



**HAL**  
open science

## Les paradoxes de la classe unique

Loréline Pillot

► **To cite this version:**

| Loréline Pillot. Les paradoxes de la classe unique. Education. 2018. dumas-01866958

**HAL Id: dumas-01866958**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01866958v1>**

Submitted on 3 Sep 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**MASTER MEEF mention 1er degré**

**« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »**

**Mémoire de 2<sup>ème</sup> année**

**Année universitaire 2017 – 2018**

**LES PARADOXES DE LA CLASSE UNIQUE :**  
*DE LA DIFFÉRENCIATION À LA COHÉSION DE GROUPE*

**PILLOT Loréline**

Directeur du mémoire : FRANC Serge

Tutrice de mémoire : JOUAN Sylvie

Assesseur : BOYER Martine

Soutenu le 30 mai 2018

## ***Résumé***

Quelles pédagogies pour concilier différenciation et cohésion en classe unique ? Ce mémoire a pour objectif de mettre en évidence comment les enseignants en classe unique parviennent à différencier les apprentissages suivant les niveaux de leurs élèves tout en favorisant une cohésion entre l'ensemble des élèves de la classe. Pour cela des recherches sont menées auprès de quelques enseignants en classe unique Lozérienne. Ces résultats sont présentés et analysés à travers un cadre d'analyse permettant de mettre en évidence les dispositifs encourageant la cohésion de groupe et ceux favorisant la différenciation entre les niveaux. Enfin nous proposons une réponse à la problématique en catégorisant les dispositifs permettant la différenciation et ceux encourageant la cohésion. La conclusion de ce travail serait que les dispositifs mis en place sont représentatifs des préoccupations des enseignants à chercher ou non à concilier différenciation et cohésion de groupe.

## ***Mots-clés***

Classe multiâge – classe multiniveaux – classe unique – différenciation – cohésion de groupe

## ***Abstract***

What pedagogies to reconcile differentiation and cohesion in a one-class school ? This research paper aims to highlight how single-class teachers manage to differentiate learning according to the levels of their students while promoting cohesion between all pupils in the class. For this, researches are conducted with a few teachers in Lozérienne one-class school. These results are presented and analyzed through a framework of analysis to highlight the devices encourage group cohesion and those favoring differentiation between levels. Finally, we propose an answer to the problematic by categorizing the devices allowing differentiation and those encouraging cohesion. The conclusion is that the mechanisms put in place are representative of teachers' concerns to seek or not to reconcile differentiation and group cohesion.

## ***Keywords***

Multi-age school – multigrade school – one-class school – differentiation – group cohesion

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Sylvie Jouan, ma tutrice de mémoire qui a su me guider lors de la réalisation de ce mémoire aussi bien en me conseillant sur sa mise en œuvre que sur l'écrit. À ce sujet, je la remercie pour le temps accordé à la relecture de mon mémoire ainsi qu'à son attention sur chaque partie et même chaque détail de mon mémoire me permettant de corriger aussi bien mes étourderies que mes manques d'arguments dans certaines parties.

J'adresse également mes remerciements aux trois enseignants de classe unique qui m'ont accueillie dans leur classe pour observer le temps d'une demi-journée ou d'une journée entière. Je les remercie également pour le temps qu'ils m'ont accordé pour m'expliquer le fonctionnement de leur classe, cela a été très enrichissant autant pour ce mémoire que pour ma pratique professionnelle.

Pour continuer, j'aimerais remercier mes parents qui ont accepté de relire et corriger ce mémoire dans le peu de temps que je leur ai laissé ! Je sais que la lecture de plus d'une trentaine de pages en l'espace d'une après-midi et d'une soirée peut-être fastidieuse quand on n'est pas familiers avec un tel sujet.

J'aimerais ensuite remercier mon mari, Félicien, pour sa patience lors de mes sollicitations très fréquentes à propos de la formulation de telle ou telle phrase. Je sais à quel point être dérangé lorsque l'on est en train de travailler peut-être extrêmement agaçant, et je tiens tout de même à le remercier pour m'avoir aidé lors de l'écriture de mon mémoire.

Pour finir, je remercie Serge Franc pour les cours qu'ils nous a donné en master 1 et 2, cela m'a permis d'apprendre à rechercher et à évaluer la fiabilité des articles de recherches, ce qui a été très bénéfique pour mon mémoire.

# Table des matières

|  |           |
|--|-----------|
| <b>I. Introduction et problématique.....</b>   | <b>1</b>  |
| I. 1. Questions de départ.....   | 1         |
| I. 2. Problématique.....   | 2         |
| I. 3. Question de recherche.....   | 2         |
| I. 4. Annonce de plan.....   | 3         |
| <b>II. Cadre de référence.....</b>   | <b>3</b>  |
| II. 1. La classe multiâge.....   | 3         |
| II. 2 La différenciation.....  | 5         |
| II. 2. 1. De l'individualisation à la diversité des parcours.....  | 5         |
| II. 2. 2. Les cycles d'apprentissage.....  | 6         |
| II. 3. La cohésion de groupe.....  | 8         |
| II. 3. 1. L'apprentissage coopératif.....  | 9         |
| II. 3. 2. L'aide.....  | 10        |
| II. 3. 3. Le tutorat.....  | 11        |
| II. 3. 4. L'entraide.....  | 12        |
| II. 3. 5. Le travail en groupe.....  | 12        |
| II. 3. 6. L'intégration des matières.....  | 12        |
| II. 4. Cadre d'analyse.....  | 13        |
| <b>III. Méthodologie.....</b>  | <b>15</b> |
| III. 1. Démarches méthodologique : présentation générale des étapes.....   | 15        |
| III. 1. 1. Observations dans les classes uniques.....  | 15        |
| III. 1. 2. Questionnaire suite aux observations.....   | 16        |
| III. 2. Limites de la méthodologie.....  | 16        |
| <b>IV. Présentation des résultats.....</b>   | <b>17</b> |
| IV. 1. Organisation spatiale des classes uniques.....  | 17        |
| IV. 2. Répartition du temps en travail individuel, en groupe et « collectif ».....   | 19        |
| IV. 3. Retour sur le questionnaire.....  | 21        |
| IV. 3. 1. Expérience des enseignants en classe multiâges.....  | 22        |
| IV. 3. 2. Difficulté à concilier différenciation et cohésion de groupe.....  | 22        |
| IV. 3. 3. Dispositifs permettant la différenciation et la cohésion de groupe.....  | 23        |
| <b>V. Analyse et interprétation.....</b>   | <b>25</b> |
| V. 1. Analyse de l'organisation spatiale des classes uniques.....  | 25        |
| V. 2. Analyse des dispositifs permettant de différencier et de favoriser la cohésion de groupe, en relation avec la difficulté ou non à les concilier..... | 27        |
| V. 2. 1. Dispositifs favorisant la cohésion.....   | 27        |
| V. 2. 2. Dispositifs favorisant la différenciation.....  | 30        |
| V. 3. Analyse de l'expérience des enseignants en fonction de la difficulté ou non à assurer cohésion et différenciation.....                               | 31        |
| V. 4. Analyse du contexte de la classe.....  | 32        |
| V. 5. Limites dans l'analyse et l'interprétation des résultats.....  | 33        |
| V. 6. Interprétation des résultats.....  | 34        |
| <b>VI. Conclusion.....</b>   | <b>35</b> |
| <b>VII. Bibliographie.....</b>   | <b>38</b> |
| VII. 1. Articles de recherches.....  | 38        |
| VII. 2. Textes institutionnels.....  | 39        |
| <b>Annexes.....</b>  | <b>40</b> |
| Annexe 1 : Compte rendu de la demi-journée d'observation dans la classe unique « A ».....  | 40        |
| Annexe 2 : Compte-rendu de la demi-journée d'observation dans la classe unique « B ».....  | 44        |
| Annexe 3 : Compte-rendu de la journée d'observation dans la classe unique « C ».....   | 47        |
| Annexe 4 : Questionnaire de l'enseignant de la classe unique « A ».....  | 52        |

|  |           |
|--|-----------|
| Annexe 5 : Questionnaire de l'enseignant de la classe unique « B ».....  | 54        |
| Annexe 6 : Questionnaire de l'enseignant de la classe unique « C ».....  | 56        |
| <b>Tableaux d'analyse des données.....</b>   | <b>58</b> |
| Tableau 1 : Répartition des effectifs dans les classes uniques A, B et C.....                                      | 58        |
| Tableau 2 : Répartition du temps de travail individuel, en groupe et en « collectif ».....                         | 58        |
| Tableau 3 : Dispositifs permettant la différenciation et la cohésion de groupe.....                                | 59        |
| Tableau 4 : Réponses des enseignants aux questions du questionnaire sur leur expérience en tant qu'enseignant..... | 60        |
| Tableau 5 : Réponses à la question interrogeant sur le contexte de la classe unique.....                           | 60        |

## I. Introduction et problématique

### I. 1. Questions de départ

La première question de recherche que je me suis initialement posée et qui a orienté le choix des articles est la suivante : « Quels pouvaient être les intérêts de la classe multiâge, et pourquoi malgré ses avantages était-elle souvent décriée ? ». J'ai trouvé de nombreuses réponses à cette question dans le livre de Sylvie Jouan (2015), mais la lecture de ce livre a soulevé d'autres questions.

Je me suis ainsi intéressée à d'autres auteurs tels que Briquet-Duhazé (2005) qui s'intéresse à « l'écoute furtive » dans les classes à plusieurs niveaux, Fradette et Lataillé-Démoré (2003), Lataillé-Démoré (2008) et Couture (2011) qui s'interrogent sur les pratiques enseignantes et les stratégies pédagogiques mises en place dans les classes multiâges, et j'ai ainsi pu affiner la question initiale de recherche : « Quelles sont les pratiques pédagogiques réellement mises en place dans les classes multiâges ? », et de cette question en a découlé une autre « Quel est le rôle de l'enseignant dans ces classes et comment créer une dynamique de groupe tout en permettant à chaque enfant de s'investir en tant qu'élève ? ».

Je souhaitais analyser les liens pouvant exister entre les pratiques pédagogiques et les relations entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves, afin de mettre en évidence les « apprentissages informels » des élèves dans les classes multiâges. C'est notamment l'idée qu'expriment Leroy-Audouin et Mingat (1995). Ces deux auteurs sont cités par Briquet-Duhazé en 2005 :

Les professeurs de collège reconnaissent pour la plupart, que les élèves issus de ces petites structures du primaire ont des compétences qui vont au-delà des seuls résultats scolaires comme des capacités à davantage travailler seuls, à être plus et mieux organisés et à montrer une plus grande autonomie (Leroy-Audouin et Mingat, 1995).

Suite à ce premier questionnement, j'ai été affectée en tant que professeure des écoles stagiaire (PES) dans une classe multiâge avec des élèves grande-section de maternelle (GS), de cours préparatoire (CP) et de cours élémentaire première année (CE1), ce qui m'a permis de découvrir les difficultés propres à ce type de classe. En effet, durant les 2 premières périodes de l'année, je me suis souvent retrouvée face à une problématique récurrente : comment faire en sorte que les élèves

progressent à leur rythme tout en ayant une dynamique de classe où chaque élève puisse trouver sa place. En d'autres termes, comment faire pour ne pas « stigmatiser » mes élèves de GS comme « les plus petits de la classe », et pour qu'ils arrivent à prendre part aux activités permettant une cohésion du groupe classe. De plus, les deux élèves de GS, ont la moitié du temps une ATSEM avec eux ce qui, dans un premier temps, m'a quelque peu posé problème puisque j'avais vraiment le sentiment de ne pas arriver à ce qu'ils soient réellement investis dans la vie de la classe, et qu'ils en fassent partie à part entière. J'avais trop souvent l'impression de les « laisser de côté ». C'est donc ces difficultés qui ont orienté et affiné le choix de ce sujet de mémoire.

En effet, depuis mon choix de devenir enseignante, enseigner dans une classe multiâge a toujours été une volonté de ma part. Les difficultés que j'ai ressenties cette année m'incitent donc à élargir cette thématique à la classe unique, dans laquelle j'imagine que de telles préoccupations doivent également avoir lieu.

## **I. 2. Problématique**

Suite au questionnaire initial précédemment détaillé et à cette année en tant que PES dans une classe à 3 niveaux, je souhaite donc étudier dans ce mémoire comment un enseignant de classe unique gère la différenciation imposée par les différents niveaux des programmes, tout en veillant à ce que chaque élève puisse s'investir dans la classe. Autrement dit, comment concilier différenciation et cohésion de groupe dans une classe unique ?

## **I. 3. Question de recherche**

La problématique a donc été précédemment explicitée, cependant cette question étant très vaste il est nécessaire de définir une question de recherche qui permettra de répondre, en partie, à cette problématique. Pour cela j'ai choisi de m'intéresser en particulier aux enseignants en classe unique afin de savoir comment ils parviennent à concilier cohésion de groupe et différenciation entre les niveaux et s'ils considèrent comme un problème de concilier ces deux concepts. La question de recherche qui en découle est donc : Comment les enseignants en classe unique parviennent-ils à concilier différenciation et cohésion du groupe-classe ?



## I. 4. Annonce de plan

Après avoir introduit ce mémoire et développé la problématique avec la question de recherche, nous définirons le cadre de référence qui permettra d'approfondir les concepts-clés d'une classe multiâge ainsi qu'expliciter le cadre d'analyse de ce mémoire. Ensuite nous aborderons et préciserons la méthodologie mise en œuvre pour répondre à la question de recherches. Nous nous apercevrons que cette méthodologie présente des limites qui seront également présentées dans cette partie.

Suite à la présentation des résultats, une analyse et une interprétation basées sur le cadre de référence tentera de donner une réponse à la problématique. Ce mémoire se terminera par une conclusion pour rappeler les grandes étapes du travail de mémoire, les résultats significatifs obtenus mais également la portée et les limites de ce travail, qui nous le verrons ne comporte que peu de résultats, donc peu de possibilités d'analyse et donc de réponses réellement généralisables à notre problématique. Enfin la conclusion permettra d'élargir ce questionnement pour aboutir à de nouvelles perspectives de recherche.

## II. Cadre de référence

### II. 1. La classe multiâge

La thématique de ce mémoire est la classe multiâge et plus particulièrement la classe unique. La classe multiâge a de nombreuses autres appellations comme le précise Fradette et Lataillé-Démoré, en 2003 :

La notion de classes à niveaux multiples qui a été retenue en Ontario français a maints équivalents ailleurs (classes multiprogrammes, jumelées, multiniveaux, combinées, à degrés multiples, etc., et, en France, classes uniques ou simples). Que ces termes soient utilisés indifféremment par plusieurs auteurs, c'est-à-dire qu'ils soient traités comme de purs synonymes, ne pose pas de réel problème.

Ce type de classe se définit, selon Briquet-Duhazé (2005), par un regroupement de plusieurs niveaux.

Une classe à cours multiples est un mode de regroupement particulier qui caractérise principalement l'école primaire rurale. Ces cours peuvent être doubles, triples ou composés de six sections [...].

Dans une classe unique, le nombre de niveaux est compris entre deux et neuf puisque ce type de classe accueille des enfants de 2 à 10 ans, soit des élèves de la toute-petite-section de maternelle (TPS) au cours moyen deuxième année (CM2). Cependant, dans ce type de classe les effectifs sont réduits, ce qui a pour conséquence que les niveaux auxquels appartiennent les élèves sont disparates et hétérogènes. Par exemple, dans les classes uniques il peut tout à fait y avoir 5 enfants de TPS, 1 élève de CP, 2 élèves de CE2 et 3 élèves de CM2. Les niveaux ne se suivent pas forcément et peuvent avoir de très grands écarts d'âge. D'où notre questionnement vis-à-vis de la différenciation entre les niveaux et de la cohésion du groupe-classe.

Ces classes multiâge sont la plupart du temps situées en milieu rural, bien que de plus en plus souvent on rencontre des regroupements volontaires de la part de l'équipe enseignante pour favoriser l'hétérogénéité des élèves, comme le mentionne Fradette et Lataillé-Démoré en 2003 :

Contrairement aux classes à niveaux multiples, qui se voient contraintes de gérer l'hétérogénéité bon gré mal gré, les classes multiâges et les écoles sans échelons répondent quant à elles à une orientation pédagogique délibérément choisie qui se fonde sur l'hétérogénéité.

Il est cependant à prendre en compte le fait que ces auteurs sont québécois, en France le contexte n'est pas exactement le même.

La problématique, qui rappelons-le, est d'arriver à concilier différenciation et cohésion de groupe, se retrouve également chez des auteurs tels que Couture (2011). Cette auteure indique même que la différenciation serait un moyen pour parvenir à la cohésion du groupe. Elle précise que c'est l'équilibre que définit l'enseignant entre des apprentissages en groupe-classe et en groupe réduit, qui permet de « construire l'identité du groupe ». Cependant cet équilibre, bien qu'il soit primordial en classe multiâge, est également important et nécessaire dans toutes les classes ; c'est notamment une des missions de l'enseignant.

L'équilibre entre l'enseignement en alternance et en grand groupe est un défi qui spécifie que les enseignants sont à la recherche de moyens pour construire l'identité du groupe et que la différenciation pédagogique pourrait être la voie d'accès à cette entité distincte. Les différents degrés du groupe cèderaient ainsi leur place aux besoins de chaque élève ou sous-groupe d'élèves et le respect du rythme d'apprentissage pourrait orienter les décisions pédagogiques.

L'équilibre à trouver entre l'individu et le groupe demeure ainsi, comme dans toutes les classes, un défi crucial à relever.

Nous avons dans cette citation deux concepts-clés que nous allons à présent définir. Il s'agit donc de la différenciation entre les niveaux et la cohésion entre les élèves d'âges parfois très différents, que Couture appelle « l'identité du groupe ».

## II. 2 La différenciation

Nous ne parlons pas ici de différenciation pédagogique à proprement parler, car cette problématique se retrouve dans tout type de classe, multiâge ou non. Il s'agit ici de la différenciation que mettent en place les enseignants vis-à-vis des programmes. Étant donné qu'en classe à cours multiples il y a plusieurs niveaux, les enseignants doivent veiller à ce que chaque niveau d'élève suive les programmes correspondant à leur degré. Ils doivent donc trouver des stratégies pédagogiques pour arriver à ce que tous leurs élèves progressent et atteignent les attendus de fin de cycle demandés par les programmes. C'est l'idée que développent Couture *et al.* en 2011.

La différenciation représente une autre préoccupation importante en CMA considérant l'ampleur de l'écart entre les élèves. En termes de stratégies, les enseignantes recourent à plusieurs types de regroupements, nous ramenant à l'alternance des niveaux et à l'enseignement en grand groupe, à partir d'exigences adaptées. Visuellement, dans certaines classes, le tableau de programmation permet de bien distinguer les différentes tâches entre les degrés.

### II. 2. 1. De l'individualisation à la diversité des parcours

Dans un premier temps, en 2013, Philippe Meirieu aborde l'individualisation des parcours de formation, où « chaque sujet travaille de manière individuelle, à partir de tests initiaux, qui déterminent son niveau de départ, et d'engagements personnels, fixant les objectifs qui ponctuent sa scolarité ; il est guidé, épaulé et soutenu, pour cela, par ses enseignants ». Cependant cette individualisation présente des nombreuses limites qui peuvent devenir néfastes pour l'élève et plus généralement pour la formation de futur citoyen. Entre autre, comme il l'indique elle encourage l'individualisme, qui va à l'encontre de la recherche de cohésion de groupe. En individualisant les apprentissages les élèves se centrent sur eux-mêmes et n'ont plus le sentiment d'appartenir au groupe.

En 1997 Philippe Perrenoud, évoquait cette idée de parcours différents selon les élèves en ajoutant une notion supplémentaire : il ne s'agirait pas de mettre en place des parcours individuels pour chaque élève, mais de créer des parcours diversifiés.

Dans le cadre d'une année scolaire traditionnelle, on peut entretenir l'illusion de l'homogénéité, le temps de « passer les élèves plus loin » ; dans un cycle de deux ou trois ans, du simple fait de sa longueur, il est pratiquement impossible de proposer constamment les mêmes activités à tous les élèves dans le cadre d'un même groupe ; il y a donc nécessairement des parcours diversifiés à l'intérieur d'un cycle d'apprentissage.

La diversité des parcours permet ainsi à l'enseignant de faire progresser les élèves d'un même niveau tout en s'adaptant à leurs besoins. Ainsi l'enseignant n'encourage pas l'individualisme en cloisonnant les élèves dans leurs propres apprentissages créant ainsi une « juxtaposition d'individualités condamnées à s'ignorer » comme le déclare P. Meirieu en 2013, il favorise plutôt la diversité des élèves pour leur permettre de progresser et « d'intégrer les connaissances et les compétences à acquérir dans une perspective qui permette de les ressaisir, de les unifier et de se représenter aussi bien ce que tous pourront faire ensemble que ce que chacun pourra acquérir individuellement. » (*Idib*). On a donc dans cette diversité des parcours l'idée de différenciation tout en conservant une certaine cohésion de groupe qui permet aux élèves de ne pas se replier sur eux-mêmes, mais de pouvoir faire partie d'un groupe d'élèves dans lequel ils se sentent réellement inclus.

## II. 2. 2. Les cycles d'apprentissage

Les programmes pour le cycle 1 du BO du 26 mars 2015 et ceux pour les cycles 2, 3 et 4 du BO du 26 novembre 2015 s'inscrivent parfaitement dans la logique des cycles. L'organisation des programmes est telle que les attendus ne sont plus par degré mais en fin de cycle. Dans les programmes de 2008, il y avait pour chaque niveau des exigences particulières avec une progression imposée. Dans ces nouveaux programmes on ne retrouve plus cette progression mais seulement des attendus de fin de cycles. On peut donc émettre l'hypothèse que de tels programmes sont plus facilement applicables dans une classe multiâge puisque l'enseignant peut faire travailler les élèves d'un même cycle sur une même compétence mais avec des objectifs différents et adaptés à leur niveau. Il n'y a plus cette contrainte des progressions par degrés, l'organisation des apprentissages est donc plus progressive et permet aux élèves d'avancer à leur rythme.

Sylvie Jouan, en 2015, rappelle que les cycles ont été créés en 1989 avec la loi d'orientation sur l'éducation qui plaçait « l'élève au centre du système éducatif ». Cette nouvelle organisation supposait une restructuration de l'École, puisque qu'elle tenait compte de la diversité des élèves en leur permettant « une progression continue qui [serait] désormais pensée au-delà du découpage annuel ». Cependant le poids de la pédagogie traditionnelle avec les progressions annuelles et les classes à un seul cours, est largement ancré dans le système éducatif et fait obstacle à la mise en œuvre des cycles. Suite à la loi « *pour la refondation de l'école de la République* » de 2013, de nouveaux programmes sont publiés dans la logique des cycles, avec l'abandon des progressions par année en français et en mathématiques. Néanmoins, nous pouvons nous questionner sur la pérennité de ces nouveaux programmes en termes de progressions annuelles, au vu des récentes déclarations du ministre actuel.

P. Perrenoud (1997) indique que l'organisation d'une classe par cycle d'apprentissage :

conduit parfois à retrouver un équivalent des classes rurales à degrés multiples, qui faisaient coexister au sein du même groupe des élèves suivant des programmes annuels distincts, ce qui permettait des progressions douces ou pour certaines disciplines seulement et autorisait donc à travailler avec des élèves en transition entre deux degrés, ce qui n'est nullement négligeable.

Cela indique que l'hétérogénéité des élèves et l'organisation de la classe autour de degrés multiples est bénéfique pour les élèves puisque cela leur permet de progresser à leur rythme.

Cette idée est également développée par S. Jouan en 2015 qui, en se basant sur plusieurs études réalisées dans des contextes ruraux avec des classes uniques (notamment celle d'A. Brizard), indique que l'hétérogénéité des élèves dans les classes uniques est un facteur de réussite pour ces élèves. Or comme cela a été dit auparavant, pour arriver à de tels résultats cela sous-entend qu'il faille accepter l'hétérogénéité au sein de sa classe, modifier ses méthodes d'enseignement et sa posture. Cela est confirmé par les propos de P. Perrenoud (1997) :

Un cycle d'apprentissage, dans la mesure où il veut s'affranchir de ces limites annuelles, peut être conçu comme un espace-temps nettement plus large qu'un degré. Il n'est pas possible de le gérer, même avec un groupe restreint d'élèves, en transposant purement et simplement des habitudes et des savoir-faire développés à l'échelle d'une année de programme.

Selon cet auteur, la différenciation pédagogique ne peut être efficace qu'à condition de la penser à plus large échelle, notamment au sein d'un cycle, c'est également la conclusion de S. Jouan (2015) qui termine son livre en indiquant que :

C'est précisément cette nouvelle exigence différenciatrice qui nous amène alors à saisir toute la pertinence d'une organisation pédagogique faisant droit à l'hétérogénéité : selon ce nouveau paradigme, vecteur de changement pour une École plus efficace et plus juste, la classe multiâge comprenant au moins un cycle de trois années peut se présenter comme l'organisation à privilégier pour l'école de demain. Dans un tel cadre, cette configuration de cours n'apparaît plus alors comme l'héritage d'une France rurale, mais comme un mode de regroupement pertinent pour faire face au défi de l'hétérogénéité.

### **II. 3. La cohésion de groupe**

Comme nous l'avons vu dans la problématique, la cohésion de groupe ou « l'identité du groupe » comme l'indique Couture (2011) est l'élément central de ce mémoire, qui vise à mettre en évidence les différentes stratégies pour y parvenir. Afin de définir ce qu'est la cohésion de groupe, nous allons commencer cette partie par une citation de Couture en 2011, qui met en évidence notre question de recherche : comment concilier différenciation et cohésion ?

Pour gérer l'hétérogénéité propre à la CMA, il est possible d'exploiter les avantages de la diversité – toujours en ayant des attentes différentes selon le niveau – par exemple en confiant des responsabilités aux élèves plus âgés en ce qui a trait à l'application de règles de vie, ou encore à l'explication de notions. Little (2004) précise que les apprenants développent ainsi des aptitudes pour devenir plus autonomes, qu'ils s'entraident, qu'ils coopèrent à travers les différents groupes d'âges et que, progressivement, il peut en résulter une éthique collective, une préoccupation d'autrui et une responsabilisation commune. [...] D'ailleurs, quelques stratégies présentées précédemment pourraient être reprises ici : l'instauration d'un climat de classe, le tutorat, les différents regroupements et la coopération.

Couture met ainsi en évidence la nécessité de s'appuyer sur les apports de la diversité (des niveaux, des âges des élèves) pour arriver à construire une « éthique collective ». À travers la coopération, l'entraide, les élèves deviennent plus autonomes et prennent progressivement conscience de leurs pairs, il naît ainsi ce que l'auteure appelle une « responsabilisation commune ».

Lataillé, en 2008, précise que « les résultats semblent indiquer, hors de tout doute, qu'au niveau du rendement scolaire, les élèves des CMA réussissent aussi bien que les élèves de classes à niveau unique. ». Cependant ce même auteur déclare en 2003, qu' « en réalité, les études qui s'intéressent directement aux classes à niveaux multiples sont fort peu nombreuses. En revanche, celles qui les

comparent, soit avec les classes régulières ou avec les classes multiâges, sont étonnamment abondantes. ». Il va donc axer ces recherches sur les pratiques pédagogiques qui ont lieu dans les classes multiâges et va mettre en évidence, en 2008, plusieurs pratiques à privilégier.

Parmi ces pratiques, outre « une préparation soignée qui assure une gestion plus efficace des activités et un meilleur usage du temps d'enseignement », on retrouve « l'apprentissage coopératif, l'intégration des matières, le partenariat communautaire, le tutorat et la différenciation pédagogique ». Nous allons donc définir selon Lataillé-Démoré en 2008 et Couture en 2011, trois de ces pratiques qui influent directement sur la cohésion du groupe, puisqu'elles privilégient les interactions entre les élèves. Il s'agit de l'apprentissage coopératif, de l'intégration des matières et du tutorat.

### *II. 3. 1. L'apprentissage coopératif*

L'apprentissage coopératif est une des premières stratégies identifiée par Lataillé-Démoré (2008) et repris par Couture, en 2011 :

L'idée de former un groupe prend ici tout son sens, par le développement d'un fort sentiment d'appartenance ainsi que d'habiletés sociales favorisant l'entraide. Une telle perspective rassemble les élèves autour de projets et de défis communs plutôt que de les séparer par degré. Ainsi, la classe multiâge est considérée en tant que communauté d'apprentissage où l'enseignant n'est pas la seule ressource. Il s'agit de mettre à contribution les forces de chacun au profit de réalisations suscitant des apprentissages à la fois collectifs et adaptés aux différents besoins des élèves.

On remarque à travers cette citation que l'apprentissage coopératif permet réellement aux élèves d'apprendre ensemble, ainsi ils ne sont plus cloisonnés dans leur niveau respectif mais participent tous à la réalisation de projets, ils réalisent ensemble leurs apprentissages. Ce qui a pour conséquence de développer l'identité du groupe. De plus, on remarque que cette forme d'apprentissage questionne la place de l'enseignant. Comme le mentionne Couture (2011), il n'est plus le seul à détenir le savoir, tous les élèves sont concernés et apportent également leurs compétences pour participer aux apprentissages de leurs pairs. Cette remise en question du rôle de l'enseignant est à prendre en compte dans la gestion de classe, il doit accepter de s'effacer et faire confiance aux élèves pour mener leurs apprentissages, accepter leurs erreurs inhérentes aux apprentissages. C'est notamment ce qu'exprime Briquet-Duhazé en 2005 :

L'enseignant mène également une réflexion consciente ou inhérente à la gestion de ces classes, sur son propre rôle (devenir médiateur), sur sa place (accepter de s'effacer). Pour que l'élève devienne autonome, il est fondamental que l'enseignant convienne qu'une partie des apprentissages échappe à son contrôle pédagogique.

Les différentes postures de l'enseignant ont été définies par D. Bucheton en 2009. Dans cet article on retrouve les postures par lesquelles les enseignants mènent leur classe. Elle décrit cinq postures qu'elle a mises en évidence chez les enseignants. On retrouve la posture de contrôle, d'accompagnement, de lâcher-prise, d'enseignement et du magicien. Lorsque Briquet-Duhazé évoque le fait que l'enseignant doit mener une réflexion « sur son propre rôle » pour devenir « médiateur » et « accepter de s'effacer », on peut rapprocher ces postures de celles définies par Bucheton. L'enseignant navigue ainsi entre deux postures, celles d'accompagnement et de lâcher prise. Dans le premier cas l'enseignant « provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle » (Bucheton, 2009), et dans le second « l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. » (*Idib*).

Nous venons de détailler l'apprentissage coopératif mis en évidence dans les classes multiâges, par Lataillé-Démoré (2008) et repris par Couture, en 2011, cependant un autre auteur définit également l'apprentissage coopératif : S. Connac. Pour cet auteur (2009, p.53), « la classe coopérative se veut le lieu où la coopération est un facteur permettant et favorisant les apprentissages ». Il définit, en 2009 puis réaffirme en 2017 que l'apprentissage coopératif peut être organisé en quatre catégories : l'aide, le tutorat, l'entraide et le travail de groupe. Connac affirme que la coopération doit être didactisée, en s'apprenant et en se transmettant comme une matière à part entière. Nous allons donc consacrer une partie à ces différents dispositifs.

### *II. 3. 2. L'aide*

L'aide est une interaction spontanée entre deux élèves. Un élève compétent va aller aider un élève qui n'est pas compétent à réaliser une tâche. Connac (2009, p.53) précise que cette interaction a lieu lorsqu'un « enfant reconnu comme expert, vient apporter ses connaissances à un enfant qui en a manifesté le besoin ». Cela nécessite un climat de classe particulier, encourageant ce type d'interaction entre les élèves. Cette interaction est bénéfique pour l'élève aidé puisqu'il va « recevoir une information, se voir soutenu et accompagné », mais Connac précise qu'elle l'est



encore plus pour l'élève aidant, contrairement à ce que l'on pourrait penser. Lorsque l'élève apporte son aide il « occupe une fonction enseignante, qui l'oblige à mobiliser ses connaissances pour les adapter au profil » de l'élève qu'il aide. Cela lui permet donc de réactiver ses connaissances sur le sujet, et donc de mieux se les approprier, il doit également développer des compétences langagières lui permettant de se faire comprendre. Connac (2009, p.54) justifie ses propos en ajoutant que « cette diversification des langages rend le cerveau plus dense et ainsi plus disponible au développement des nouveaux apprentissages qui jalonnent le parcours scolaire de cet enfant ».

### *II. 3. 3. Le tutorat*

Selon Couture (2011) il permet de se « référer à l'utilisation de l'aide des pairs pour gérer les apprentissages. Cette stratégie concerne la dynamique de la classe, c'est-à-dire la nature des interactions qui surviennent dans la CMA ». Cette pratique a donc un effet sur l'atmosphère de la classe et les interactions entre les élèves.

Quant à Connac (2009, p.54), il précise que le tutorat est une interaction organisée et institutionnalisée entre deux élèves. Le tuteur va apporter une aide à un autre élève : le tutoré. Il décrit le tutorat comme une forme de relation coopérative « où un enfant accepte pour un temps donné et avec un objectif précis d'accompagner un de ses camarades afin qu'il devienne autonome dans le domaine du tutorat ». Cependant contrairement à l'aide, cette interaction est organisée par l'enseignant à la demande des élèves, et institutionnalisée, c'est-à-dire que le tuteur ainsi que le tutoré auront chacun reçu une formation leur permettant d'assurer leur rôle. Tous les élèves sont formés aux deux rôles qu'ils peuvent assumer. Lorsqu'ils en ressentent le besoin, ils demandent à l'enseignant d'être tutoré. Connac dans son livre « Apprendre avec les pédagogies coopératives » (p.57-61), donne des exemples de formation des enfants tuteurs en présentant notamment des brevets permettant à l'enseignant de savoir si l'élève qui demande à être tuteur est prêt à le devenir, une fois son brevet réussi l'élève tuteur signe un contrat lui rappelant ses engagements en lui donnant la possibilité d'exercer son rôle auprès d'un élève tutoré. Tout comme nous l'avons détaillé dans la partie sur l'aide, le tutorat est également un dispositif bénéfique pour l'élève tuteur. Pour illustrer ces propos, Connac cite Jacky Cailler (2009, p.55) qui explique que faire vivre à ses élèves de telles situations coopératives, leur permet de « développer du langage et donc de la pensée » :

L'effet paradoxal est que c'est le tuteur qui bénéficie le plus du tutorat, parce qu'il est obligé de mettre en œuvre cette articulation entre pensée et langage. Même un élève en difficulté de

lecture qui va aller lire des histoires aux petits de la maternelle va se retrouver dans une telle valorisation qu'il va modifier son niveau de langue, être plus exigeant envers sa propre maîtrise des savoirs scolaire. (p.55)

### *II. 3. 4. L'entraide*

L'entraide est une interaction spontanée entre plusieurs élèves qui vont travailler ensemble pour atteindre un objectif commun, sans que l'enseignant n'ait eu à intervenir. Les élèves se rassemblent spontanément pour réussir ensemble à atteindre leur objectif. Elle est similaire à l'aide, mais au lieu de se réaliser entre deux élèves, elle a lieu au sein d'un groupe d'élèves plus important. Comme l'explique Connac (2009, p.54) « l'entraide voit deux ou plusieurs enfants se réunir pour tenter à plusieurs de résoudre un problème ou une difficulté ». Contrairement à l'aide il ne s'agit pas d'une relation entre un élève compétent qui va aider un élève non compétent, mais plutôt d'un échange de savoir-faire au sein d'un groupe d'élèves ayant de multiples compétences, chacun apporte donc sa compétence au groupe.

### *II. 3. 5. Le travail en groupe*

Quant au travail en groupe, Connac le définit comme le versant, institutionnalisé et organisé par des règles de fonctionnement, de l'entraide. Le travail en groupe n'est pas improvisé, il s'apprend. L'enseignant doit donc former ses élèves au travail en groupe.

Il est également important de préciser la nuance entre le travail en groupe et le travail de groupe. Dans le premier cas il s'agit pour les élèves de travailler ensemble dans un objectif commun, tout en respectant les règles de fonctionnement de ce type de dispositif, alors que dans le deuxième cas il s'agit du résultat produit par un travail réalisé en groupe. Le travail en groupe est donc un dispositif d'apprentissage coopératif qui permet aux élèves de travailler ensemble, l'objectif principal de ce dispositif n'est pas le produit issu de ce travail, mais les compétences développées et enrichies par chacun des élèves grâce à ce dispositif.

### *II. 3. 6. L'intégration des matières*

L'intégration des matières, fait référence à la pédagogie de projet (initié par Dewey en 1902), qui place les élèves en tant qu'acteurs et responsables de leurs apprentissages. La pédagogie de projet, permet un réel lien interdisciplinaire, ce qui correspond à l'intégration des matières, car

comme l'indique Couture en 2011, « la stratégie de l'intégration des matières correspond à la mise sur pied de projets mobilisateurs, mais aussi à l'idée de la planification à long terme ».

Dans cette pratique, tous les élèves d'une même classe sont concernés par un projet fédérateur. Chaque élève a une place à part entière dans le projet, il s'y engage en devenant ainsi responsable de ses apprentissages. Ce projet permet ainsi à tous les élèves de développer des compétences interdisciplinaires dans différentes matières concernées par les programmes, mais également dans des compétences plus transversales telles que l'autonomie, la responsabilisation de ses apprentissages, la planification de tâches, etc. Il a également pour rôle de rassembler les élèves autour d'un projet commun favorisant ainsi la cohésion de groupe.

P. Meirieu (2013) évoque également ce dispositif où chaque élève aurait une tâche à accomplir dans un projet commun à la classe : « la classe inclusive doit permettre d'engager des projets communs dans lesquels chacune et chacun doit pouvoir s'impliquer », il s'agit d'une « approche plus globale autour d'une thématique fédératrice ou d'un projet collectif, quitte ensuite – mais ensuite seulement, dans un cadre circonscrit et en tant que de besoin – à introduire des plages de travail individuel ». Ainsi comme il l'indique « la pédagogie différenciée permet, au sein d'un collectif, de finaliser la présence et l'engagement de chacun ».

La pédagogie de projet prend donc tout son sens dans une classe multiâge puisque les élèves partent d'un projet commun favorisant ainsi la cohésion du groupe, pour réaliser ensuite et à partir de ce projet des tâches individuelles qui participent à sa réalisation. On retrouve donc bien dans ce dispositif les deux axes de notre question de recherche : différenciation et cohésion.

## **II. 4. Cadre d'analyse**

Les concepts définis ci-dessus sont les bases définissant ce cadre d'analyse. En effet, nous analyserons les résultats obtenus lors des observations en classe et des réponses au questionnaire sur les pratiques déclarées en fonction de ces concepts.

Cette analyse se base sur les recherches de Lataille-Démoré en 2008 qui ont recensé, entre autres, les pratiques pédagogiques à privilégier dans une classe multiâge en se basant dans un premier temps sur les publications d'auteurs visant à recenser les différentes pratiques mises en place dans les classes multiâges. Lataille-Démoré présentent ainsi leurs recherches sous forme de « tableaux conceptuels permettant d'analyser les données recueillies par auteur ainsi que par thème

et de constater les convergences entre auteurs ainsi que les rapprochements entre les facteurs identifiés. ». Cela permet donc d'avoir une vue d'ensemble des différentes pratiques identifiées dans la littérature. Parmi les thèmes présentés on retrouve la « planification et l'organisation », la « gestion de classe », les « attitudes et ambiance », les « types de regroupements et d'activités », les « stratégies d'enseignement et d'apprentissage » et les « stratégies d'évaluation ». Nous nous intéresserons en particulier, dans le cadre de ce mémoire, aux « stratégies d'enseignement et d'apprentissage ». Cependant comme on peut le constater dans ces tableaux conceptuels, de nombreuses stratégies sont identifiées. Dans ce mémoire nous n'en conserverons que trois dans le domaine de la cohésion de groupe (apprentissage coopératif, tutorat et intégration des matières) car ce sont celles que mettent en évidence et développent Lataille-Démoré suite aux enquêtes réalisées auprès des enseignants. Ces trois stratégies sont également reprises et détaillées par Couture en 2011. À ces stratégies, on rajoutera également celles définies par Connac (2017), à savoir l'aide, l'entraide et le travail de groupe. Dans les stratégies de différenciation nous ne tiendrons compte également que de l'enseignement différencié et des apprentissages individualisés présentés dans le tableau conceptuel sur les « stratégies d'enseignement et d'apprentissage » de l'article de Lataille-Démoré, auquel nous rajouterons également la différenciation selon les cycles d'apprentissage.

Cette analyse se déroulera en deux temps ; dans un premier temps nous chercherons à identifier les pratiques observées et déclarées faisant référence à la cohésion de groupe et dans un second temps nous identifierons les stratégies permettant de favoriser la différenciation.

Dans cette première partie, nous identifierons les pratiques des enseignants permettant de favoriser la cohésion de groupe telles qu'elles ont encore été définies par Lataille-Démoré en 2008, Couture en 2011, Connac en 2017, et explicitées dans la partie des cadres conceptuels de ce mémoire ; à savoir l'apprentissage coopératif, l'aide, le tutorat, l'entraide, le travail de groupe et l'intégration des matières.

Dans la seconde partie, nous essayerons de positionner les pratiques des enseignants suivant s'ils sont plutôt dans une tendance d'individualisation des parcours des élèves, dans une tendance menant à la diversité des parcours ou alors dans une logique de cycle d'apprentissage permettant aux élèves de progresser à leur rythme.

Ces deux temps d'analyse aboutiront à une synthèse permettant de mettre en évidence s'il y a une corrélation entre différenciation et cohésion de groupe, en affinant plus particulièrement les

réponses pour visualiser si certaines formes de différenciation favorisent ou non la cohésion de groupe, et si elles la favorisent : y a-t-il des formes de cohésion plus particulièrement favorisées ? Les résultats analysés à travers ce cadre d'analyse permettront a priori de répondre à la problématique : « Comment concilier différenciation et cohésion de groupe ? » en identifiant les stratégies différenciatrices encourageant les différentes formes de cohésion.

### **III. Méthodologie**

#### **III. 1. Démarches méthodologique : présentation générale des étapes**

##### **III. 1. 1. Observations dans les classes uniques**

Nous en venons maintenant à la première démarche de ce mémoire, à savoir la réalisation d'observation dans des classes uniques. Pour cette partie, j'ai tout d'abord pris contact en envoyant un mail au cinq classes uniques lozériennes. Parmi ces cinq contacts, j'ai seulement obtenu 3 réponses, toutes trois positives pour venir réaliser des observations. Seulement compte tenu de la disponibilité des enseignants, de mon emploi du temps entre le stage en responsabilité en début de semaine et la formation à l'ESPE en fin de semaine, il n'a pas toujours été simple de définir des créneaux d'observation. C'est pour cette raison que pour deux d'entre elles, elles se sont déroulées sur une demi-journée (l'après-midi) et pour la troisième sur une journée entière. Lors de ces observations, j'ai essayé de prendre notes de toutes les activités et travaux des élèves ainsi que de la répartition du temps de l'enseignant entre les différents niveaux, afin d'observer comment l'enseignant différencie les apprentissages pour les différents niveaux d'élève, ainsi que ce qu'il met en place pour favoriser les échanges entre les élèves et donc l'identité du groupe. Cependant, comme cela peut être vu dans les annexes présentant les compte-rendus d'observation, il n'a pas toujours été évident de noter avec précisions toutes les activités de chaque élève, surtout quand il y a de nombreux niveaux avec des activités différentes. Cette difficulté se ressent d'autant plus quand les enseignants disposent de deux salles de classe permettant de séparer les élèves d'élémentaire et de maternelle, dans ce cas il y a donc par moment dans mon compte-rendu des plages horaires un peu larges ne permettant pas toujours de détailler avec précision les activités de chaque élève et les déplacements des enseignants.

### *III. 1. 2. Questionnaire suite aux observations*

Suite à ces observations un questionnaire a été remis aux enseignants afin d'avoir une idée du contexte de l'école (depuis combien de temps la classe unique existe-t-elle ?) et de l'expérience de l'enseignant dans le métier et dans une classe multiâge. Enfin ce questionnaire permettait de demander aux enseignants si pour eux, concilier différenciation et cohésion de groupe était une difficulté, et quels étaient les dispositifs mis en place pour différencier suivant les niveaux des élèves, et quels étaient ceux favorisant la cohésion de groupe entre les élèves d'âges parfois très différents. Afin d'aider les enseignants à répondre à ce questionnaire nous le complétons ensemble suite à l'observation, je commençais à le remplir en fonction de ce que j'avais observé dans la classe et l'enseignant complétait ensuite avec ce que je n'avais pas pu observer (comme les projets mis en place favorisant la cohésion du groupe). Ce questionnaire permettait ainsi de faire la synthèse sur les dispositifs mis en place par l'enseignant d'une part pour différencier, d'autre part pour favoriser la cohésion, en s'appuyant sur les pratiques observées mais également sur les pratiques déclarées des enseignants.

Cependant, je me suis aperçue rapidement des limites de ce questionnaire, en effet le fait de le réaliser juste après l'observation ne permettait pas toujours aux enseignants d'avoir un temps de réflexion nécessaire pour lister tous les dispositifs. Pour la dernière observation, nous avons donc commencé à discuter de ce questionnaire avec l'enseignante puis je lui ai envoyé par mail pour qu'elle ait plus de temps pour y répondre. J'ai ainsi obtenu des réponses beaucoup plus construites que les précédentes. Car pour les deux premiers questionnaires, j'ai parfois dû reformuler, avec l'accord des enseignants, certaines réponses qui étaient très synthétiques.

### *III. 2. Limites de la méthodologie*

Au vu de la méthodologie employée, on peut donc mettre en avant la faible quantité de données recueillies. Il s'agit donc d'une analyse qualitative, avec cependant très peu de données. Cela est dû d'une part à la géographie du département, puisque qu'en Lozère il n'y a cette année que cinq classes uniques, ce qui limite fortement le nombre d'observations possibles. On peut ajouter à cela une difficulté à placer ces observations compte tenue de mon emploi du temps. D'autre part, les enseignants ayant également certaines contraintes, ces trois observations ont été difficiles à mettre en place.

Pour faire face à ce manque de données, il aurait été intéressant d'élargir les observations à des écoles à deux classes avec par exemple des élèves du CP au CM2, mais au vu de la difficulté pour placer ces observations et du peu de temps pour rédiger ce mémoire, nous nous contenterons de ces trois observations en classe unique. Il est donc nécessaire de préciser que les résultats présentés et interprétés dans ce mémoire ne pourront pas aboutir à une réelle conclusion sur comment concilier différenciation et identité du groupe, il s'agira seulement d'une présentation de trois pratiques de classe différentes qui pourra peut-être permettre de mettre en évidence une tendance sur les pratiques déclarées et observées des enseignants vis-à-vis de la différenciation et de la cohésion.

## **IV. Présentation des résultats**

Les compte-rendus des trois observations dans les classes uniques sont présentés en Annexe 1 : Compte rendu de la demi-journée d'observation dans la classe unique « A », Annexe 2 : Compte-rendu de la demi-journée d'observation dans la classe unique « B » et Annexe 3 : Compte-rendu de la journée d'observation dans la classe unique « C ». Cependant nous allons décrire dans cette partie ces trois observations, sous différents angles.

Tout d'abord, pour faciliter la compréhension nous allons donner un nom à ces trois classes, ce qui permettra de mieux identifier et présenter ces observations. Pour cela, nous pouvons dire que la première observation a été réalisée dans la classe « A », la deuxième dans la classe « B » et la troisième dans la classe « C ». Il est important de rappeler que pour les classes A et B, les observations n'ont pu être effectuées qu'après-midi, alors que pour la classe C elle a eu lieu sur une journée entière.

### **IV. 1. Organisation spatiale des classes uniques**

Dans un premier temps, il me semble intéressant d'aborder le sujet de l'organisation spatiale de la classe en classe unique. Déjà nous avons pu mettre en évidence une particularité à laquelle nous ne nous attendions pas : dans les classes B et C, tous les élèves n'étaient pas regroupés dans une seule et même classe, mais la disposition du bâtiment permettait aux enseignants d'avoir à leur disposition deux classes.

Ainsi pour la classe unique B, les élèves de maternelle étaient dans une classe séparée par le préau intérieur de la classe des élèves d'élémentaire. Le professeur des écoles restait dans la classe

avec les élémentaires et l'ATSEM avec la classe de maternelle, lors de certains moments les élèves de MS et de GS venaient dans la classe des élémentaires avec l'enseignant, mais l'enseignant a déclaré que les élèves de TPS et de PS ne venaient pas souvent dans sa classe et qu'ils étaient la plupart du temps dans l'autre classe avec l'ATSEM.

Cette disposition de classe séparée pour les élémentaires et les maternelles, se retrouve également avec la classe unique C, puisque l'enseignant dispose également de deux classes côte à côte, qui permettent de séparer les élèves de maternelle qui sont avec l'ATSEM et les élèves d'élémentaire qui sont avec l'enseignant. Dans cette classe, l'élève de GS est la plupart du temps avec l'enseignant et les élémentaires. L'enseignant a déclaré que les élèves de PS et de MS venaient de temps en temps dans sa salle de classe pour montrer à l'enseignant leur travail, mais cela n'a pas été observé lors de la journée de classe en observation. Les élèves de maternelle sont restés le matin avec une ATSEM, et l'après-midi lors de la sieste et après le réveil avec une autre ATSEM, sans venir dans la classe des élémentaires voir l'enseignant.

Cependant dans la classe unique A, nous ne retrouvons pas cette organisation puisque l'enseignant n'a à sa disposition qu'une seule salle de classe, tous les élèves (maternelle et élémentaire) ainsi que l'ATSEM et l'enseignant sont présents dans la même classe en même temps. Il y a cependant une autre salle, à l'étage, pour permettre à l'élève de MS de faire la sieste l'après-midi, sous la surveillance de l'ATSEM, sans être dérangé par les autres élèves de la classe.

Au niveau de l'organisation des niveaux dans les différentes classes, on peut préciser que chaque niveau a dans toutes les classes un tableau ou une partie de tableau réservé pour lui ainsi qu'un espace d'affichage dédié. Cet espace est plus ou moins important en fonction de la taille de la classe, en effet la classe A étant très petite, les espaces d'affichage sont réduits, alors que dans les classes B et C les élèves ont à leur disposition des espaces d'affichage plus conséquents et plus séparés les uns des autres grâce au fait qu'il y a moins de niveaux par classe (les élémentaires et les maternelles étant dans des salles séparées) et que les salles de classe sont plus spacieuses. On peut également mentionner que les élèves sont regroupés par niveaux, c'est-à-dire que les enseignants ont fait le choix de regrouper les élèves de même niveaux ensemble (avec des tables rapprochées). Voici la répartition des effectifs dans ces trois classes uniques :



Tableau 1 : Répartition des effectifs dans les classes uniques A, B et C

| Effectifs | Classe A | Classe B | Classe C |
|-----------|----------|----------|----------|
| TPS       | 1        | 2        |          |
| PS        |          |          | 2        |
| MS        | 1        | 1        | 2        |
| GS        | 2        | 3        | 1        |
| CP        | 1        |          | 3        |
| CE1       | 1        | 1        | 1        |
| CE2       | 2        | 4        | 2        |
| CM1       | 1        | 2        |          |
| CM2       |          |          | 1        |
| Total     | 9        | 13       | 12       |

Dans la classe C, l'élève de CE1 qui est seul dans son niveau se retrouve seul dans un coin de la classe, cela est également vrai pour l'élève de GS, alors que les trois élèves de CP sont regroupés dans un autre espace de la salle. Les deux élèves de CE2 sont également regroupés à une même table, proche de l'élève de CM2 puisqu'ils partagent le même tableau.

On retrouve également cette disposition dans la classe B où l'élève de MS (qui suit le même programme que les élèves de GS) et ceux de GS ont une table ronde pour eux, les élèves de CM1 ont un tableau à leur disposition et tournent le dos aux élèves de CE2. L'élève de CE1 est également un peu séparé en ayant un tableau à lui, mais il est souvent avec les élèves de CE2 (en tournant sa table).

Dans la classe A, la salle est séparée en deux par une petite étagère qui délimite le coin pour les maternelles, avec une table ronde et des bancs (qui servent également de coin regroupement pour tous les moments collectifs de la classe) et l'espace pour les élémentaires. Les élèves de CP et de CE1 sont sur deux tables séparées et se partagent le même tableau, en tournant le dos aux deux élèves de CE2 (qui sont sur le même bureau) et à l'élève de CM1 (séparé des deux CE2) qui partagent également le même tableau que les CE2.

## **IV. 2. Répartition du temps en travail individuel, en groupe et « collectif »**

Maintenant, nous allons comparer le temps de travail individuel par rapport au temps de travail en groupe et en collectif dans ces trois classes. Afin de distinguer les demi-journées d'observation et

la journée en classe entière, dans la colonne de la classe C il apparait des traits de séparation permettant d'indiquer les temps de travail du matin ainsi que ceux de l'après-midi.

*Tableau 2 : Répartition du temps de travail individuel, en groupe et en « collectif »*

|  | Classe A   | Classe B  | Classe C   |
|--|--|---|--|
| Temps de travail individuel  | – <b>Travail en autonomie</b> (exercices individuels, écriture des devoirs, des leçons, lire un livre, etc) : 30 min   | – <b>Travail en autonomie</b> (exercices individuels, écriture sur l'ordinateur, puzzles, jeux sur les lettres, etc) : ~ 1h15   | – <b>Travail en autonomie</b> (GS + élémentaires) exercices individuels, correction, etc : ~ 1h15<br>– <b>Français</b> (élémentaire) rituel de lecture silencieuse : 30 min<br>– <b>Travail en autonomie</b> (GS + élémentaires) exercices individuels, rangements, jeux, etc : 1h30   |
| Temps de travail en groupe   | – <b>EMC</b> (élémentaire) : 10 min<br>– <b>Mathématiques</b> (GS) : 12 min  | – <b>EPS</b> (MS/GS + élémentaire) ateliers tournants : 15 min  | – <b>Français</b> (rituel de lecture : un élève de CM2 lit un livre aux élèves de maternelle) : 30 min   |
| Temps d'enseignement avec l'enseignant (l'enseignant est avec un ou plusieurs niveaux) | – <b>EPS</b> (GS + élémentaire) : 40 min<br>– <b>Temps calme/ quoi de neuf</b> (GS + élémentaire) : 13 min<br>– <b>Français</b> (GS + élémentaire) littérature : 10 min<br>– <b>Mathématiques</b> (GS + élémentaire) calcul mental : 12 min<br>– <b>Mathématiques</b> (GS) : 10 min<br>– <b>EMC</b> (élémentaire) : 12 min<br>– <b>Anglais</b> (GS + élémentaire) : 30 min | – <b>Explication de l'après-midi et écriture des devoirs</b> (élémentaire) : 25 min<br>– <b>Explication des consignes des activités</b> (MS/GS) : 5 min<br>– <b>EPS</b> (MS/GS + élémentaire) explications des consignes + présentations individuelles : 20 min | – <b>Français</b> (CP) : 23 min<br>– <b>Français</b> (CE1) : 10 min<br>– « <b>Bibliobus</b> » (toute la classe) : 20 min<br>– <b>Français</b> (CE2) : 15 min<br>– <b>Occitan</b> (toute la classe, avec la CPD) : 30 min<br>– <b>Français</b> (CM2) : 17 min<br>– <b>Mathématiques</b> (CE2) : 15 min<br>– <b>Mathématiques</b> (CP) : 8 min<br>– <b>Rangement du casier + classeur</b> (CP) : 30 min<br>– <b>Mathématiques</b> (CE1) : 5 min<br>– <b>Mathématiques</b> (CM2) : 5 min<br>– <b>Éducation à la santé</b> (CP/CE2/CM2) : 10 min |

Ce tableau permet de mettre en évidence trois types de gestion de la classe de la part de l'enseignant. Le temps de travail individuel correspond dans les trois classes au temps de travail en autonomie. Cependant les durées précisées dans ce tableau ne sont pas à prendre telles quelles. En effet, durant ces temps d'autonomie, l'enseignant passe régulièrement voir ses élèves. Ils ne sont donc pas en totale autonomie durant tout le temps mentionné. Ce sont seulement des durées indicatives permettant d'avoir une idée du temps accordé au travail individuel dans une demi-

journée ou une journée de classe. Pour les temps de travail en groupe et en collectif, il est précisé les niveaux concernés. En effet, on peut observer une variation dans les trois classes de la répartition des niveaux durant ces temps d'enseignement qu'on pourrait appeler « en collectif ».

Pour la classe A, ces temps sont systématiquement réalisés avec tous les élèves d'élémentaire, et très souvent avec en plus les GS. Alors que pour la classe C, ils sont réalisés qu'avec un seul niveau d'élève à la fois, excepté pour la sortie au bibliobus et le projet occitan, ainsi qu'un temps en fin de journée pour remplir le carnet « Vivez-bougez » avec les élèves de CP, CE2 et CM2. La classe B se rapprocherait plus de la classe A, puisque ces temps en groupe et en collectif sont réalisés la plupart du temps avec tous les élèves d'élémentaire et souvent sont également présents les élèves de MS et de GS.

Une nuance est cependant à préciser avec le terme « collectif », en effet la signification de ce terme est à envisager dans le contexte de la classe unique, où les effectifs par niveaux sont très peu élevés. C'est pour cette raison, que nous devons préciser que le temps en collectif, correspond au temps qu'accorde l'enseignant aux différents niveaux ou à la classe entière, peu importe le nombre d'élèves par niveau. Il s'agit donc plutôt d'un temps où l'enseignant est en posture d'enseignement face à un ou plusieurs élèves, en fonction du nombre d'élèves par niveau.

### **IV. 3. Retour sur le questionnaire**

Comme nous l'avons précisé dans la méthodologie, les observations étaient suivies d'un questionnaire qui était remis aux enseignants pour avoir une idée du contexte de la classe et de l'expérience des enseignants en classe multi-cours. Ce questionnaire avait surtout pour vocation dans un premier temps de savoir si ma problématique en était également une pour eux, la dernière question du questionnaire permettait de mettre en évidence les dispositifs permettant de différencier les apprentissages ainsi que ceux permettant de favoriser la cohésion de groupe. Comme cela a été mentionné dans la méthodologie, nous avons pu remplir en amont ces questionnaires en fonction des pratiques observées, ils étaient ensuite complétés par les enseignants qui remplissaient le tableau en fonction des pratiques qui n'avaient pas été observées, il s'agit donc de pratiques déclarées. Les questionnaires complétés par les enseignants des trois classes sont présentés dans les Annexe 4 : Questionnaire de l'enseignant de la classe unique « A », Annexe 5 : Questionnaire de

l'enseignant de la classe unique « B » et Annexe 6 : Questionnaire de l'enseignant de la classe unique « C ».

### *IV. 3. 1. Expérience des enseignants en classe multiâges*

Les questions permettant de connaître un peu mieux l'expérience de l'enseignant, n'étaient peut-être pas très bien formulées, car un enseignant sur les trois a répondu à la deuxième question « Quelle expérience aviez-vous de la classe multiâge avant d'être affecté dans celle-ci ? » seulement vis-à-vis de son expérience en classe unique, et non en classe multiâge. Cependant on peut remarquer que les deux autres enseignants des classes A et C sont de jeunes enseignants (enseignants depuis 2013) et qu'ils n'avaient pas ou peu d'expérience de classes avec d'être affectés dans leur classe unique. Ces deux enseignants sont titulaires de leur poste et à temps plein, alors que l'enseignant de la classe B est seulement pour cette année à mi-temps dans cette classe. Cet enseignant déclare qu'il n'a pas le même fonctionnement que son collègue mais ne détaille pas les différences, cela est sûrement dû à la question fermée « Êtes-vous à temps plein sur cette classe ? Si non, avez-vous un fonctionnement similaire avec votre collègue ? » qui incite l'enseignant à répondre par oui ou non, et non à détailler sa réponse.

### *IV. 3. 2. Difficulté à concilier différenciation et cohésion de groupe*

On a pour la question « Y a-t-il, pour vous, une difficulté à assurer une cohésion du groupe classe tout en différenciant les apprentissages pour les élèves de chaque niveau ? » trois réponses assez différentes et qui montrent le point de vue des enseignants sur cette problématique. En effet, je pensais que cela était un problème majeur pour tous les enseignants de classe unique, cependant je me rends compte que ce n'est pas le cas. Ces trois réponses sont donc très formatives pour ce mémoire.

D'un côté, nous avons l'enseignant de la classe B qui déclare que la cohésion de groupe est spontanée et naturelle entre les élèves, que ce sont surtout les plus grands qui vont s'occuper des plus petits lorsque l'enseignant n'est pas disponible. Nous pouvons faire le rapprochement avec l'enseignant de la classe C qui mentionne également ce principe de cohésion et d'entraide spontanée entre les élèves. Il rajoute que cela est dû aux faibles effectifs dans ce type de classe qui permet un réel rapprochement entre les élèves même s'il y a peu de temps d'apprentissage en commun en classe avec tous les élèves. Il précise que cette cohésion est plutôt favorisée par des moments

d'apprentissage de la vie collective informels tels que la récréation. Cependant il déclare que certains temps en classe entière (conseil de classe, séance d'EPS, les sorties scolaires, etc) favorise cette cohésion.

Ensuite nous avons un point de vue très différent avec l'enseignant de la classe A, qui pour lui concilier différenciation et cohésion de groupe est un véritable défi en classe unique : ça a d'ailleurs été une de ses premières phrases lorsque nous nous sommes rencontrés lors de l'observation, alors que la thématique de mon mémoire ne lui avait pas encore été précisée. Dans le questionnaire, il indique que cela a été réellement difficile pour lui lors de sa première année dans la classe, puisque les anciens programmes de 2008 étaient très directifs pour chaque niveau et que cela était un frein pour organiser les apprentissages dans sa classe unique. Cependant il ajoute qu'avec les nouveaux programmes, il n'y a plus ces contraintes : ils permettent une plus grande liberté dans l'organisation des apprentissages au sein des cycles. Il précise qu'il ne voit pas sa classe comme une multitude de niveaux mais plutôt comme 3 niveaux différents (correspondant au cycle 1, cycle 2 et cycle 3) qui permettent de travailler une même compétence mais avec des objectifs différents suivant les niveaux.

On a donc deux enseignants pour lesquels il n'y a pas de réelle difficulté à concilier différenciation et cohésion, la cohésion étant spontanée entre les élèves. Et un enseignant pour lequel cette problématique en est également une pour lui, il met ainsi en œuvre des stratégies pour arriver à la dépasser. Nous allons donc maintenant décrire ces dispositifs permettant la différenciation et la cohésion du groupe-classe.

### *IV. 3. 3. Dispositifs permettant la différenciation et la cohésion de groupe*

Les enseignants ont classé leurs activités en deux catégories, comme demandé dans le questionnaire. Les dispositifs en gras sont ceux qui ont été observés durant les visites, les autres dispositifs étant ceux déclarés par les enseignants.

*Tableau 3 : Dispositifs permettant la différenciation et la cohésion de groupe*

|          | Dispositifs de différenciation  | Dispositif pour la cohésion du groupe-classe  |
|----------|---|---|
| Classe A | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan de travail affiché au tableau le matin pour indiquer aux élèves de chaque niveau le travail qu'ils ont à réaliser</li> <li>- Même compétence travaillée avec les élèves de</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutorat (par exemple en production d'écrit)</li> <li>- <b>Travail en groupe dans la plupart des matières entre les élèves de niveaux différents</b> (toutes les après-midis sont consacrées au travail réunissant les</li> </ul> |

|          |   |   |
|----------|---|---|
|          | niveau proche (même cycle) mais avec des objectifs différents suivant les niveaux   | élèves de la GS au CM1)<br>– <b>L’anglais, l’EPS, la littérature, l’EMC</b> , la musique et les arts visuels se réalisent avec tous les élèves (à partir de la GS pour l’anglais, la littérature, l’EMC et l’EPS)<br>– La découverte du monde rassemble les GS/CP/CE1<br>– L’histoire-géographie rassemble les CE2/CM1  |
| Classe B | – Même « base » puis différenciation sur la leçon et les exercices<br>– Chaque élève avance à son rythme = la quantité de travail est différente<br>– Temps d’autonomie avec des exercices en fonction des niveaux<br>– Temps d’autonomie où ils choisissent leurs activités<br>– Il y a deux salles de classe : une pour les maternelles et l’autre pour les élémentaires (+ GS)                         | – <b>Les grands aident les petits pour l’habillage ou dans certaines activités</b> (ordinateurs...)<br>– <b>L’EPS et l’anglais sont réalisés avec les élèves de la grande-section au CM1.</b>   |
| Classe C | – Emploi du temps de la journée pour chaque niveau précisé au tableau avec les exercices à réaliser<br>– <b>Cours différents sauf en EPS, musique, arts, anglais et occitan</b> (différenciation au niveau des traces écrites en langue).<br>– Au sein de chaque niveau, essentiellement différenciation au niveau du nombre d’exercices, du nombre de lignes d’écriture, plus d’étayage pour la lecture. | – Anglais avec les élèves de GS à CM2.<br>– Occitan avec tous.<br>– EPS avec tous selon les capacités de chacun<br>– Éducation musicale tous ensemble.<br>– Certaines activités artistiques communes même s’ils ne le font pas en même temps.<br>– Conseils de classe<br>– Le rang où un des plus grands est responsable d’un plus jeune<br>– Les plus jeunes me montrent leurs activités et montrent parfois à leurs camarades plus âgés.<br>– <b>Les plus âgés lisent des livres</b> ou présentent des exposés à toute la classe. |

Pour la différenciation, on retrouve dans les classes A et B, l’idée de partir d’une compétence à travailler avec les élèves de niveaux proches (on a la précision des élèves appartenant au « même cycle » pour la classe A) puis d’une différenciation avec des objectifs différents ; objectifs qui se distinguent par des exercices et des leçons différentes pour la classe B. Dans les trois classes, on retrouve bien la présence de repères visuels (emploi du temps écrit au tableau avec les exercices à réaliser) qui permettent aux élèves des différents niveaux de se repérer sur le travail à faire.

On retrouve également dans les classes B et C, la différenciation au niveau du rythme d’apprentissage de chaque élève, comme le précisent les enseignants chaque élève avance à son rythme : la quantité de travail est donc différente suivant les élèves d’un même niveau, ces deux enseignants accordent plus d’importances au niveau de chaque élève qu’au niveau institutionnel auquel ils appartiennent.

Pour les dispositifs favorisant la cohésion de groupe, l'EPS est une matière qui permet de rassembler la plupart des élèves d'âge différents : tous les élèves de la classe pour la classe C, et seulement les élèves à partir de la GS pour les classes A et B. Nous retrouvons également l'anglais qui permet de rassembler les élèves à partir de la GS.

Pour les classes A et C, les arts visuels ainsi que l'éducation musicale sont également des matières rassemblant toute la classe, même si l'enseignant de la classe C précise que les élèves ne réalisent pas les activités artistiques tous en même temps. On retrouve également des activités de la vie communes telles que l'habillage et le rang pour sortir de la classe, où les plus âgés aident les plus jeunes dans les classes B et C.

Le tutorat est seulement déclaré comme pratique favorisant la cohésion de groupe par l'enseignant de la classe A. Il déclare également que la découverte du monde rassemble les élèves de GS, CP et CE1, et l'histoire et la géographie ceux de CE2 et CM1. Le conseil de classe est également un dispositif déclaré favorisant la cohésion de groupe mis en place dans la classe C ainsi que des temps de partages entre les plus jeunes et les plus âgés : les plus jeunes présentant leur travail aux plus âgés, et les plus âgés présentant des exposés ou des lectures à toute la classe.

On a donc grâce à ces observations de potentiels éléments de réponses qui doivent maintenant être exploités afin d'essayer de répondre à notre problématique.

## ***V. Analyse et interprétation***

### ***V. 1. Analyse de l'organisation spatiale des classes uniques***

Comme nous l'avons vu dans la présentation des résultats, l'organisation spatiale des classes varie suivant les trois classes observées, en effet deux des trois classes avaient fait le choix (favorisé par la disposition des locaux) de séparer les élèves de maternelle et d'élémentaire de façon matérielle. Les enfants de maternelle se retrouvaient donc dans une classe avec seulement l'ATSEM et les élèves d'élémentaire dans une autre avec l'enseignant. Les enseignants restaient ainsi seulement avec les élèves d'élémentaire et les ATSEM avec ceux de maternelle. Cependant il est à préciser que dans ces deux classes les élèves de GS (voir de MS pour la classe B, car l'enseignant m'a précisé que vu son niveau cet élève suivait avec les trois élèves de GS) font fréquemment des aller-retours entre les deux classes. Par exemple dans la classe B, ces élèves font le rituel et la

phonologie le matin avec l'ATSEM, puis vont dans la classe des élémentaires pour travailler avec l'enseignant et en autonomie. Cependant comme la matinée n'a pas été observée dans cette classe, il s'agit seulement de pratiques déclarées qui n'ont pas été observées.

Concernant la classe C, où l'observation a été réalisée sur la journée, j'ai également pu observer cette séparation des élèves de maternelle et d'élémentaire dans deux classes différentes, l'enseignant restant également avec les élèves d'élémentaire et ceux de maternelle étant avec l'ATSEM, cependant comme dans la classe B l'élève de GS est avec l'enseignant pour réaliser du travail en autonomie. Comme nous pouvons le voir sur le compte rendu de cette observation, cet élève est d'ailleurs toute la matinée en autonomie, il ne bénéficie de l'aide de l'enseignant qu'au moment d'un changement d'activité pour lui donner le nouveau travail à effectuer.

Nous venons de décrire que les deux enseignants précédents avaient à leur disposition deux classes permettant de séparer les élèves, cependant dans la classe A ce n'était pas le cas. L'enseignant ainsi que ses élèves et l'ATSEM étaient tous réunis dans la même classe, qui plus est était relativement petite. On peut donc se questionner sur l'influence que peut avoir la séparation des élèves d'élémentaire et de maternelle sur l'identité du groupe-classe. En effet, cela a-t-il un impact sur la cohésion de groupe ? Nous allons essayer de voir s'il y a une telle influence en continuant cette analyse.

En effet, on pourrait supposer que séparer ainsi les élèves de maternelle et d'élémentaire incite à plus de distinction entre les niveaux et donc à plus de différenciation entre les niveaux et peut-être à moins de cohésion de groupe. Nous allons donc maintenant analyser les dispositifs observés et déclarés par les enseignants pour voir si l'on retrouve cette tendance à plus différencier les niveaux dans les classes B et C et donc à moins favoriser la cohésion dans ces deux classes, et inversement dans la classe A : la proximité des élèves favorise-t-elle la cohésion du groupe ?



## V. 2. Analyse des dispositifs permettant de différencier et de favoriser la cohésion de groupe, en relation avec la difficulté ou non à les concilier

### V. 2. 1. Dispositifs favorisant la cohésion

Comme nous venons de le suggérer, nous allons analyser dans cette partie si les enseignants des classes B et C favorisent plutôt les dispositifs de différenciation que ceux de cohésion et inversement pour l'enseignant de la classe A.

Tout d'abord, on peut remarquer que l'enseignant de la classe B, ne met en place que deux dispositifs favorisant la cohésion de groupe, à savoir des activités d'aide des plus âgés envers les plus jeunes (aide à l'habillage, aide dans certaines activités), ainsi que deux matières regroupant les élèves à partir de la GS (anglais et EPS). Nous pouvons donc nous interroger sur les apprentissages que réalisent les élèves tous ensemble, en effet l'enseignant ne déclare pas de dispositif permettant de réunir tous ces élèves (à partir de la TPS). Cela pourrait donc avoir une influence sur la cohésion de groupe : si les élèves d'élémentaire ne fréquentent que très peu les élèves de maternelle, on ne peut pas parler de réel « apprentissage » de la cohésion de groupe. Cela est également à mettre en parallèle avec les propos de l'enseignant qui indique ne pas avoir de difficulté à assurer une cohésion du groupe classe tout en différenciant les apprentissages pour les élèves de chaque niveau. Il précise qu'il s'agit d'entraide naturelle entre les élèves, selon cet enseignant il n'y a pas lieu de favoriser la cohésion, car elle est spontanée entre les élèves. Cela explique donc le peu de dispositifs mis en place pour rassembler tous les élèves de la classe. Nous pouvons également remarquer dans ses propos que ce sont les plus âgés qui vont voir les petits (pour l'habillage, pour l'aide dans certaines activités), mais nous pouvons nous questionner sur la réciprocité de ces interactions d'aide. En effet, les grands aident les petits, mais est-ce que les petits se sentent réellement comme faisant partie de la classe ? Le fait que l'enseignant soit dans une salle séparée, que la relation entre les plus jeunes et les plus âgés soit unidirectionnelle aurait-il une influence sur la cohésion du groupe-classe ?

Intéressons-nous maintenant à la classe C, où les élèves de maternelle et d'élémentaire sont également dans deux salles de classe différentes. Voyons si nous retrouvons cette séparation entre ces élèves, et si comme dans la classe B, les élèves de maternelle et d'élémentaire réalisent peu

d'apprentissage ensemble. Nous constatons que l'enseignant indique plus de dispositifs favorisant la cohésion de groupe dans cette classe. Contrairement à la classe B, plusieurs matières se réalisent avec toute la classe (occitan, éducation musicale, EPS, EMC avec plus précisément le conseil de classe), et d'autres se réalisent seulement avec les élèves à partir de la GS (anglais). On retrouve également des activités communes telles que le rang où les élèves d'élémentaire donnent la main aux élèves de maternelle, la lecture et des exposés des plus âgés à destination des plus jeunes, mais également une présentation du travail des plus jeunes à destination de l'enseignant et des plus âgés. Nous pouvons constater qu'il y a plus de dispositifs mis en place pour favoriser la cohésion de groupe dans cette classe, même si les élèves de maternelle et d'élémentaire sont séparés dans des salles différentes. Nous pouvons cependant nous étonner de la réponse de l'enseignant à la question « Y a-t-il, pour vous, une difficulté à assurer une cohésion du groupe classe tout en différenciant les apprentissages pour les élèves de chaque niveau ? ». Car il répond que la cohésion de groupe est à associer au faible effectif d'élèves dans la classe et non aux dispositifs mis en place. Il précise même que peu de temps est consacré en classe avec tous les élèves. Nous pouvons interpréter cette réponse de cette façon : selon lui, les dispositifs mis en place pour favoriser la cohésion n'ont que peu d'influence sur celle-ci, la cohésion est majoritairement due à la composition de la classe (faible effectif). On retrouve donc, comme pour l'enseignant de la classe B, cette idée de cohésion spontanée entre les élèves. Cependant, l'enseignant de cette classe choisit de mettre en place un certain nombre de dispositifs rassemblant la plupart de ses élèves. Nous remarquons également que contrairement à la classe B, l'enseignant précise que les plus jeunes ont aussi des moments de partages avec les plus âgés, il n'y a donc pas seulement l'idée de relation des plus âgés envers les plus jeunes puisque les élèves de maternelle viennent, par moment, partager leur travail avec l'enseignant et les élèves d'élémentaire.

Passons maintenant à l'analyse de la classe A, pour constater si la présence de tous les élèves dans la même salle de classe a une influence sur les dispositifs mis en place par l'enseignant pour favoriser la cohésion de groupe, ou si, comme pour les enseignants des classes B et C, nous retrouvons l'idée de cohésion spontanée. Pour commencer, nous pouvons relever la précision de l'enseignant qui indique qu'il fait travailler ses élèves en groupe, en mélangeant les niveaux, dans la plupart des matières, et que toutes les après-midi sont consacrées à des travaux réunissant tous les élèves à partir de la GS (l'élève de TPS ne venant pas l'après-midi, et l'élève de MS faisant la sieste, elle les rejoint cependant au lever de la sieste). Nous pouvons relever également que

l'éducation musicale et les arts visuels se réalisent avec tous les élèves de la classe, et que la littérature, l'anglais, l'EMC et l'EPS se réalisent avec les élèves à partir de la GS. Nous avons également la précision que la découverte du monde rassemble les élèves de GS, CP et CE1 et l'histoire et la géographie ceux de CE2, CM1. Il précise aussi un autre dispositif non cité par les deux autres enseignants : le tutorat entre les élèves. Cependant on ne retrouve pas mentionnées les activités de la vie commune (habillage, rang, etc). Intéressons-nous maintenant à la réponse à la question « Y a-t-il, pour vous, une difficulté à assurer une cohésion du groupe classe tout en différenciant les apprentissages pour les élèves de chaque niveau ? », afin de savoir si cet enseignant exprime également l'idée de cohésion spontanée entre les élèves. Sur les trois enseignants questionnés, celui-ci est le seul à exprimer sa difficulté à assurer cohésion et différenciation. Il précise que cette difficulté était très présente lors de sa première année dans cette classe, cela était notamment dû aux anciens programmes avec les préconisations par niveau en mathématiques et en français. Il indique que les nouveaux programmes sont beaucoup plus en adéquation avec les contraintes de la classe unique, car ils permettent de réellement penser les progressions des élèves selon les cycles d'apprentissage, ainsi il voit sa classe unique non pas comme une multitude de niveaux séparés les uns des autres, mais comme une continuité dans les apprentissages avec non pas sept niveaux différents (TPS, MS, GS, CP, CE1, CE2, CM1), mais trois niveaux (cycles 1, cycles 2, cycles 3). Chaque niveau institutionnel ayant cependant des objectifs différents en fonction des compétences à travailler. Nous retrouvons donc chez cet enseignant, par la mise en place de dispositifs ainsi que dans sa façon de se représenter sa classe, une volonté de créer une cohésion de groupe entre ses élèves. Cependant nous ne pouvons pas conclure si cette volonté de favoriser la cohésion est en lien avec la disposition de la classe. Cela ne nous paraît cependant pas le cas, car selon ses propos et la réponse à la question précédemment analysée, il s'agirait plutôt de la représentation de l'enseignant vis-à-vis de son enseignement, de la classe unique et des cycles d'apprentissage.

Les propos sur les cycles d'apprentissage de cet enseignant et sur sa vision de ces derniers, nous amènent ainsi à la question de la différenciation. En effet, comment prendre en compte les niveaux des élèves d'âge différents pour travailler une même compétence tout en différenciant en fonction de ces élèves ?

## V. 2. 2. Dispositifs favorisant la différenciation

Pour répondre à la question précédemment posée, deux des trois enseignants indiquent qu'ils partent d'une même « base » pour plusieurs niveaux d'élèves, puis qu'ils différencient en fonction des objectifs fixés pour chaque niveau. L'enseignant de la classe B précise que cette différenciation est faite notamment lors des leçons ou des exercices donnés aux élèves. L'enseignant de la classe A, donne comme exemple en cycle 1 une des compétences à travailler pour « découvrir les nombres et leurs utilisations » qui est le dénombrement, cette compétence permet aux élèves en fin de cycle 1 d'être capable de « quantifier des collections jusqu'à dix au moins », ainsi les élèves de TPS/PS vont apprendre à quantifier jusqu'à trois, ceux de MS jusqu'à cinq pour arriver en fin de GS jusqu'à dix. On a ainsi une même compétence travaillée par tous les élèves de maternelle mais avec des objectifs différents. Ce principe permet de faire travailler les élèves ensemble sur des activités similaires ce qui favorise la cohésion entre eux, mais avec objectifs différents permettant ainsi de différencier les apprentissages suivant les niveaux.

Pour continuer sur les dispositifs permettant de différencier, nous avons également constaté que les élèves avancent à leur rythme dans les apprentissages. C'est ce qu'expriment les enseignants des classes B et C en précisant que la quantité de travail est différente pour chaque élève au sein d'un même niveau. Ces dispositifs se rapprochent ainsi plus de l'individualisation des parcours d'apprentissage, tel que nous l'avons défini dans le cadre conceptuel.

Nous avons donc ici deux types de différenciation mises en évidence : l'individualisation des parcours et la mise en œuvre effective des cycles d'apprentissage. Pour les enseignants des classes B et C, nous retrouvons le principe d'individualisation des parcours avec l'idée que chaque élève avance à son rythme sans tenir compte de l'avancement des autres élèves appartenant à son niveau. Cependant lors des observations effectuées, je n'ai pas tellement observé cette individualisation déclarée par les enseignants, je parlerai plutôt de diversités des parcours d'apprentissages, en effet ces deux enseignants ne créent pas spécialement pour leurs élèves des parcours « sur-mesure ». Bien sûr cela est un peu différent lorsqu'il n'y a qu'un seul élève dans un niveau, mais de ce que j'ai pu observer des programmations des enseignants et en discutant avec eux, je me suis aperçue qu'ils suivaient une progression basée sur les niveaux institutionnels des élèves. Les niveaux des élèves ne sont pas déterminés à partir de tests initiaux fixant ainsi les objectifs des élèves comme cela est le cas dans l'individualisation des parcours. Ces enseignants sont donc dans la diversité des

parcours en permettant à leurs élèves de progresser à leur rythme en leur proposant, lorsque cela est nécessaire, des activités différentes en fonction de leurs besoins. Alors que pour l'enseignant de la classe A, nous pouvons, de part ses propos et les dispositifs mis en place, affirmer qu'il organise dans sa classe la différenciation selon les cycles d'apprentissage, comme nous l'avons analysé précédemment.

### V. 3. Analyse de l'expérience des enseignants en fonction de la difficulté ou non à assurer cohésion et différenciation

Nous venons précédemment d'analyser les relations entre les dispositifs mis en place dans les trois classes et la difficulté ou non à assurer différenciation et cohésion, nous allons maintenant analyser si cette difficulté pourrait être liée à l'expérience des enseignants. Une hypothèse serait que l'expérience des enseignants dans des classes multiâges pourrait avoir une influence sur la difficulté ou non à concilier cohésion et différenciation.

Pour cela, nous allons analyser les réponses des trois enseignants aux trois questions présentes dans le questionnaire : « Depuis combien de temps êtes-vous enseignant ? », « Quelle expérience aviez-vous de la classe multiâge avant d'être affecté dans celle-ci ? » et « Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette classe ? ».

*Tableau 4 : Réponses des enseignants aux questions du questionnaire sur leur expérience en tant qu'enseignant*

|          | Depuis combien de temps êtes-vous enseignant ?                                      | Quelle expérience aviez-vous de la classe multiâge avant d'être affecté dans celle-ci ?   | Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette classe ?             |
|----------|---|---|--|
| Classe A | Depuis 2013.  | Une année en tant qu'enseignant en classe de CM1/CM2.   | Depuis 3 ans.  |
| Classe B | Depuis 7 ans et demi.   | Une année en classe unique.   | Depuis 7 mois.   |
| Classe C | Je suis enseignante depuis septembre 2013, en classe unique depuis la rentrée 2015. | Je n'avais pas vraiment d'expérience des classes multiâge avant d'être affectée dans celle-ci (hormis l'avoir vécu en tant qu'élève !). | Je suis dans cette classe depuis 3 ans (en comptant l'année en cours). |

Nous constatons que les enseignants des classes A et C sont tous les deux enseignants depuis la rentrée 2013, alors que l'enseignant de la classe B l'est depuis 7 ans et demi, soit depuis la rentrée 2011. Ils ont donc tous les trois une ancienneté relativement proche. Nous pouvons en déduire que l'ancienneté en tant qu'enseignant ne semble pas avoir de conséquence sur la difficulté ou non à assurer cohésion et différenciation, puisque nous pouvons le rappeler : un enseignant sur les trois

déclare ressentir cette difficulté qui est pour lui un des défis de la classe unique, alors que pour les deux autres, cette problématique ne semble pas en être une.

L'expérience en classe multiâge de ces trois enseignants nous révèle que seulement l'enseignant de la classe B a eu une expérience en classe unique (durant une année) avec celle-ci, l'enseignant de la classe A ayant seulement eu une expérience dans une classe à double-niveaux (CM1/CM2), et l'enseignant de la classe C n'a eu aucune expérience en tant qu'enseignant dans une classe multiâge. Ce facteur d'expérience en classe multiâge ne semble finalement pas non plus être en corrélation avec la problématique de concilier différenciation et cohésion de groupe.

Analysons maintenant l'ancienneté dans la classe, les enseignants A et C sont en poste sur cette classe depuis trois ans, alors que l'enseignant de la classe B ne l'est que depuis cette année, de plus, il est à temps partiel sur cette classe. Nous pouvons également en déduire que ni l'ancienneté dans la classe ni le fait d'être à temps partiel ou à temps plein, ne semble pas avoir d'influence sur la difficulté ou non à assurer cohésion et différenciation.

#### V. 4. Analyse du contexte de la classe

Après avoir analysé l'expérience des enseignants, nous pouvons nous interroger sur le contexte de la classe. L'ancienneté de la classe unique a-t-elle une influence sur la difficulté ou non à assurer cohésion et différenciation ?

Pour tenter de répondre à cette question, je demandais dans le questionnaire « Depuis combien de temps ce fonctionnement de classe existe-t-il ? Est-ce une classe unique depuis plusieurs années ? Les enfants sont-ils habitués à ce type de regroupement ? ». Voici les réponses des enseignants à ces questions.

*Tableau 5 : Réponses à la question interrogeant sur le contexte de la classe unique*

|  | Classe A  | Classe B   | Classe C   |
|--|---|--|--|
| Depuis combien de temps ce fonctionnement de classe existe-t-il ? Est-ce une classe unique depuis plusieurs années ? Les enfants sont-ils habitués à ce type de regroupement ? | Cette école est passée de deux à une classe en 2005-2006. | Oui les enfants sont habitués à ce type de regroupement, car la classe unique existe depuis 5-6 ans. | C'est une classe unique depuis 5 ans (en comptant l'année en cours). |

Nous constatons grâce à ces réponses que les classes B et C sont devenues des classes uniques depuis 5-6 ans, alors que la classe A l'est depuis 12 ans. Ce qui signifie que les élèves les plus âgés des classes B et C (soit les élèves de CM1/CM2) ont connu un fonctionnement d'école à deux classes, ils n'ont donc pas passé toute leur scolarité en classe unique, puisque ce changement a eu lieu quand ils étaient en GS/CP. Alors que dans la classe A, tous les élèves de la classe ont toujours connu un fonctionnement de classe unique. Bien sûr cela est à nuancer, car des élèves peuvent arriver dans la classe en cours de scolarité, et donc ne pas avoir toujours connu le fonctionnement de la classe unique, cependant nous n'avons pas connaissance de ces données.

Il pourrait donc y avoir une influence entre l'ancienneté de la classe unique et la problématique de concilier différenciation et cohésion de groupe. En effet les élèves des classes B et C pourraient être moins habitués que ceux de la classe A à une telle organisation. Une hypothèse expliquant cette influence pourrait être que les enseignants qui arrivent dans une classe unique existant depuis de nombreuses années ont une réelle envie de continuer à favoriser la cohésion qui existent entre tous les élèves de la maternelle à l'élémentaire, et donc se sentent peut-être plus engagés pour encourager cette cohésion déjà existante, ce qui deviendrait un réel enjeu et donc une priorité pour eux. Alors que les enseignants arrivant dans une classe unique plus récente, auraient plutôt tendance à reproduire le modèle d'une école à deux classes en séparant les élèves de maternelle et d'élémentaire. Pour ces enseignants là, il n'y aurait pas donc autant d'importance à continuer à encourager la cohésion entre les élèves de maternelles et d'élémentaire puisqu'ils n'ont pas passé toute leur scolarité dans la même classe. Cependant, nous ne pouvons pas aboutir à une telle conclusion vu le faible nombre de résultats.

## ***V. 5. Limites dans l'analyse et l'interprétation des résultats***

En effet, comme nous venons de le soulever toutes les analyses effectuées dans ce mémoire ne peuvent absolument pas aboutir à une généralisation, étant donné le peu de résultats analysables. Nous ne pouvons pas obtenir des conclusions fiables et interprétables avec seulement trois observations enrichies de quelques pratiques déclarées. Si nous voulons continuer dans cette thématique, il serait nécessaire de réaliser de nombreuses autres observations. C'est pourquoi pour l'interprétation des résultats nous allons simplement essayer de catégoriser les trois classes observées en fonction du cadre d'analyse défini. Nous ne pourrions pas généraliser les résultats obtenus.

## V. 6. Interprétation des résultats

Pour la classe A, nous avons vu que l'enseignant avait une réelle volonté de favoriser la cohésion de groupe par différents dispositifs : tutorats, travail en groupe, travail avec la classe entière toutes les après-midi, la plupart des matières étant réalisées avec les élèves à partir de la GS, et quelques-unes avec tous les élèves de la classe. Nous avons également analysé qu'il se situait plutôt dans une logique de différenciation basées sur les cycles d'apprentissages. Pour cet enseignant, la cohésion de groupe est favorisée par le temps que les élèves passent ensemble à apprendre ensemble. Nous pouvons visualiser cela dans le tableau 2 indiquant la répartition du temps de travail individuel, en groupe et « collectif », puisque cet enseignant durant une après-midi fait travailler le plus souvent les élèves ensemble.

Pour la classe B, nous avons vu que l'enseignant se situe plutôt dans une différenciation favorisant la diversité des parcours d'apprentissage. Il ne cherche pas à encourager la cohésion du groupe-classe, car pour lui celle-ci est spontanée entre les élèves et n'a pas besoin d'être favorisée par l'enseignant.

La vision de l'enseignant de la classe C se rapproche de celui de la classe B autant au niveau de la différenciation qu'il aborde également selon la diversité des parcours, qu'au niveau de la cohésion du groupe-classe. En effet, il a la même vision à propos de la cohésion de groupe que celui de la classe B : cette cohésion est naturelle entre les élèves et est surtout favorisée par les effectifs réduits de ce type de classe. Cependant nous avons vu, dans l'analyse des dispositifs favorisant la cohésion de groupe, qu'il en met un certain nombre en place. Nous pouvons ainsi nous demander si la question du questionnaire « Y a-t-il, pour vous, une difficulté à assurer une cohésion du groupe classe tout en différenciant les apprentissages pour les élèves de chaque niveau ? » était bien formulée. Le terme « difficulté » était peut-être trop ambigu et voulait signifier pour les enseignants qu'ils n'arrivaient pas à concilier ces deux paramètres ou qu'ils étaient en échec vis-à-vis de cela. Quand j'ai élaboré ce questionnaire je ne pensais pas à ce sens du terme « difficulté », je voulais simplement savoir s'ils voyaient cette problématique comme un élément central de la classe unique, comme un défi dans ce type de classe. Nous avons donc deux réponses quelque peu antagonistes chez cet enseignant qui nous empêche de résumer simplement cet élément, d'un côté la cohésion n'a pas besoin d'être réellement favorisée, mais d'un autre côté il met en place plusieurs dispositifs favorisant cette cohésion.



Il y a cependant un point que nous n'avons pas abordé dans l'analyse ni dans l'interprétation des résultats et que pourtant nous détaillons dans les concepts-clés et le cadre d'analyse, il s'agit de l'intégration des matières. En effet, je pensais avant de réaliser ces observations qu'un projet fédérateur aurait pu permettre à l'enseignant de classe unique de faire travailler tous ses élèves sur un même projet, mais avec des objectifs adaptés suivant le niveau des élèves dans différentes matières. Cependant aucun enseignant n'a mentionné cela, visiblement cette hypothèse de dispositif favorisant la cohésion de groupe ne se retrouve pas dans ces trois classes.

## VI. Conclusion

Pour conclure ce mémoire, nous allons tout d'abord reprendre les grandes étapes de ce travail, puis nous rappellerons les résultats les plus significatifs obtenus, ce qui permettra ensuite d'élargir ce travail à de nouvelles questions et perspectives de recherches.

Ce mémoire avait pour problématique « Comment concilier différenciation et cohésion de groupe en classe unique », pour tenter de donner une réponse à cette problématique nous avons ciblé plus précisément une question de recherche qui cherchait à savoir comment les enseignants de classe unique parvenaient-ils à concilier différenciation et cohésion de groupe. Pour répondre à cette question, nous avons mis en place une méthodologie consistant à réaliser des observations en classes uniques ainsi qu'à remettre aux enseignants un questionnaire permettant d'avoir une vision globale de leur expérience, de l'ancienneté de la classe unique, mais également de leur difficulté ou non à concilier différenciation et cohésion de groupe, enfin ce questionnaire avait pour objectif d'établir une liste de pratiques déclarées et observées permettant d'un part la différenciation et d'autre part la cohésion de groupe. Cependant ces observations n'ont pu être réalisées que dans trois classes uniques ce qui limite grandement la portée de ces résultats.

Dans l'analyse de ces résultats nous avons mis en évidence que les enseignants mettaient en place divers dispositifs favorisant la différenciation :

- Plan de travail, en autonomie, suivant les niveaux des élèves
- Même compétence travaillées avec des niveaux d'élèves proches (appartenant généralement au même cycle)
- Quantité de travail différentes en fonction du rythme des élèves

Ils favorisent également la cohésion de groupe en mettant en place des dispositifs différents :

- Tutorat
- Travail en groupe
- Aide des plus âgés envers les plus jeunes
- Présentation du travail de chaque élève au reste de la classe
- Certaines matières sont réalisées avec toute la classe, ou du moins une partie (souvent à partir de la GS)

L'analyse a également permis de mettre en évidence, qu'apparemment ni l'expérience des enseignants dans le métier ni leur expérience dans une classe multiâge ne semblait avoir d'influence sur leur difficulté ou non à assurer cohésion de groupe et différenciation. Cependant l'ancienneté de la classe unique semblerait influencer sur cette difficulté ressentie par les enseignants puisque l'enseignant qui est dans une classe unique existant depuis de nombreuses années déclare avoir une difficulté à assurer cohésion et différenciation. Alors que les deux autres enseignants, dont l'existence de la classe unique est plus récente, ne déclarent pas avoir de difficulté sur la conciliation de ces deux concepts. Cependant comme cela a déjà été mentionné, cette influence ne peut pas être généralisée au vu du faible nombre de résultats.

Grâce à cette analyse nous avons essayé de catégoriser les enseignants de ces trois classes en fonction des dispositifs qu'ils mettaient en place. Pour un enseignant, favoriser la cohésion de groupe est un élément central de sa pédagogie, pour favoriser cette cohésion il met en place une différenciation s'appuyant sur les cycles d'apprentissage. Alors que chez les deux autres enseignants qui ne déclarent pas avoir de difficulté à concilier différenciation et cohésion, nous constatons qu'ils séparent volontairement les élèves d'élémentaire et de maternelle. Pour ces deux enseignants la cohésion est spontanée entre les élèves et ne nécessite pas d'être particulièrement développé au sein de la classe. Cependant un de ces deux enseignants met en place plusieurs dispositifs favorisant la cohésion.

Nous pouvons donc conclure en répondant à la question de recherche que les enseignants parviennent à concilier différenciation et cohésion de groupe, à leur façon et en fonction de leurs représentations et de leurs priorités en tant qu'enseignant en classe unique, en mettant en place différents dispositifs qui permettent soit de différencier soit de favoriser la cohésion.

Pour élargir sur la thématique de ce mémoire, j'aimerais mettre en avant un élément que je n'avais pas du tout anticipé ni imaginé, et qui m'a interpellé. Lors des observations j'ai constaté que deux enseignants sur trois séparaient les élèves d'élémentaire et de maternelle, en n'interagissant

que très peu avec les plus petits. Cette constatation a donc soulevé des questionnements : Quelle place un enseignant en classe unique accorde-t-il aux apprentissages réalisés par ses élèves de maternelle ? Quel est le rôle de l'ATSEM et de l'enseignant dans ce type de classe ? Et pour terminer, certains enseignants ne rechercheraient-ils pas un semblant d'homogénéité au sein de leur classe en séparant ainsi les élèves d'élémentaire et de maternelle ?

## VII. Bibliographie

### VII. 1. Articles de recherches

Briquet-Duhazé, S. (2005). Ecoute furtive en lecture des élèves du préscolaire dans les classes à plusieurs niveaux. *Éducation et francophonie*, 33(2), 259-275.

Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 – n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 18 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.543

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. ESF éditeur, 334p.

Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Canopé éditions, Éclairer, 127p.

Couture, C., Monney, N., Allaire, S., Cody, N., Doucet, M., & Thériault, P. (2011). Intervenir en classe multiâge : stratégies issues de la pratique d'enseignantes du primaire. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 50-69.

Fradette, A., & Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 589-607.

Leroy-Audouin C. & Minget A. (1995). L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège. Rapport à la Direction de la prévision (France : ministère de l'Économie et des Finances), 51 p

Lataille-Démoré, D. (2008). Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples ?. *McGill Journal of Education*, 43 (3), 351–369.

Meirieu, P. (2013). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. ESF

Jouan, S. (2015). La classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaïsme ou école de demain ? Issy-les-Moulineaux : ESF

Perrenoud, P. (1997). Structurer les cycles d'apprentissage sans réinventer les degrés annuels. *Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*.

## **VII. 2. Textes institutionnels**

Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation

## Annexes

### Annexe 1 : Compte rendu de la demi-journée d'observation dans la classe unique « A »

#### Compte rendu en classe unique A

| Heure | Niveaux concernés     | Déroulement  |
|-------|-----------------------|--|
| 13h30 | GS, CP, CE1, CE2, CM1 | <p><b>EPS</b> : (qui s'inscrit dans une séquence de jeux coopératif : le foot)<br/> <u>Échauffement</u> en autonomie mené par un élève de CM1 (<b>10 min</b>)<br/> <u>Passes</u> (<b>5 min</b>)<br/> → <u>différenciation</u> : les deux élèves de GS sont rapprochés pour pouvoir faire des passes aux autres élèves<br/> <u>Rappel des règles</u> mises en place pour jouer au foot à l'école : ce sont les élèves qui rappellent ces règles. Le PE questionne les élèves (<b>5 min</b>)<br/> → <u>différenciation</u> : le PE rappelle que les deux élèves de GS sont plus petits et donc que les autres doivent les laisser tirer lorsqu'ils ont le ballons<br/> <u>1<sup>ère</sup> manche de jeu</u> (<b>5 min</b>) : les deux GS sont répartis dans les deux équipes, le PE régule le jeu et joue avec une équipe pour qu'il y ait un nombre pair de joueurs<br/> <u>Interruption</u> du jeu (<b>1-2 min</b>) pour rappeler les contenus d'enseignement : Comment faire pour tirer ? Comment et où doit être placé le gardien ? Que faire quand ce sont les GS qui ont le ballon ?<br/> <u>Reprise du match</u> (<b>5 min</b>)<br/> <u>Temps de pause</u> (<b>4-5 min</b>) : les élèves vont boire puis les rôles dans les équipes changent<br/> <u>2<sup>ème</sup> manche de jeu</u> (<b>10 min</b>)<br/> <u>Bilan</u> sur la séance : le PE encourage les élèves et leur explique ce qu'il reste encore à apprendre et à améliorer pour la suite de la séquence (<b>5 min</b>)</p> |
| 14h10 | GS, CP, CE1, CE2, CM1 | <p>Les élèves rentrent en classe pour faire un temps calme pendant 5 min : les élèves sont regroupés sur les bancs, dans le coin regroupement. Durant ce temps les élèves qui le souhaitent vont aux toilettes et vont boire.</p>  |
| 14h15 | GS, CP, CE1,          | <p><b>Quoi de neuf ? (8 min)</b> tous les élèves sont regroupés sur les bancs,</p>   |

|       |                       |   |
|-------|-----------------------|---|
|       | CE2, CM1              | <p>dans le coin regroupement</p> <p>Un élève de GS était parti la semaine précédente en côté d'ivoire. Il raconte comment est l'école là-bas. Des élèves lui posent des questions sur son voyage. Cet élève raconte que lorsque les enfants font des bêtises à l'école, ils se font taper avec un bâton.</p> <p>L'enseignant explique ensuite qu'il y a une différence de culture entre les pays, et que de nos jours en France il est interdit de battre les enfants à l'école mais que cela n'est pas le cas dans tous les pays du monde.</p>               |
| 14h23 | GS, CP, CE1, CE2, CM1 | <p><b>Français : littérature</b> : séquence sur les contes arabes : tous les élèves sont regroupés sur les bancs, dans le coin regroupement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Le PE lit le titre du conte et demande aux enfants d'imaginer, dans leur tête, de quoi l'histoire pourrait parler (<b>1 min</b>)</li> <li>– Lecture par le PE du conte (sans illustration) (<b>5 min</b>)</li> <li>– Questionnement de compréhension par le PE sur l'histoire : quels sont les animaux ? Que fait tel ou tel animal ? Etc. (<b>5 min</b>)</li> </ul> |
| 14h33 | GS, CP, CE1, CE2, CM1 | <p><b>Mathématiques : calcul mental</b> : tous les élèves sont regroupés sur les bancs, dans le coin regroupement. Le PE questionne les élèves les uns après les autres, en commençant par les deux élèves de GS (2 et encore 1, 2 et encore deux), puis l'élève de CP (41+4), celui de CE1 (110 + 30), les deux élèves de CE2 (8x7 et 4x6), puis l'élève de CM1 (420:7). Il recommence ensuite 4 fois à interroger les élèves avec ce même type de calcul.</p>   |
| 14h45 | CP, CE1, CE2, CM1     | <p><b>EMC</b> : les stéréotypes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Le PE donne les consignes aux élèves d'élémentaire : <i>compléter le tableau à double entrée pour dire « qui fait quoi » à la maison (maman, papa ou les deux). Il faut se mettre d'accord pour ensuite justifier ses choix lors de la mise en commun (1 min)</i></li> <li>– Le PE répartit les élèves en deux groupes qui se mettent au travail en autonomie (<b>10 min</b>)</li> </ul>   |
|       | GS                    | <p>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : l'oral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– À leur table ronde, les GS sont avec le PE qui leur demande de décomposer les lettres d'une syllabe (exemple : MI, c'est M et I). Le PE interroge à tour de rôle les deux élèves. (<b>5 min</b>)</li> <li>– À leur table ronde, les GS sont avec le PE qui leur présente une série de mot-images. Dans cette série les élèves doivent retrouver quelle est la syllabe d'attaque de tous ces mots. (<b>5 min</b>)</li> </ul>                          |
| 14h55 | CP, CE1, CE2, CM1     | <p><b>EMC</b> : les stéréotypes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Mise en commun du travail réalisé en autonomie. Le PE pose des</li> </ul>  |

|       |                       |  |
|-------|-----------------------|--|
|       |                       | questions aux élèves pour qu'ils justifient leurs choix. <b>(9 min)</b><br>– Synthèse sur le fait que les mamans et les papas peuvent faire l'un et l'autre les mêmes activités : il n'y a pas d'activités réservées pour les papas ou les mamans. <b>(1 min)</b>  |
|       | GS                    | <b>Mathématiques</b> : les tangrams<br>Les deux élèves sont en autonomie et réalisent des tangrams.  |
| 15h07 | CP, CE1, CE2, CM1     | Terminer les exercices du matin : en autonomie <b>(8 min)</b>  |
|       | GS                    | <b>Mathématiques</b> : les tangrams<br>– Retour avec le PE sur les tangrams réalisés <b>(2 min)</b>  |
| 15h15 | GS, CP, CE1, CE2, CM1 | <b>Récréation</b> :<br>Lorsque les élèves ont terminé leur travail, ils vont dans le couloir prendre leur gouter et le manger, puis ils sortent en récréation  |
| 15h40 | GS, CP, CE1, CE2, CM1 | <b>Anglais</b> :<br>– Rituels : le PE demande à chaque élève comment ils vont « How are you ? », « I'm... », comment ils s'appellent « What's your name ? », « My name is ... », « How is the weather ? », « What is the date ? » <b>(5 min)</b><br>– Apprentissage du nouveau vocabulaire sur la nourriture canadienne : le PE montre les images en disant le nom de l'aliment, les élèves répètent le vocabulaire, puis il montre une image et un élève doit dire le nom en anglais <b>(10 min)</b><br>– Chanson « I went to the market » : le PE fait répéter aux élèves les paroles du dernier couplet en parlant et en articulant <b>(5 min)</b><br>– Les élèves s'échauffent pour chanter : se masser, mâcher, tenir une voyelle, etc. <b>(3 min)</b><br>– Chanter la chanson en entier, avec répétition du dernier couplet <b>(7 min)</b><br><br><i>A 16 h : l'élève de MS descend de la sieste, elle s'installe à une table pour goûter.</i> |
| 16h10 | CP, CE1, CE2, CM1     | Les élèves écrivent leurs devoirs pour le lendemain, coller leurs leçons, etc <b>(5 min)</b><br>Pendant ce temps certains élèves (CE2 et CP) demandent à réciter leur poésie, le PE les écoute <b>(5 min)</b><br>Une fois qu'ils ont terminé, ils sont en autonomie (lire un livre, terminer un travail en arts visuels, etc) <b>(10 min)</b>  |
|       | MS, GS                | Les élèves font un puzzle tous ensemble <b>(20 min)</b>  |



|       |                           |  |
|-------|---------------------------|--|
|       |                           | L'ATSEM est là pour surveiller les élèves, aussi bien les maternelles que les élémentaires.                  |
| 16h30 | MS, GS, CP, CE1, CE2, CM1 | Les élèves récupèrent leurs affaires puisque c'est la fin de l'école. Certains élèves restent à la garderie. |

## Annexe 2 : Compte-rendu de la demi-journée d'observation dans la classe unique « B »

### Compte rendu en classe unique B

| Heure | Niveaux concernés       | Déroulement  |
|-------|-------------------------|--|
| 13h30 | CE1, CE2, CM1           | <p>Les élèves d'élémentaire rentrent en classe. (5 min)</p> <p>Le PE écrit au tableau les devoirs pour chaque niveau d'élèves : les élèves les recopient sur leur cahier de texte. (10 min)</p> <p>Les TPS font la sieste et les MS/GS un temps calme. Ils sont dans l'autre classe avec l'ATSEM.</p>  |
| 13h50 | CE1, CE2, CM1           | <p>Explication du déroulement de l'après-midi, le PE écrit au tableau le déroulé des activités à réaliser en autonomie, elles sont écrites au tableau (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Mathématiques : souligner les données dans les problèmes, les mots permettant d'écrire une phrase réponse, les résoudre puis écrire les phrases réponses</li> <li>– TICE : fiche 3 ou 4 : recopier un texte à l'ordinateur</li> <li>– Mathématiques : terminer une fiche sur les heures</li> <li>– Activités en autonomie : coloriage, dessin, etc.</li> </ul>  |
| 13h55 | CE1, CE2, CM1<br>MS, GS | <p>L'enseignant va voir les élèves pour vérifier qu'ils commencent bien leur travail, puis ils sont en autonomie (pendant 1h15) pour réaliser ces activités. Pendant ce temps les 3 élèves de GS et 1 élève de MS arrivent dans la classe, ils attendent le PE à leur table. (5 min)</p>   |
| 14 h  | MS, GS<br>CE1, CE2, CM1 | <p>Le PE va avec les MS/GS pour leur expliquer la consigne du travail à réaliser. Il s'agit de coller sur une feuille des ballons, en alternant un petit ballon et un grand ballon. L'objectif est double : réaliser l'alternance petit/grand et coller en ligne droite les ballons. (2 min)</p> <p>Les GS se mettent en activité, et le PE va voir les élèves d'élémentaire, il y en a 3 sur les ordinateurs, 2 qui font les problèmes de mathématiques, et 1 sur les heures qui a des difficultés → le PE va le voir pour l'aider (7 min), il y a pendant ce temps quelques interruptions des élèves de GS et des élèves à l'ordi.</p> |
| 14h07 | MS, GS                  | <p>Le PE va ensuite avec les élèves de MS/GS pour leur expliquer la consigne de la nouvelle activité (certains n'ont pas terminé le travail précédent, mais s'interrompent pour écouter la nouvelle consigne) : travail sur les boucles. (3 min)</p>   |

|  |                        |  |
|--|------------------------|--|
|  |                        | Le PE va ensuite voir différents élèves (5 min)  |
| 14h15  | MS/GS                  | <p>Quand ils ont terminé leurs activités il y en a 2 qui vont à l'ordinateur pour recopier une phrase dictée au PE (sur ce qu'ils font faire pendant les vacances) et 2 qui font des activités sur les lettres (correspondance script/capitale d'imprimerie / cursif).</p> <p>Durant ce temps le PE va voir différents élèves. (5 min)</p> |
| <p>Jusqu'à la récréation, les élèves tournent entre plusieurs activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• atelier sur ordinateur : recopier un texte (élémentaires) ou une phrase pour les MS/GS</li> <li>• résolution de problème en mathématique (élémentaires)</li> <li>• terminer une fiche sur les heures (CE1/CE2)</li> <li>• activité en autonomie lorsque les élémentaires ont terminé les activités précédentes : coloriages, dessins...</li> <li>• atelier sur les lettres, puzzles, jeux (MS/GS)</li> </ul> <p>Pendant tout ce temps, le PE va voir les élèves à tour de rôle.</p> |                        |  |
| 14h20  | 1 CM1                  | <p>Le PE va avec un élève de CM1 en difficulté sur la résolution de problèmes. (5 min)</p> <p>Les élèves qui sont à l'ordinateur, en autonome, s'entraident.</p>   |
| 14h30  | 1 GS<br>1 CE2<br>1 CM1 | <p>Un élève de GS a du mal avec la correspondance script/capitale, le PE va le voir 2 fois pour lui enlever les lettres qui ne sont pas au bon endroit, puis un élève de CE2 va le voir pour l'aider. (5 min)</p> <p>L'élève de CM1 en difficulté ne travaille pas sans le PE.</p>   |
| 14h35  | 1 élève à l'ordinateur | Le PE va corriger le travail à l'ordinateur d'un élève (copie de texte) puis lui montre comment faire pour rechercher une image sur un moteur de recherche et l'insérer dans son texte. (5 min)  |
| 14h40  | 1 CE1<br>1 GS          | Le PE va voir l'élève de CE1 qui a terminé ses problèmes de mathématiques, puis 1 élève de GS qui a recopié une phrase à l'ordinateur. (5 min)   |
| 14h45  | 1 élève à l'ordinateur | <p>Le PE remontre à un élève à l'ordinateur comment faire pour rechercher et insérer une image dans son texte. (5 min)</p> <p>Toujours le même élève de CM1 (en difficulté sur les problèmes de mathématiques) ne travaille pas.</p>   |
| 14h50  | 1 GS                   | L'élève de GS qui avait des difficultés pour faire l'atelier sur la correspondance script/capitale puis qui s'est fait aidé par un élève de CE2, annonce au PE qu'il a terminé son travail → il a attendu  |

|       |                       |   |
|-------|-----------------------|---|
|       |                       | 20 minutes avec de dire qu'il avait terminé.<br><br>Le PE lui demande de ranger puis d'aider ses camarades à ranger les ateliers, les puzzles, etc.   |
| 15h07 | MS, GS, CE1, CE2, CM1 | Le PE demande aux élèves de ranger pour aller en récréation.  |
| 15h10 | MS, GS, CE1, CE2, CM1 | Récréation  |
| 15h45 | MS, GS, CE1, CE2, CM1 | Retour au calme dans le préau : allongés par terre, puis retour en classe pour ranger les affaires avant de commencer l'EPS. <b>(5 min)</b>   |
| 15h50 | MS, GS, CE1, CE2, CM1 | EPS : en classe, ré explications des ateliers en gymnastique (grâce à un panneau rappelant les différents ateliers), puis répartition des rôles pour l'installation du matériel et installation. <b>(10 min)</b>  |
| 15h55 | MS, GS, CE1, CE2, CM1 | Répartition des élèves en 3 ateliers : <ul style="list-style-type: none"> <li>• roulades : avant et arrière</li> <li>• saut et ATR</li> <li>• poutre (banc)</li> </ul> Le PE régule les différents ateliers, puis est avec le groupe réalisant les ATR. <b>(15 min)</b> . Les élèves changent d'atelier toutes les 5 minutes.<br><br>→ la progression est étalée sur toute la scolarité des élèves, ils ont une feuille de route qui les suit de cycle en cycle et qui permet leur auto-évaluation. |
| 16h07 | TPS                   | Les deux élèves de TPS arrivent de la sieste, puis s'installent avec l'ATSEM pour regarder le reste de la classe.   |
| 16h10 | MS, GS, CE1, CE2, CM1 | Le PE demande aux élèves de venir s'installer par terre pour observer les présentations de tous les élèves.<br>→ Chaque élève présente sur chaque atelier ce qu'il sait faire <b>(10 min)</b>   |
| 16h20 | MS, GS, CE1, CE2, CM1 | Rangement du matériel<br>Fin de la classe.  |

## Annexe 3 : Compte-rendu de la journée d'observation dans la classe unique « C »

### Compte rendu en classe unique C

| Heure | Niveaux concernés | Déroulement  |
|-------|-------------------|--|
| 9h20  | CP                | Avec le PE, travail sur le son [eu]<br>→ ils listent des mots contenant ce son, et le PE les écrit au tableau<br><b>(15 min)</b>   |
|       | CE1               | Lecture d'un texte, sur le manuel, et question de compréhension sur le fichier (cet élève ne travaille pas)<br>→ autonomie <b>(15 min)</b>   |
|       | CE2, CM2          | Recopier en corrigeant une production d'écrit sur l'ordinateur <b>(40 min)</b><br>→ autonomie  |
|       | GS                | Écriture de la lettre « f » et d'une phrase en cursif<br>→ autonomie <b>(30 min)</b>   |
|       | PS, MS            | Avec l'ATSEM, jeu des Petits Chevaux   |
| 9h35  | CP                | Exercices sur le fichier sur le son [eu]<br>→ autonomie <b>(10 min)</b>  |
|       | CE1               | Le PE va avec l'élève de CE1 pour l'aider à lire le texte.<br><i>(Les élèves viennent voir le PE de temps en temps pour lui poser des questions)</i> <b>(10 min)</b>   |
| 9h45  | CP                | Deux élèves ont terminé et vont montrer leur travail au PE, il corrige leurs exercices et les élèves retournent à leur place pour se corriger<br><b>(2 min)</b>  |
| 9h47  | CM2               | L'élève de CM2 va voir le PE pour lui montrer son travail, le PE lui dit de chercher dans le dictionnaire <b>(2 min)</b>   |
| 9h49  | CP                | Les CP vont revoir le PE, car ils ont terminé de se corriger. Le PE va les voir pour les corriger. <b>(3 min)</b><br>(L'élève de GS va voir le PE, car il a terminé. Le PE lui demande de l'attendre à sa place. L'élève de CE1 a du mal à se concentrer et à travailler.) |
| 9h52  | CP                | Le PE va avec les CP pour leur montrer l'écriture des lettres C et L en cursif. <b>(3 min)</b><br>(Un élève de CE2 et un de CM2 vont voir le PE avec leur ordinateur pour lui poser des questions. L'élève de GS s'impatiente et bouge                                     |

|       |                               |   |
|-------|-------------------------------|---|
|       |                               | beaucoup)   |
| 9h55  | GS                            | Le PE va voir l'élève de GS pour voir son travail ( <b>2 min</b> ), il se corrige ensuite.  |
| 9h57  | CE2                           | Le PE va avec les élèves de CE2 pour faire la dictée, mais il y a l'appel du bibliobus qui indique qu'il est arrivé et qu'il attend en bas de l'école.<br>Le PE demande aux élèves de se ranger.  |
| 10 h  | PS, MS, GS, CP, CE1, CE2, CM2 | Tous les élèves, avec le PE et l'ATSEM descendent au bibliobus, ils choisissent chacun deux livres, et prennent également de livres pour la classe. ( <b>20 min</b> )   |
| 10h20 | GS, CP, CE1, CE2, CM2         | Les élèves notent sur leur cahier de liaison les livres qu'ils ont empruntés puis reprennent leur travail.  |
|       | GS                            | Le PE lui donne un travail sur les syllabes, pour associer des syllabes aux prénoms des personnages d'une histoire.<br>→ autonomie ( <b>35 min</b> )  |
|       | CE2                           | Le PE réalise la dictée avec les CE2 ( <b>15 min</b> ).   |
|       | PS, MS                        | Les élèves restent dans le couloir avec l'ATSEM et vont aux toilettes. ( <b>5 min</b> )   |
| 10h25 | PS, MS                        | Avec l'ATSEM, les quatre élèves de PS/MS travaillent sur les formes et les couleurs, avec un jeu : ils lancent trois dés, un indiquant une forme centrale, un autre la couleur présente sur la bordure interne de la figure, et un dernier la couleur de la bordure externe de la figure. Ils doivent associer ces trois dés pour retrouver la figure correspondante.<br>Un élève est puni et ne participe pas à l'activité, il est à l'écart. Pour les trois autres élèves, un élève de MS arrive à associer ces trois dés pour retrouver la figure sur le plateau de jeu, mais pour les deux autres élèves (PS et MS), c'est plus compliqué et ils n'arrivent pas à comprendre le jeu ni à associer les trois dés. L'ATSEM joue donc avec eux, en essayant de les faire trouver, mais ils se déconcentrent très rapidement. |
| 10h35 | GS, CP, CE1, CE2, CM2         | Le PE va voir les élèves pour voir l'avancer de leur travail, les corriger, les aider, etc. ( <b>20 min</b> )   |
| 10h55 | PS, MS, GS, CP, CE1, CE2, CM2 | Récréation  |
| 11h15 | GS, CP, CE1, CE2              | Retour en classe, les élèves vont s'asseoir à leur place et continuent leur travail. ( <b>10 min</b> )  |
|       | CM2                           | Le PE réalise la dictée avec l'élève de CM2. ( <b>10 min</b> )  |
|       | PS, MS                        | Les élèves restent dans le couloir avec l'ATSEM et vont aux toilettes   |

|       |                                  |  |
|-------|----------------------------------|--|
|       |                                  | puis retournent dans leur classe. <b>(10 min)</b>  |
| 11h25 | PS, MS, GS, CP,<br>CE1, CE2, CM2 | Suite au coup de téléphone de la conseillère pédagogique en occitan qui est arrivée (le PE n'avait pas prévu son arrivée, elle devait venir la veille normalement), le PE change le programme de la fin de matinée et demandent aux élèves de se mettre en rang pour descendre dans le préau.  |
| 11h30 | PS, MS, GS, CP,<br>CE1, CE2, CM2 | La conseillère pédagogique prend en charge la séance :<br>– Elle raconte l'histoire d'Azalaïs la trobaïritz en invitant les enfants à interagir avec elle<br>– Ils écoutent la chanson de l'histoire<br>– La CPD leur apprend le début des paroles de la chanson en parlant et en articulant<br>– Danse : la CPD leur apprend la ronde qui va avec la chanson → un premier niveau facile pour toute la classe, puis les maternelles vont s'asseoir et elle apprend aux élémentaires la variante, un peu plus difficile.<br><b>(30 min)</b> |
| 12 h  | PS, MS, GS, CP,<br>CE1, CE2, CM2 | Pause méridienne : certains enfants rentrent chez eux, d'autres mangent à la cantine avec le PE et la CPD.   |
| 13h25 | PS, MS, GS, CP,<br>CE1, CE2, CM2 | Lecture silencieuse pour tous les élèves du CP au CE2<br>L'élève de CM2 lit un livre aux maternelles<br><b>(30 min)</b>  |
| 13h55 | PS, MS, GS                       | Les élèves de maternelles vont à la sieste <b>(1h30)</b>   |
|       | CP, CE1, CE2,<br>CM2             | L'élève de CE1 est toujours sur le travail de lecture du matin. <b>(50 min)</b><br>Les CE2 corrigent ensemble, en s'entraïdant, une feuille de calcul mental. <b>(25 min)</b><br>L'élève de CM2 attend le PE pour la dictée. <b>(7 min)</b><br>Le PE est avec les CP qui sont en difficulté en mathématiques. <b>(7 min)</b>   |
| 14h03 | CM2<br>CE2                       | Le PE vient faire la dictée à l'élève de CM2, et en même temps aide les CE2 à corriger leur feuille de calcul mental puis leur dictée du matin.<br><b>(17 min)</b><br>(Les CP sont en autonomie sur leur fichier de mathématiques.)  |
| 14h20 | CE2                              | Le PE remontre au CE2 le tableau de numération pour leur permettre de corriger leur feuille de calcul mental. <b>(10 min)</b><br>(Un élève de CP a terminé tout son travail, il va voir le PE pour lui demander ce qu'il doit faire. Le PE lui répond de continuer le rayllecture.)  |
| 14h30 | CP<br>CM2                        | Le PE va voir les CP pour corriger leur fichier de mathématiques, il les aide à se corriger. <b>(8 min)</b>  |

|       |                       |  |
|-------|-----------------------|--|
|       | CE2                   | L'élève de CM2 relie pour corriger sa dictée, puis va voir le PE, qui lui dit de continuer sa relecture. <b>(2 min)</b><br>Les CE2 ouvrent leur livre de mathématiques (à la demande du PE) pour commencer à réfléchir sur les problèmes à résoudre.   |
| 14h40 | CE2                   | Le PE va avec les CE2 pour leur montrer au tableau le modèle pour résoudre les problèmes en mathématiques, ils font ensemble un premier problème à titre d'exemple (il s'agit de trier les informations importantes et pertinentes pour résoudre un problème). <b>(5 min)</b>  |
| 14h45 | CE1                   | Le PE va ensuite voir l'élève de CE1, qui a presque terminé les exercices de compréhension commencés le matin. Il le félicite et lui prépare la page du fichier de mathématiques à faire. Le PE vérifie qu'il a compris les différents exercices <b>(2 min)</b> , puis l'élève commence en autonomie.  |
| 14h47 | CP<br>CM2             | Le PE va avec les CP, qui ont terminé de corriger leurs exercices en mathématiques, et qui commencent à s'agiter. Il va leur faire ranger leur casier et les feuilles volantes pour les ranger dans leur classeur. <b>(18 min)</b><br>L'élève de CM2 va voir le PE pour lui dire qu'il a terminé de corriger sa dictée, le PE lui dit de faire des exercices de mathématiques sur le livre (sur la lecture de graphiques). |
| 15h05 | CE1<br>CP             | Le PE va voir l'élève de CE1 qui a des difficultés pour résoudre un exercice sur en mathématiques sur les euros. Le PE lui donne le matériel (billets, pièces, etc) pour l'aider à résoudre l'exercice. <b>(5 min)</b><br>Le PE va voir tous les élèves pour voir où ils en sont, puis retourne aider les CP à trier leurs documents et ranger leur casier. <b>(10 min)</b>  |
| 15h20 |                       | Les élèves terminent leur travail en autonomie.<br>Le PE met dans les cahiers de liaison les documents pour passer en classe supérieure, puis distribue les cahiers de liaison. <b>(5 min)</b><br>Le PE demande à l'élève de CM2 d'aller voir le travail pour aider l'élève de CE1 à se corriger. <b>(5 min)</b>   |
| 15h25 | CM2                   | Tous les élèves ont terminé leur travail sauf l'élève de CM2, ils font des jeux en autonomie. Le PE va voir l'élève de CM2 qui a une difficulté sur la lecture d'un graphique. <b>(5 min)</b>  |
| 15h30 | CP<br>CE2, CM2<br>CE1 | Le PE écrit au tableau les devoirs pour les vacances aux élèves de CP, puis les aides à prendre leur affaires pour les vacances. <b>(10 min)</b><br>Les élèves de CE2 et CM2 commencent le rangement de leur classeur en triant toutes les feuilles volantes. Le PE va de temps en temps les aider à trier leurs feuilles pour les ranger dans le classeur. <b>(40 min)</b>  |



|       |                               |  |
|-------|-------------------------------|--|
|       |                               | Comme l'élève de CE1 est arrivé au début de la semaine dans la classe, il n'a pas de travail à ranger et à trier, il continue de jouer en autonomie à un jeu de construction. <b>(1 h)</b>   |
| 14h45 | PS, MS, GS                    | Les élèves de maternelles viennent de se lever de la sieste, ils restent dans leur classe avec l'ATSEM et regardent sur un ordinateur les photos du voyage scolaire réalisé la semaine précédente. Comme 2 élèves n'étant pas présents, les 3 autres leur racontent en décrivant les photos. <b>(40 min)</b> |
| 16h10 | CE2, CM2                      | Le PE écrit les devoirs au tableau pour les élèves de CE2 et CM2. <b>(5 min)</b>   |
| 16h15 | CP, CE2, CM2                  | Les élèves de CP viennent s'asseoir avec les élèves de CE2 et CM2, car tous ensemble et avec le PE ils regardent leur carnet « vivez-bouger » et le remplissent ensemble pour les activités de la classe. <b>(10 min)</b>  |
| 16h25 | PS, MS, GS, CP, CE1, CE2, CM2 | Tous les élèves rangent leur table et prennent leur cartable pour descendre, car c'est la fin de la classe. Ils se rangent (un plus grand avec un plus petit) puis descendent ensemble pour attendre leurs parents. <b>(5 min)</b>   |

## *Annexe 4 : Questionnaire de l'enseignant de la classe unique « A »*

### **Questionnaire pour les enseignants en classe unique**

**Problématique du mémoire :**  
*Comment concilier différenciation et cohésion de groupe en  
classe unique ?*

#### **Classe A**

*Nombre d'élèves dans chaque niveau : 1 TPS / 1 MS / 2 GS / 1 CP / 1 CE1 / 2 CE2 / 1 CM1*

Depuis combien de temps êtes-vous enseignant ?

***Depuis 2013.***

Quelle expérience aviez-vous de la classe multiâge avant d'être affecté dans celle-ci ?

***Une année en tant qu'enseignant en classe de CM1/CM2.***

Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette classe ?

***Depuis 3 ans.***

Depuis combien de temps ce fonctionnement de classe existe-t-il ? Est-ce une classe unique depuis plusieurs années ? Les enfants sont-ils habitués à ce type de regroupement ?

***Cette école est passée de deux à une classe en 2005-2006.***

Êtes-vous à temps plein sur cette classe ? Si non, avez-vous un fonctionnement similaire avec votre collègue ?

***Oui, à temps plein.***

Y a-t-il, pour vous, une difficulté à assurer une cohésion du groupe classe tout en différenciant les apprentissages pour les élèves de chaque niveau ?

**Oui, ma première année a été très difficile à ce niveau-là. J'avais du mal à concilier les programmes avec chaque niveau. Les anciens programmes étaient très directifs pour chaque année des cycles. Mais avec les nouveaux programmes, il n'y a plus ces indications à suivre, ils sont beaucoup plus en adéquation avec les contraintes de la classe unique. Je travaille donc par cycle, ce qui fait que je n'ai pas 6 niveaux différents, mais 3 qui correspondent au cycle 1, cycle 2 et cycle 3. Je pars des compétences à travailler dans le cycle et je fixe des objectifs différents suivant les niveaux des élèves.**

Quels dispositifs mettez vous en place pour les apprentissages de chaque élève ?

Quels dispositifs pour favoriser une cohésion entre les élèves d'âges parfois très différents ?

| Dispositifs de différenciation   | Dispositif pour la cohésion du groupe-classe   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Plan de travail affiché au tableau le matin pour indiquer aux élèves de chaque niveau le travail qu'ils ont à réaliser</li> <li>– Même compétence travaillée avec les élèves de niveau proche (même cycle) mais avec des objectifs différents suivant les niveaux (<i>par exemple en numération au cycle 1 : les PS vont dénombrer jusqu'à 3, les MS jusqu'à 5 et les GS jusqu'à 10</i>)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Tutorat (par exemple en production d'écrit : un élève de CM1 sera responsable d'un élève de CE2, cela permet aux CM1 de revoir les règles de grammaire et d'orthographe dans une production d'écrit et aux CE2 de se concentrer sur la sémantique de la phrase, de la cohérence du texte, etc)</li> <li>– Travail de groupe dans la plupart des matières entre les élèves de niveaux différents (toutes les après-midis sont consacrées au travail réunissant les élèves de la GS au CM1)</li> <li>– L'anglais, l'EPS, la littérature, la musique et les arts visuels se réalisent avec tous les élèves</li> <li>– La découverte du monde rassemble les GS/CP/CE1</li> <li>– L'histoire-géographie rassemble les CE2/CM1</li> </ul> |

## **Annexe 5 : Questionnaire de l'enseignant de la classe unique « B »**

### **Questionnaire pour les enseignants en classe unique**

**Problématique du mémoire :**  
*Comment concilier différenciation et cohésion de groupe en  
classe unique ?*

#### **Classe B**

*Nombre d'élèves dans chaque niveau : 2 TPS / 1 MS / 3 GS / 1 CE1 / 4 CE2 / 2 CM1*

Depuis combien de temps êtes-vous enseignant ?

***Depuis 7 ans et demi.***

Quelle expérience aviez-vous de la classe multiâge avant d'être affecté dans celle-ci ?

***Une année en classe unique.***

Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette classe ?

***Depuis 7 mois.***

Depuis combien de temps ce fonctionnement de classe existe-t-il ? Est-ce une classe unique depuis plusieurs années ? Les enfants sont-ils habitués à ce type de regroupement ?

***Oui les enfants sont habitués à ce type de regroupement, car la classe unique existe depuis 5-6 ans.***

Êtes-vous à temps plein sur cette classe ? Si non, avez-vous un fonctionnement similaire avec votre collègue ?

**Non, à mi-temps et nous n'avons pas le même fonctionnement.**

Y a-t-il, pour vous, une difficulté à assurer une cohésion du groupe classe tout en différenciant les apprentissages pour les élèves de chaque niveau ?

**Non, ils s'entraident mutuellement. Les élèves peuvent participer (répondre) sans participer aux activités, par exemple quand je suis avec les CE2, l'élève de CE1 va parfois intervenir pour répondre aux questions posées aux CE2. Ou alors quand je suis occupée les plus grands vont spontanément aider les plus petits (les GS) s'ils ont besoin d'aide.**

**Il n'y a pas vraiment besoin de favoriser la cohésion, elle est spontanée entre les élèves.**

Quels dispositifs mettez vous en place pour les apprentissages de chaque élève ?

Quels dispositifs pour favoriser une cohésion entre les élèves d'âges parfois très différents ?

| Dispositifs de différenciation   | Dispositif pour la cohésion du groupe-classe   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Même « base » puis différenciation sur la leçon et les exercices</li> <li>– Chaque élève avance à son rythme = la quantité de travail est différente               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ les attentes sont différentes en fonction du niveau de chacun</li> </ul> </li> <li>– Temps d'autonomie avec des exercices en fonction des niveaux</li> <li>– Temps d'autonomie où ils choisissent leurs activités</li> <li>– Il y a deux salles de classe : une pour les maternelles et l'autre pour les élémentaires (+ GS)               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ les deux salles sont espacées, il y a le préau entre les deux, donc les élèves de maternelle sont la plupart du temps avec l'ATSEM et les élémentaires avec l'enseignant</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Les grands aident les petits pour l'habillage ou dans certaines activités (ordinateurs...)</li> <li>– L'EPS est réalisé avec les élèves de la grande-section au CM1.</li> </ul> |

## **Annexe 6 : Questionnaire de l'enseignant de la classe unique « C »**

### **Questionnaire pour les enseignants en classe unique**

**Problématique du mémoire :**  
*Comment concilier différenciation et cohésion de groupe en  
classe unique ?*

#### **Classe C**

*Nombre d'élèves dans chaque niveau : 2PS, 2MS, 1GS, 3CP, 1CE1, 2CE2, 1CM2*

Depuis combien de temps êtes-vous enseignant ?

***Je suis enseignante depuis septembre 2013, en classe unique depuis la rentrée 2015.***

Quelle expérience aviez-vous de la classe multiâge avant d'être affecté dans celle-ci ?

***Je n'avais pas vraiment d'expérience des classes multiâge avant d'être affectée dans celle-ci (hormis l'avoir vécu en tant qu'élève !).***

Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette classe ?

***Je suis dans cette classe depuis 3 ans (en comptant l'année en cours).***

Depuis combien de temps ce fonctionnement de classe existe-t-il ? Est-ce une classe unique depuis plusieurs années ? Les enfants sont-ils habitués à ce type de regroupement ?

***C'est une classe unique depuis 5 ans (en comptant l'année en cours).***

Êtes-vous à temps plein sur cette classe ? Si non, avez-vous un fonctionnement similaire avec votre collègue ?

***Je suis à temps plein sur cette classe.***

Y a-t-il, pour vous, une difficulté à assurer une cohésion du groupe classe tout en différenciant les apprentissages pour les élèves de chaque niveau ?

***Je pense que le petit nombre d'élèves fait qu'il y a une certaine cohésion de groupe, même s'il y a peu de temps de classe avec tous les élèves. Les récréations sont des temps d'échanges et certains moments dans la journée (les plus grands lisent un livre aux plus jeunes, les conseils de classe, les séances de sport, certaines sorties...). Je n'ai pas ressenti de problème de cohésion du groupe classe.***

Quels dispositifs mettez vous en place pour les apprentissages de chaque élève ?

Quels dispositifs pour favoriser une cohésion entre les élèves d'âges parfois très différents ?

| Dispositifs de différenciation  | Dispositif pour la cohésion du groupe-classe  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Cours différents sauf en EPS, musique, arts, anglais et occitan (différenciation au niveau des traces écrites en langue).</li> <li>– Au sein de chaque niveau, essentiellement différenciation au niveau du nombre d'exercices, du nombre de lignes d'écriture, plus d'étayage pour la lecture.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Anglais avec les élèves de GS à CM2.</li> <li>– Occitan avec tous.</li> <li>– EPS avec tous selon les capacités de chacun en essayant de constituer des équipes équilibrées pour les sports collectifs.</li> <li>– Éducation musicale tous ensemble.</li> <li>– Certaines activités artistiques communes même s'ils ne le font pas en même temps.</li> <li>– Conseils de classe où tout le monde participe.</li> <li>– Le rang où un des plus grands est responsable d'un plus jeune, les binômes sont constitués par tirage au sort.</li> <li>– Les plus jeunes me montrent leurs activités et montrent parfois à leurs camarades plus âgés.</li> <li>– Les plus âgés lisent des livres ou présentent des exposés à toute la classe.</li> </ul> |

## Tableaux d'analyse des données

Tableau 1 : Répartition des effectifs dans les classes uniques A, B et C

| Effectifs | Classe A | Classe B | Classe C |
|-----------|----------|----------|----------|
| TPS       | 1        | 2        |          |
| PS        |          |          | 2        |
| MS        | 1        | 1        | 2        |
| GS        | 2        | 3        | 1        |
| CP        | 1        |          | 3        |
| CE1       | 1        | 1        | 1        |
| CE2       | 2        | 4        | 2        |
| CM1       | 1        | 2        |          |
| CM2       |          |          | 1        |
| Total     | 9        | 13       | 12       |

Tableau 2 : Répartition du temps de travail individuel, en groupe et en « collectif »

|  | Classe A   | Classe B  | Classe C  |
|--|--|---|---|
| Temps de travail individuel  | – <b>Travail en autonomie</b> (exercices individuels, écriture des devoirs, des leçons, lire un livre, etc) : 30 min   | – <b>Travail en autonomie</b> (exercices individuels, écriture sur l'ordinateur, puzzles, jeux sur les lettres, etc) : ~ 1h15   | – <b>Travail en autonomie</b> (GS + élémentaires) exercices individuels, correction, etc : ~ 1h15<br>– <b>Français</b> (élémentaire) rituel de lecture silencieuse : 30 min<br>– <b>Travail en autonomie</b> (GS + élémentaires) exercices individuels, rangements, jeux, etc : 1h30                  |
| Temps de travail en groupe   | – <b>EMC</b> (élémentaire) : 10 min<br>– <b>Mathématiques</b> (GS) : 12 min  | – <b>EPS</b> (MS/GS + élémentaire) ateliers tournants : 15 min  | – <b>Français</b> (rituel de lecture : un élève de CM2 lit un livre aux élèves de maternelle) : 30 min  |
| Temps d'enseignement avec l'enseignant (l'enseignant est avec un ou plusieurs niveaux) | – <b>EPS</b> (GS + élémentaire) : 40 min<br>– <b>Temps calme/ quoi de neuf</b> (GS + élémentaire) : 13 min<br>– <b>Français</b> (GS + élémentaire) littérature : 10 min<br>– <b>Mathématiques</b> (GS + élémentaire) calcul mental : 12 min<br>– <b>Mathématiques</b> (GS) : | – <b>Explication de l'après-midi et écriture des devoirs</b> (élémentaire) : 25 min<br>– <b>Explication des consignes des activités</b> (MS/GS) : 5 min<br>– <b>EPS</b> (MS/GS + élémentaire) explications des consignes + présentations individuelles : 20 min | – <b>Français</b> (CP) : 23 min<br>– <b>Français</b> (CE1) : 10 min<br>– « <b>Bibliobus</b> » (toute la classe) : 20 min<br>– <b>Français</b> (CE2) : 15 min<br>– <b>Occitan</b> (toute la classe, avec la CPD) : 30 min<br>– <b>Français</b> (CM2) : 17 min<br>– <b>Mathématiques</b> (CE2) : 15 min |



|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | 10 min<br>– <b>EMC</b> (élémentaire) : 12 min<br>– <b>Anglais</b> (GS + élémentaire) : 30 min |  | – <b>Mathématiques</b> (CP) : 8 min<br>– <b>Rangement du casier + classeur</b> (CP) : 30 min<br>– <b>Mathématiques</b> (CE1) : 5 min<br>– <b>Mathématiques</b> (CM2) : 5 min<br>– <b>Éducation à la santé</b> (CP/CE2/CM2) : 10 min |
|--|---|--|---|

*Tableau 3 : Dispositifs permettant la différenciation et la cohésion de groupe*

|          | Dispositifs de différenciation  | Dispositif pour la cohésion du groupe-classe  |
|----------|---|---|
| Classe A | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Plan de travail affiché au tableau le matin pour indiquer aux élèves de chaque niveau le travail qu'ils ont à réaliser</li> <li>– Même compétence travaillée avec les élèves de niveau proche (même cycle) mais avec des objectifs différents suivant les niveaux</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Tutorat (par exemple en production d'écrit)</li> <li>– <b>Travail en groupe dans la plupart des matières entre les élèves de niveaux différents</b> (toutes les après-midis sont consacrées au travail réunissant les élèves de la GS au CM1)</li> <li>– <b>L'anglais, l'EPS, la littérature, l'EMC</b>, la musique et les arts visuels se réalisent avec tous les élèves (à partir de la GS pour l'anglais, la littérature, l'EMC et l'EPS)</li> <li>– La découverte du monde rassemble les GS/CP/CE1</li> <li>– L'histoire-géographie rassemble les CE2/CM1</li> </ul>                     |
| Classe B | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Même « base » puis différenciation sur la leçon et les exercices</li> <li>– Chaque élève avance à son rythme = la quantité de travail est différente</li> <li>– Temps d'autonomie avec des exercices en fonction des niveaux</li> <li>– Temps d'autonomie où ils choisissent leurs activités</li> <li>– Il y a deux salles de classe : une pour les maternelles et l'autre pour les élémentaires (+ GS)</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Les grands aident les petits pour l'habillage ou dans certaines activités</b> (ordinateurs...)</li> <li>– <b>L'EPS et l'anglais sont réalisés avec les élèves de la grande-section au CM1.</b></li> </ul>   |
| Classe C | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Emploi du temps de la journée pour chaque niveau précisé au tableau avec les exercices à réaliser</li> <li>– <b>Cours différents sauf en EPS, musique, arts, anglais et occitan</b> (différenciation au niveau des traces écrites en langue).</li> <li>– Au sein de chaque niveau, essentiellement différenciation au niveau du nombre d'exercices, du nombre de lignes d'écriture, plus d'étayage pour la lecture.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Anglais avec les élèves de GS à CM2.</li> <li>– Occitan avec tous.</li> <li>– EPS avec tous selon les capacités de chacun</li> <li>– Éducation musicale tous ensemble.</li> <li>– Certaines activités artistiques communes même s'ils ne le font pas en même temps.</li> <li>– Conseils de classe</li> <li>– Le rang où un des plus grands est responsable d'un plus jeune</li> <li>– Les plus jeunes me montrent leurs activités et montrent parfois à leurs camarades plus âgés.</li> <li>– <b>Les plus âgés lisent des livres</b> ou présentent des exposés à toute la classe.</li> </ul> |

Tableau 4 : Réponses des enseignants aux questions du questionnaire sur leur expérience en tant qu'enseignant

|          | Depuis combien de temps êtes-vous enseignant ?                                      | Quelle expérience aviez-vous de la classe multiâge avant d'être affecté dans celle-ci ?   | Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette classe ?             |
|----------|---|---|--|
| Classe A | Depuis 2013.  | Une année en tant qu'enseignant en classe de CM1/CM2.   | Depuis 3 ans.  |
| Classe B | Depuis 7 ans et demi.   | Une année en classe unique.   | Depuis 7 mois.   |
| Classe C | Je suis enseignante depuis septembre 2013, en classe unique depuis la rentrée 2015. | Je n'avais pas vraiment d'expérience des classes multiâge avant d'être affectée dans celle-ci (hormis l'avoir vécu en tant qu'élève !). | Je suis dans cette classe depuis 3 ans (en comptant l'année en cours). |

Tableau 5 : Réponses à la question interrogeant sur le contexte de la classe unique

|  | Classe A  | Classe B   | Classe C   |
|--|---|--|--|
| Depuis combien de temps ce fonctionnement de classe existe-t-il ? Est-ce une classe unique depuis plusieurs années ? Les enfants sont-ils habitués à ce type de regroupement ? | Cette école est passée de deux à une classe en 2005-2006. | Oui les enfants sont habitués à ce type de regroupement, car la classe unique existe depuis 5-6 ans. | C'est une classe unique depuis 5 ans (en comptant l'année en cours). |