

Les dispositifs mis en place pour favoriser l'enseignement dans les classes à cours multiples

Élodie Zurano

► **To cite this version:**

Élodie Zurano. Les dispositifs mis en place pour favoriser l'enseignement dans les classes à cours multiples. Education. 2019. dumas-02309215

HAL Id: dumas-02309215

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02309215>

Submitted on 9 Oct 2019

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.

Mention : « Métiers de l'Enseignement, de
l'Éducation et de la Formation »

Spécialité : 1^{er} degré

Parcours : Professorat des écoles

Les dispositifs mis en place pour favoriser l'enseignement dans les classes à cours multiples

**Soutenu par
Élodie ZURANO
le 16 mai 2019**

Directeur de mémoire :
MASTAFI Mohammed

Jury de soutenance :
MASTAFI Mohammed, STROCK Jean-Marcel

Année universitaire : 2018/2019

Remerciements, dédicace et avant-propos

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire :

- Mon directeur de mémoire, Mohammed MASTAFI, pour son aide, ses conseils et ses régulations ;
- Les 190 participants qui ont répondu au questionnaire ;
- Les sept enseignantes qui ont pris du temps pour réaliser les entretiens téléphoniques.

Tables des matières

Table des matières	3
Résumé	4
Introduction	5
1. Contexte de recherche	6
1.1 Définition de quelques concepts 1.1	6
1.2 Références institutionnelles 1.2	7
1.3 Revue de littérature 1.3	9
1.4 La différenciation : un élément clé 1.4	13
2. Problématique	14
3. Méthodologie	16
3.1 Recherche quantitative 3.1	16
3.2 Recherche qualitative 3.2	18
4. Présentation des résultats	21
4.1 Analyse des données quantitatives 4.1	21
4.2 Analyse des données qualitatives 4.2	30
4.3 Discussion 4.3	40
4.4 Conclusion 4.2	40
Références bibliographiques	42
Index des tableaux et des figures	44
Annexes	45
4 ^{ème} de couverture	53

Résumé

Le sujet du présent mémoire est l'enseignement dans une classe à cours multiples. Il est aisé de penser que la charge de travail est plus importante dans une classe où il y a au moins deux niveaux, et donc deux programmes à étudier, à préparer et du temps à partager. Il faut néanmoins s'occuper de chaque niveau de manière équitable : les différents niveaux n'ont pas à pâtir du fait qu'ils soient dans une classe à cours multiples. Nous nous sommes alors demandé quels pouvaient être les dispositifs, les méthodes, qui pourraient favoriser l'enseignement dans ce type de classe. Au commencement de ce mémoire, nous avons déjà différentes pistes à explorer pour répondre à cette question : la différenciation, le tutorat, l'espace de la classe et également l'autonomie. Pour trouver ces réponses, pour commencer, un questionnaire a été diffusé, sur internet, et particulièrement sur les réseaux sociaux, en visant des groupes d'enseignants ayant des classes à cours multiples uniquement. Un bon nombre de réponses a donc été collecté, ce qui a aidé à se focaliser sur les thèmes les plus importants qui ont émergé. Ensuite, avec ces éléments, nous avons pu développer un guide d'entretien afin de réaliser quelques interviews plus poussées, avec plusieurs enseignants, qui avaient préalablement répondu au questionnaire. Ces entretiens ont permis d'approfondir le sujet. Nous avons donc voulu trouver des solutions, des stratégies, pour aider les enseignants de ces classes.

The topic of this thesis is teaching in a multigrade classroom. It's easy to think that the workload is more important in a classroom where there are two grades, and therefore two curriculums to study, to prepare and time to share. We have nevertheless to look after each grade equitably : the different grade doesn't have to suffer from the fact that they are in a multigrade classroom. Then we asked ourself what plans, which plan, which methods or activities can favour teaching in this kind of classroom. At the beginning of my thesis, we had already different trails to answer to this question : differentiation, favour tutoring, classroom space, and autonomy too. To find these answers, to begin, a questionnaire has been circulated, on internet and especially on social networks, targeting group of multigrade teachers only. A huge amount of answers has been collected, which helped to focus on the most important themes. Then, with them, we have developed an interview guide to make more advanced several interviews, with some teachers, who have answered to the questionnaire too. These interviews have enabled to deepen the issue. So, we have wanted to find solutions, strategies, to help teachers who are in these class.

Introduction

Le thème de la présente recherche est la classe à cours multiples : autrement dit, les classes ayant plusieurs degrés au sein d'un même cours, avec un même professeur, dans le 1^{er} degré de l'enseignement.

Nous avons choisi ce thème car plusieurs stages dans des classes à cours multiples ont été effectués (classe double, plus précisément), et la gestion de ce genre de classe nous a toujours intrigué : elle n'est forcément pas exactement la même que dans une classe simple.

Nous avons donc constaté qu'effectivement cela demandait du travail et une certaine organisation, ce qui nous mène à notre objet d'étude : trouver des méthodes ou des dispositifs qui peuvent favoriser cet enseignement, faciliter la tâche des professeurs, découvrir des fonctionnements qui avantagent la gestion de la classe.

Nous nous interrogerons donc beaucoup sur la gestion et la mise en place de l'autonomie des élèves, sur des dispositifs spécifiques, ou encore sur la disposition de la classe et ses avantages.

Pour cela, nous commencerons par présenter le contexte de recherche, en définissant le thème et en faisant un état des lieux de la question posée, puis nous poserons la problématique concrète, qui sera suivie de la méthodologie envisagée pour l'enquête et enfin nous présenterons et analyserons les résultats, en finissant par conclure.

1. Contexte de recherche

1.1 Définition de quelques concepts

Il existe plusieurs termes pour parler des classes contenant plusieurs cours, qui peuvent parfois prêter à confusion. Il en existe encore d'autres qui n'ont par contre pas la même définition.

Le terme « classe à niveaux multiples » est tout à fait exact : il désigne une classe dans laquelle deux niveaux ou plus sont réunis pour un seul enseignant. Il en est de même pour les termes suivants : « classes double », « classes à degrés multiples », « classes multiniveaux », « classes à cours multiples » etc. Seulement, certaines de ces appellations, à savoir celles qui contiennent la notion de « niveau », peuvent prêter à confusion : en effet, une classe à plusieurs niveaux peut tout simplement vouloir présenter une classe hétérogène, où les niveaux des élèves sont différents, car propres à chacun. Il est donc possible de s'induire en erreur quant à la définition de ce terme mais pourtant, lorsque l'on parle d'une classe dont les élèves n'ont pas tous la même progression et donc le même « niveau », on parle bien de classe hétérogène. C'est pour cela qu'un terme tel que « classe à degrés multiples » est peut-être plus clair, car les degrés représentent bien un cours de maternelle ou d'élémentaire.

Par ailleurs, le terme « classes multi-âge » peut être employé à mauvais escient : nous pourrions croire qu'il s'agit là encore d'une notion plus claire mais elle désigne en réalité tout autre chose. Une définition d'Angèle Fradette et Diane Lataille-Démoré (2003) permet de comprendre la différence : « Regroupement d'élèves d'âges, d'aptitudes et d'intérêts différents qui représentent un échantillon aléatoire de la population scolaire. Le programme d'étude est établi en dehors des divisions en niveau. L'accent est mis sur des résultats d'apprentissages plutôt que sur des contenus. »

Elles donnent à la suite de cela des synonymes tels que « École alternative » ou encore « École innovatrice », il est donc compris qu'il ne s'agit pas de classes au sein d'écoles « classiques » mais d'écoles dont la pédagogie leur est propre comme les écoles Montessori par exemple.

Un problème subsiste tout de même : certains auteurs continuent d'utiliser ce terme pour la définition que nous traitons et qui en somme, n'est pas la bonne. Il convient donc de bien lire le texte d'un livre, d'un article et de ne pas s'arrêter au titre si des recherches sont à effectuer sur le sujet, comme dans le cas présent.

1.2 Références institutionnelles

1.2.1 Présentation

Les classes à degrés multiples peuvent se former en raison de deux facteurs : soit il s'agit d'un choix pédagogique, soit c'est une nécessité en raison d'un trop grand nombre d'élèves selon les degrés, ou d'écoles trop petites, obligeant à réduire le nombre de classes. En tous les cas, c'est le directeur qui a le dernier mot quant à la formation de ces classes, même s'il a grandement besoin de l'aide de l'équipe éducative (surtout des enseignants) pour les former.

Peu de ressources issues d'instructions officielles existent quant aux classes à cours multiples. Cependant, le ministère de l'éducation nationale publie à ce propos (JO Sénat, 2013) un texte explicatif de ce dispositif, en réponse à une demande quant à l'éventuelle incidence que pourrait avoir cette organisation sur la réussite des élèves. Le ministère répond à cette question en cela : la réussite des élèves n'est entachée en rien ; si un tel dispositif a été mis en place, c'est qu'il a bien évidemment été réfléchi et analysé sous tous les angles, en tenant compte de toutes les dimensions et de tous les problèmes pouvant survenir.

Le ministère de l'éducation nationale affirme donc que les classes à degrés multiples bénéficient tout d'abord de nombreux avantages. Le fait que deux niveaux se côtoient (l'exemple de deux niveaux est pris, car il reste de loin le plus fréquent), est bénéfique pour l'un comme pour l'autre. Les élèves les plus jeunes peuvent apprendre des plus grands, évoluer de manière même plus rapide pour les élèves ayant plus de facilité, grâce notamment au tutorat. Bénéfice qui sera également présent pour les plus âgés, qui apprendront ainsi à renforcer leurs apprentissages, puisqu'ils devront s'en servir s'ils doivent aider les autres. Dans la vie scolaire quotidienne, il s'agit également d'un avantage quant à ce tutorat qui se fait alors de manière plus naturelle mais qui aide encore une fois, les plus jeunes à prendre leur place dans le système scolaire ; ce qui responsabilise dans l'autre sens les élèves. Ensuite, ces classes sont dans leur préparation (même si elle est plus conséquente) identiques aux classes simples : les enseignements, les objectifs, les compétences sont élaborés de la même manière, et spécifiquement pour chaque niveau, selon des objectifs et des programmes élaborés.

Le bon fonctionnement de ces classes repose donc sur une bonne organisation pédagogique de la part des enseignants, qui peut varier des uns aux autres ; mais

également, l'apprentissage de l'autonomie sera à privilégier et se fera naturellement, quoi qu'il arrive.

1.2.2 Quelques chiffres

Pour évaluer au niveau national la place des classes à cours multiples dans le système scolaire, deux notes d'informations de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), datant de 2014 et 2016, qui font état des lieux des statistiques concernant les élèves du premier degré ; nous informent sur la densité de ces classes et sur le pourcentage d'élèves concernés. Il s'agit d'un dispositif de classe extrêmement répandu puisque, presque la moitié des élèves scolarisés dans le public y sont affectés ; et d'autant plus dans les milieux ruraux où là, ce sont 75% des élèves qui y sont affiliés. En effet, les milieux ruraux sont d'autant plus concernés du fait qu'ils possèdent moins d'écoles, en raison de leur population plus faible que dans les milieux urbains, où la densité est à l'inverse plus élevée.

Ces deux notes d'informations nous font également état du fait que les classes à degrés multiples sont plus fréquentes en maternelle, certainement car ces niveaux ont des enseignements proches et qu'il s'agit de l'entrée à l'école, la diversité favorisant alors peut-être cette étape dans le développement de l'enfant.

Les territoires et départements d'outre-mer sont eux très peu considérés par ce système en raison de leurs grandes écoles.

Enfin, la DEPP souligne également que les classes à double niveaux sont les plus répandues puisqu'elles représentent 86% en 2016 (contre 85% en 2014) de ces classes.

En résumant donc ces écrits, les classes à cours multiples sont très courantes sur le territoire français, surtout dans les territoires où la population est la plus faible, et l'on constate enfin une légère augmentation de son nombre puisqu'elles sont de 47,3% en 2014 contre 47,9% en 2016, toujours d'après la DEPP.

1.3 Revue de littérature

1.3.1 Cause et constitution des classes à cours multiples

Comme dit précédemment, avec les informations de la DEPP, les classes à degrés multiples sont formées généralement pour des raisons démographiques : lorsqu'il y a trop d'élèves pour un seul degré, pas assez d'enseignants pour une école, ces classes se forment.

Des critères sont alors pris en compte pour former ces classes, elles ne sont ainsi pas réparties de manière aléatoire, alphabétiquement ou par scindement d'une classe de départ. Les auteurs Christine Leroy-Audouin et Bruno Suchaut (2010) se sont penchés sur le sujet et ont effectué des recherches conséquentes : un total de 74 écoles représente leur échantillon.

Néanmoins, alors que ces chercheurs ont pu dégager quelques critères et conditions de constitutions de classe, leur conclusion est qu'ils ne peuvent pas réellement établir de liste exhaustive commune à toutes les écoles. En effet, ces écoles, les directeurs, les enseignants, ont des manières de fonctionner différentes. Les critères qui ressortent alors des recherches des deux auteurs ne sont pas universels, mais ce sont des facteurs susceptibles d'intervenir dans la constitution de classes.

Par exemple, en premier lieu, le niveau scolaire est tout de même le plus important, le plus fréquent, c'est ce qui ressort de ces recherches : pour les classes de cycle 3, le niveau en mathématiques et français va souvent entrer en ligne de compte. Dans certaines écoles, ce critère sera favorable à un placement dans une classe à cours multiples, alors que dans d'autres, ce sera l'inverse : non favorable. Il est également observé que des élèves avec un niveau en retard, dans certaines écoles, ont autant de chances, voire plus, d'être affectés dans des classes à cours multiples.

L'effectif est également, bien sûr, à prendre en compte : il faut maintenir une certaine égalité entre les classes, hormis celle de CP, qui a tendance à être plus petite.

Aussi, l'autonomie des élèves est un critère, dans le sens où il est préférable d'avoir des enfants qui sachent s'autogérer, et de nature assez calme, dans des classes à degrés multiples. Seulement, comme nous le disent les auteurs, à l'inverse des niveaux scolaires des élèves, il ne s'agit pas d'un critère mesurable, ou évaluable : il en va alors du bon jugement des enseignants.

Enfin, des critères qui posent plus de questions qu'ils n'apportent de réponses font surface : la répartition des filles, qui ont tendance à être placées dans des classes du

type CP-CE1 plutôt que CE1-CE2 ou encore la situation professionnelle de la mère : les élèves dont la mère possède un travail rémunéré ont un niveau scolaire moyen supérieur à la normal.

Leroy-Audouin et Suchaut restent donc assez perplexes au vu des différences qui peuvent exister entre les écoles, et surtout des différentes manières d'interpréter un critère. Il peut cependant être relevé que l'effectif, le niveau scolaire des élèves et le comportement sont des critères incontournables.

Le ministère de l'Éducation canadien (2007) donne également un ensemble de facteurs nécessaires à la création de classes à cours multiples comme le nombre de garçons et de filles par classe, les besoins spécifiques des élèves ou encore les habiletés sociales et de communication orales.

1.3.2 L'organisation de la classe

L'organisation de la classe est un facteur important dans l'enseignement, et d'autant plus dans une classe à degrés multiples. Des recherches ont été menées par le ministère de l'éducation Canadien (2007) sur ce type de classe, notamment dans une province, l'Ontario, où la propagation de ces classes sur le territoire est apparue. Le ministère a donc abordé la question de l'organisation, comment enseigner dans une classe à cours multiples, quels sont les invariants à traiter, ce dont il faut tenir compte. Selon lui, le milieu d'apprentissage est primordial pour les élèves. L'aménagement, et donc la disposition des meubles, des bureaux, est un objet à prendre en compte. Un bon environnement de travail favorise les apprentissages des élèves et leur vie scolaire quotidienne : un endroit où les élèves se sentent bien est une base, et une motivation lorsque des enjeux comme l'enseignement dans une telle classe sont présents. Cela permet d'avoir une organisation plus claire, où les élèves savent quoi faire, où aller chercher le matériel : il s'agit d'un travail vers l'autonomie que l'élève effectuera sans s'en rendre compte. Il ne faut pas hésiter à changer certaines dispositions, comme les pupitres des élèves par exemple, selon le dispositif mis en place pour étudier. Des lieux de rassemblement seraient également un avantage au moment où les différents degrés s'unissent, ce qui permet de retrouver une forme d'harmonie et d'assurer une unité au sein de la classe et non de systématiser la séparation des différents degrés.

La responsabilisation des élèves est un autre facteur à considérer et cela aide aussi l'enseignant à se concentrer sur les apprentissages et le temps scolaire ; cela peut

donc créer un gain de temps (élèves en charge de distribuer du matériel, de le ramasser, etc.). Les routines, les rituels, sont des dispositifs utiles dans n'importe quelle classe, qu'elle soit simple ou à cours multiples, mais là aussi il s'agit d'un pas vers l'autonomie.

1.3.3 L'opinion publique

Même si les classes à degrés multiples sont maintenant communes, la sérénité quant à celles-ci se fait rare. Effectivement, quand on se base sur le modèle des classes simples, qui se révèle être une norme, les classes à plusieurs cours provoquent une certaine réticence, surtout de la part des parents. Outre les remarques entendues dans au quotidien à ce propos, certaines recherches, notamment la même étude Ontarienne abordée dans la section précédente, ont démontré la récurrence des questions sur l'inquiétude de ces cours. Le ministère de l'éducation Canadien (2007) liste alors les questions les plus fréquentes des parents à ce sujet :

- « Pourquoi mon enfant a-t-il été placé dans une de ces classes ?
- Est-ce que l'enseignant accordera autant de temps à chaque enfant que dans une classe à niveau unique ?
- Les élèves de l'année supérieure seront-ils suffisamment stimulés ?
- Ceux de l'année inférieure risquent-ils de se sentir dépassés ? »

Les parents pensent donc qu'un enseignant ne sera peut-être pas aussi efficace que lorsqu'il dirige une classe simple, que les élèves du degré inférieur n'arriveront peut-être pas à suivre la cadence et que ceux du degré supérieur s'ennuieront ou ne progresseront pas assez vite. Autant de questions qui deviennent communes de la part des parents d'élèves donc, mais que l'on peut admettre compréhensibles, lorsqu'ils ne savent pas à quoi s'attendre, où lorsqu'ils n'y ont jamais été confrontés. Les réponses à ces questions, apportées par le ministère de l'Éducation canadien, affirment que ce sont des idées reçues et non des faits véridiques. La province de l'Ontario a d'ailleurs créé un document appelé « Introduction aux classes à années multiples » (2007) afin de rassurer et conseiller les parents dont les enfants seraient inscrits en classe à degrés multiples, en démontrant quels bienfaits pour les élèves ce système peut posséder.

1.3.4 L'efficacité pédagogique

Les auteurs Christine Leroy-Audouin et Bruno Suchaut (2010) ont entrepris plusieurs recherches sur les classes à cours multiples, comme cela a été vu précédemment, et notamment sur leur efficacité pédagogique. C'est donc une bonne façon de répondre aux questions qui viennent d'être abordées puisque l'efficacité pédagogique est au centre de ces inquiétudes.

Pour évaluer l'efficacité pédagogique des classes à degrés multiples, à partir de leur échantillon, les deux auteurs se sont basés sur les résultats en français et en mathématiques de deux classes fréquentant des cours double : CE1 et CM1. À partir de cela, une comparaison entre le fait que ces deux cours soient le degré inférieur ou le degré supérieur est établie. Il en résulte donc, d'après les études de ces chercheurs, que, à l'encontre de ce que d'autres institutions peuvent déclarer, les classes à cours multiples ne sont pas « éventuellement » plus efficace que des classes à cours unique. Néanmoins, elles ne le sont pas moins non plus, mais plutôt autant.

Ensuite, d'après ces mêmes auteurs, il est apparu que pour le cours de CE1, il est plus désavantageux de faire partie d'un cours double en étant le degré inférieur (CE1-CE2) ; et pour le cours de CM1, il est plus désavantageux de faire partie d'un cours double en étant le degré supérieur (CE2-CM1). Il s'agit là de statistiques résultant d'une sérieuse recherche ; cependant, ce n'est pas une fatalité ; tout repose encore sur la gestion de classe, l'organisation entre les deux degrés et le temps accordé aux apprentissages scolaires essentiels. Également, selon Leroy-Audouin et Suchaut : « L'une des conclusions encourageantes de cette recherche reste que l'affectation intentionnelle des élèves dans les classes à plusieurs cours pourrait permettre d'en neutraliser les effets négatifs. » ; ce qui nous en fait donc revenir au sujet de la constitution de ces classes. Les élèves qui sont placés dans ces classes là pour simple cause qu'aucun autre choix n'était possible peuvent en pâtir.

Il s'avère en outre que de premières recherches avaient été effectuées par ces mêmes auteurs : les résultats s'étaient révélés être plus positifs que ces derniers. Ils justifient cela en affirmant que les différentes années, les différentes périodes influent sur la variation de ces résultats et qu'il convient donc de continuer à faire de telles recherches sur le sujet.

1.4 La différenciation : un élément clé

Afin de favoriser cette efficacité pédagogique dans les classes à cours multiples, une notion est essentielle : la différenciation. Aujourd'hui, la différenciation est un élément indispensable dans l'enseignement des apprentissages : l'hétérogénéité est présente partout, dans toutes les écoles, dans toutes les classes, puisque chaque enfant possède un rythme de progression différent. Comme le dit Piaget, différents stades de développement existent. Il y a donc des paliers dans l'accomplissement de l'enfant, et il n'y a pas une date limite pour chacun de ces paliers. Ils correspondent à une tranche d'âge, mais il en va surtout, à nouveau, du rythme personnel de l'enfant, qui se définit selon une multitude de facteurs environnementaux. Il faut donc, à tout instant, adapter ses enseignements pour permettre à chacun d'atteindre les mêmes objectifs et d'acquérir des compétences similaires. Le cas des classes à cours multiples est donc particulièrement concerné par la différenciation et ; même s'il peut paraître compliquer de tenir compte des différences de chaque élève, c'est pourtant une nécessité pour la réussite de tous, et pour une égalité des chances de réussir.

Si ce terme a mis du temps à apparaître (1970), c'est tout de même Célestin Freinet, au siècle dernier, entre autres, qui commence à y réfléchir sous forme de pédagogie « nouvelle » où l'intérêt de l'enfant et ses besoins sont au cœur de l'apprentissage. Ainsi, la diversité de démarches et d'outils est la bienvenue et tous les moyens pouvant être donnés aux enfants afin qu'ils s'épanouissent dans leurs apprentissages sont recherchés.

Pour différencier de manière juste et efficace, il convient donc d'évaluer les élèves préalablement, afin de cibler les difficultés présentes chez un certain nombre d'entre eux, d'analyser et de réfléchir à une démarche spécifique pouvant aider celles-ci.

Plusieurs éléments sont préconisés dans ce concept de différenciation : l'autonomie, qui semble être finalement, à la base de la gestion d'une classe hétérogène et de l'enseignement au sein de celle-ci ; l'aide entre pairs ; le travail de groupe organisé ; et même la disposition de la classe comme nous l'avons vu un peu plus tôt. Des éléments qui reviennent de manière récurrente dans l'enseignement des classes à degrés multiples et qui sont donc à retenir.

La différenciation peut également se faire lors de séances d'apprentissage communes, par de petites actions menées par l'enseignant, comme simplement changer légèrement la consigne d'un exercice pour certains.

Ce concept semble donc être l'essence même de l'enseignement dans des classes à degrés multiples.

2. Problématique

La recherche de méthodes concrètes favorisant l'enseignement au sein de classes à cours multiples est donc tout à fait légitime : en effet, ce sont des classes qui nécessitent une certaine organisation spécifique et une charge de travail généralement plus importante ; il serait donc intéressant d'établir un éventail et une description des méthodes qui faciliteraient l'enseignement dans un tel dispositif.

Les classes à degrés multiples sont devenues communes, tout autant que les classes simples. Mais dans les opinions publiques, on peut retrouver une forme d'inquiétude quant à ce dispositif. Inquiétude de la part de jeunes professeurs, pour qui le travail à fournir peut sembler être bien plus important que celle d'une classe simple ; ou encore de la part de parents, qui ne seraient pas rassurés pour la progression de leurs enfants. Ce sentiment est donc tout à fait compréhensible, car, même si nous l'avons vu et nous allons le voir, il y a des solutions et des types d'organisation efficaces, ce système pose plus de questions qu'un système simple.

Quelques manières de gérer les classes à cours multiples ont donc déjà été observées comme l'autonomie, la responsabilisation, etc.

Également, ayant effectué plusieurs stages dans des classes à degrés multiples, nous avons pu nous rendre compte qu'il n'y avait pas qu'une seule manière de faire, certaines paraissant plus concluantes ou plus attractives que d'autres. En effet dans deux classes de CE1-CE2 que nous avons pu observer, les enseignants adoptaient des méthodes différentes. Le premier alternait avec trois modes de fonctionnement :

- Soit il démarrait avec le même apprentissage, en affichant deux exercices du même genre au tableau, un pour les CE1 et un pour les CE2, mais avec le niveau adapté pour chacun. Il corrigeait ensuite d'abord avec les CE2 qui finissaient généralement plus tôt et ensuite avec les CE1. L'institutionnalisation pouvait ensuite se faire ensemble, en différenciant pour le niveau inférieur ;
- Soit il donnait deux travaux totalement différents à faire aux deux degrés ; des exercices différents, voire d'une matière différente, il faut alors gérer les deux activités ;

- Soit il faisait travailler seulement un degré avec lui, et demandait à l'autre un travail en autonomie ou en groupe, ou bien de « s'occuper » (en lisant, travaillant sur un livret d'autonomie, en coloriant, etc.).

Enfin, le second enseignant que j'ai observé opérait lui selon un mode unique : il séparait systématiquement les deux niveaux. Il était un coup avec les CE1, un coup avec les CE2, la plupart du temps dans le même domaine d'apprentissage. Il ne réunissait jamais les deux niveaux pour un apprentissage ou une institutionnalisation ; il trouvait cela plus aisé pour l'enseignement et plus pratique.

Nous cherchons donc à savoir spécifiquement comment faire pour qu'une classe à degrés multiples ne pâtisse pas de son dispositif spécifique et qu'il y ait une égalité entre ce type de classe et une classe simple : tout autant de méthodes pour réduire les pertes de temps, les moments de flottement ou encore d'ennui de la part des élèves, pour une progression aussi opérante qu'une classe à niveau unique, mais surtout pour un apprentissage efficace des enseignements simultanés. Nous avons constaté que l'efficacité pédagogique et le rendement de ce système ne défavorisaient pas forcément les élèves, nous allons donc maintenant nous interroger sur la manière réelle de faire.

La question que nous nous posons finalement est la suivante : quelles méthodes concrètes peuvent-être mises en place pour favoriser l'enseignement dans une classe à cours multiples ?

La direction vers ce thème s'est opérée car au cours des différents stages effectués, nous avons pu observer les deux types de classes. Ces deux fonctionnements étaient efficaces, mais il nous a été évident de constater les différences qui apparaissent sur tout un tas de domaines, nécessaires à la mise en œuvre et l'efficacité de l'enseignement. Nous n'avons d'ailleurs pas toujours trouvé cela très simple, il est donc important et utile d'en parler, notamment aux professeurs en devenir qui peuvent tout à fait être confrontés à cette situation en début de carrière.

Le but est donc clair : il va s'agir d'identifier des ateliers, des dispositifs, des organisations, des spécificités à mettre en place. Nous nous interrogerons notamment sur la favorisation réelle de l'autonomie et sa mise en place. Également, nous observerons les dispositifs de classe de plus près mais également comment les rituels peuvent être un élément favorable à l'enseignement dans ces classes.

3. Méthodologie

Dans notre questionnement, il s'agit de découvrir et d'apprendre quelles méthodes, quels dispositifs, quelles astuces les enseignants peuvent mettre en place pour enseigner dans une classe à cours multiples, afin de favoriser les apprentissages. Nous nous intéressons donc aux pratiques de professeurs des écoles enseignant dans des classes à degrés multiples.

La méthode choisie est une méthode mixte : elle allie donc méthode quantitative et méthode qualitative. Pour cela, nous nous organiserons de la façon suivante, en deux temps : tout d'abord, il s'agira d'une enquête par questionnaire, qui permettra d'avoir un grand nombre de réponses, et donc celles-ci pourront être significatives ; puis, dans un second temps, nous poursuivrons l'enquête à travers des entretiens, qui se baseront sur les éléments et notions ressortis des résultats du questionnaire, et qui permettront d'approfondir le sujet en détail. Le choix de cette méthode implique une analyse des résultats plus conséquente que si la méthode avait été simplement qualitative ou quantitative. La longueur de ces analyses se justifie donc par ce type de méthode, qui oblige d'analyser tout d'abord les résultats de la recherche quantitative puis, par la suite, ceux de la recherche qualitative.

3.1 Recherche quantitative

3.1.1 Participants

L'échantillon de l'enquête est composé de 190 enseignants (187 femmes et 3 hommes ; le métier d'enseignant étant généralement plus représenté par le genre féminin), exerçant en France, dans différentes régions, différents cycles (du premier degré cependant), ayant un âge différent et une ancienneté différente dans le métier. Pour réaliser cette enquête, le questionnaire a été diffusé sur internet, à travers différentes plateformes : Facebook (dans différents groupes d'enseignants, en explicitant le public visé), mais aussi par mail, grâce à des contacts personnels (anciens maîtres de stages, connaissances qui sont professeurs). C'est une méthode de diffusion extrêmement pratique (comparée à la démarche de mise en mains propres), puisqu'elle a permis de récolter les résultats rapidement (seulement quelques jours). Le questionnaire a atteint le nombre total de 190 participants depuis sa mise en ligne, le 11 février 2019, jusqu'à ce que le dernier participant réponde, le 4

mars 2019. La récolte de toutes les réponses s'est donc faite en l'espace de trois semaines.

La population cible de l'enquête est un ensemble de professeurs des écoles enseignant dans des classes à cours multiples : pour cela, lors de la diffusion des questionnaires, il a été précisé à quel type d'enseignant celui-ci s'adressait. De plus, un professeur enseignant dans une classe à cours unique ne serait pas concerné par la plupart des questions posées. Cette dimension a donc été majoritairement respectée (quelques réponses restent vagues) et c'est une question en particulier qui permet d'en avoir la certitude : il est demandé aux professeurs dans quelle classe à degrés multiples ils enseignent ; à partir du moment où les professeurs mentionnent au moins deux degrés, la consigne est respectée.

3.1.2 Instrument de recherche : le questionnaire

La première technique que nous utilisons pour réaliser notre enquête est un questionnaire à choix multiples : il y a 25 questions. À certaines, les participants ne peuvent sélectionner qu'une seule réponse, à d'autres, ils ont la possibilité d'en sélectionner plusieurs, et enfin, il y a des questions où ils doivent répondre de manière libre. Le questionnaire se compose de cinq parties :

- Une première intitulée « données informatives », qui concerne des données d'ordre catégorique, permettant d'établir un profil de chacun des participants ;
- Une seconde qui s'intitule « préférences et difficultés », qui cible les préférences d'enseignement et les difficultés que rencontrent les enseignants ;
- Une troisième, la plus conséquente, intitulée « dispositifs et méthodes », qui questionne les différents dispositifs, activités ou méthodes à mettre en place ;
- Une quatrième intitulée « degrés d'importance des dispositifs », qui questionne l'importance de différents dispositifs ;
- Enfin, une cinquième partie intitulée « réponses libres », où les questions permettent d'expliquer plus en détails ses opinions, ses arguments, en donnant des exemples, etc. Ce sont donc des réponses plus concrètes et plus personnelles que les précédentes où les enseignants vont pouvoir expliciter leur démarche.

À cela s'ajoute le fait que pour chacune des questions, dès la partie 2, une option « autre réponse » est possible.

Le questionnaire va permettre de cibler un certain nombre de notions spécifiques ; soit par des questions vastes, soit par des questions ciblées sur des dispositifs en particulier qui, par la suite, permettront de pouvoir approfondir le sujet.

3.1.3 Analyse de données

Une fois les réponses au questionnaire réunies, nous étudierons les réponses de chaque enseignant de manière descriptive. Nous ferons ainsi des rapprochements si des points communs existent, et soulignerons les divergences probables. Nous analyserons donc une même question pour tous les enseignants afin de faire un bilan de celle-ci, et d'en dégager ce qu'il en ressort globalement. Pour cela, le premier outil est « Google docs », site internet à partir duquel le questionnaire a été réalisé, qui crée des graphiques de données, ce qui permet donc d'extraire les réponses dominantes. Nous étudierons également certaines réponses manuellement, notamment pour les questions ouvertes, où il n'y a pas de choix multiples : nous n'avons donc pas le choix que de faire une analyse minutieuse de toutes les données récoltées pour ces questions. Ainsi, nous analyserons les réponses libres des participants, et essaierons de rassembler celles qui sont similaires ou qui signifient la même chose, afin d'avoir des résultats significatifs. Enfin, nous utiliserons le tableur « Excel », qui permet de créer des tableaux, des graphiques, des tris, à partir des résultats entrés ; et l'application « Numbers » qui permet également de créer toutes sortes de graphiques.

3.2 Recherche qualitative

3.2.1 Participants

L'échantillon de l'enquête est composé de 7 enseignantes (toutes des femmes), exerçant en France, dans différentes régions, différents cycles (du premier degré cependant), ayant un âge différent et une ancienneté différente dans le métier.

Tableau 1 : Caractéristiques des enseignantes interviewées

	Région	Tranche d'âge	Ancienneté	Classe
Enseignant 1	Hauts de France	26-40 ans	Plus de 10 ans	CP-CE1-CE2
Enseignant 2	PACA	18-25 ans	Plus d'un an	PS-MS-GS
Enseignant 3	PACA	26-40 ans	Plus de 10 ans	MS-GS
Enseignant 4	PACA	18-25 ans	Plus d'un an	CE2-CM1-CM2
Enseignant 5	Normandie	41-60 ans	Plus de 10 ans	CM1-CM2
Enseignant 6	Hauts de France	26-40 ans	Plus d'un an	CE1-CE2
Enseignant 7	PACA	41-60 ans	Plus de 20 ans	CP-CE1

Cet échantillon a été sélectionné à partir des participants au questionnaire. Il était fixé un objectif de départ de cinq ou six participants pour l'effectif. Pour cela, nous avons tout d'abord fait une demande à trois enseignantes grâce à des contacts personnels, qui ont répondu au questionnaire : elles ont toutes répondu positivement. Ensuite, pour compléter l'effectif, nous avons opéré une petite sélection : en observant la qualité des réponses libres des participants, afin d'en sélectionner des intéressantes, mais aussi leur cycle d'enseignement, leur âge et leur ancienneté, afin d'essayer d'avoir un échantillon le plus hétérogène possible. Ainsi, grâce au site sur lequel le questionnaire a été créé, « Google Docs », qui permet de demander l'adresse e-mail des participants et de les recueillir, quelques e-mails ont été envoyés à certains de ces participants. L'e-mail en question faisait l'objet d'une demande d'entretien suite au questionnaire auquel l'interlocuteur avait déjà répondu : nous avons de ce fait obtenu quatre réponses positives, qui suffisaient à constituer l'effectif. Les entretiens ont été effectués dans la période du 4 au 12 mars 2019, juste après avoir récolté les données du questionnaire : un le 4 mars, trois le 5 mars, deux le 6 mars et un le 12 mars. Ils durent en moyenne 27 minutes environ, mais le temps varie selon les réponses et le développement de l'interlocuteur, mais également selon l'interactivité qui se crée entre les deux échangeurs (de 17 à 38 minutes).

3.2.2 Instrument de recherche : les entretiens

Les entretiens que je réalise sont des entretiens semi-directifs, aussi appelés qualitatifs ou approfondis. Nous avons choisi ce mode d'entretien car nous voulions un échange assez libre, où les questions pouvaient surgir en fonction des réponses de l'interlocuteur, mais nous voulions tout de même un fil conducteur lors de ces interviews, afin d'aborder en particulier les thèmes qui ont émergé du questionnaire. L'entretien semi-directif est donc le juste milieu à choisir entre formalité et liberté. Nous avons donc commencé par créer un guide d'entretien, qui permettra, lors des interviews, de ne pas oublier d'aborder un sujet. Le guide d'entretien réalisé est composé de questions essentiellement tirées des réponses significatives du questionnaire. Également, pour certaines personnes interrogées, une ou des questions spécifiques ont été posées en fonction des réponses de celles-ci. Il se divise en plusieurs parties, qui peuvent être abordées dans le désordre, selon le fil que prend la discussion : « généralités » : ce sont des questions d'ordre général, qui introduisent l'échange, et qui permettent d'en savoir plus sur l'enseignant ; « autonomie » ;

« tutorat » ; « disposition de la classe » ; « rituels » ; « règles » ; « plans de travail » ; « ateliers » ; « responsabilisation des élèves » ; « différenciation » ; et « questions spécifiques » : ce sont les questions qui portent sur les réponses propres à la personne interrogée.

Ces différentes parties correspondent à des thèmes, qui sont ceux qui ont été sélectionnés à partir des réponses du questionnaire, et donc ceux qui semblaient importants de traiter au vu des données récoltées. Il faut noter que lors de l'entretien, selon la direction que prend la discussion, un thème non prévu peut être abordé mais en aucun cas ce n'est dérangeant, puisqu'il s'agit d'un entretien semi-directif.

Pour la méthode de réalisation de ces entretiens, nous avons choisi une option pratique et similaire à tous les interlocuteurs : l'entretien téléphonique. En effet, ayant sélectionné des enseignants vivant dans des régions éloignées, l'entretien téléphonique était la seule option envisageable pour ces participants-là ; quant à ceux qui se trouvaient dans la région (quatre vivent aux alentours de la région d'Avignon), nous aurions pu réaliser des entretiens face à face mais il était préférable de procéder de la même manière que pour les autres, à nouveau pour une question de praticité, par rapport aux emplois du temps respectifs. De plus, l'entretien téléphonique se déroule tout à fait de la même manière que si les deux interlocuteurs étaient face à face et, également, nous avons pu enregistrer, avec le consentement des enseignants, les conversations ; nous gardons donc une trace des entretiens.

3.2.3 Analyse de données

L'analyse des données des entretiens téléphoniques se fera manuellement et qualitativement : ayant comme support des éléments auditifs, nous ne pouvons procéder autrement que manuellement pour analyser les données. Puis, qualitativement car, nous allons nous appuyer sur les réponses approfondies des enseignants, nous servir de leurs exemples et de leurs arguments afin d'étayer nos propos. Nous retranscrivons par traitement de texte les réponses qui semblent importantes puis nous ferons une analyse par questions abordée, et non entretien un à un, pour confronter directement les diverses réponses obtenues et les comparer, afin de faire un bilan.

4. Présentation et analyse des résultats

4.1 Analyse des données quantitatives

Lors de cette analyse de données, nous serons amenés à citer certains des participants au questionnaire : pour cela, nous les nommerons « Enseignant », suivi de leur numéro de participation au questionnaire (l'ordre chronologique dans lequel les participants ont répondu au questionnaire). Par exemple, le vingtième participant sera nommé « enseignant 20 ». L'erreur que nous avons pu faire et qu'il est notable de citer est le fait de ne pas avoir demandé aux enseignants, lors du questionnaire, d'où ils venaient (leur région : d'un milieu rural ou urbain) : en effet, cela aurait pu aider à la réalisation de tris croisés pour observer si les enseignants de milieux urbains et ruraux avaient les mêmes opinions, les mêmes méthodes, ou non.

4.1.1 Données informatives

Avant de procéder à l'analyse des données, une présentation de quelques diagrammes fera l'état sur les caractéristiques essentielles des participants :

Figure 2 : Répartition des participants selon leur âge

● 18-25 ans ● 26-40 ans ● 41-60 ans

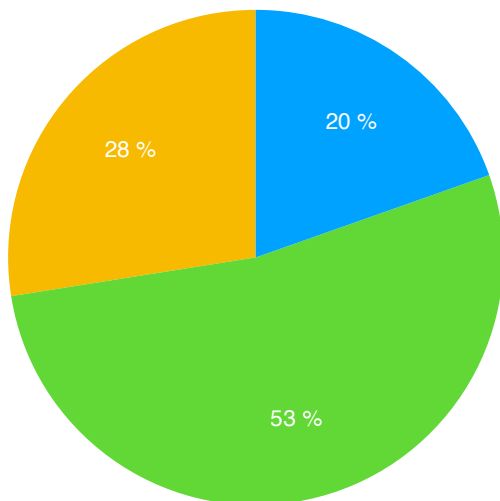
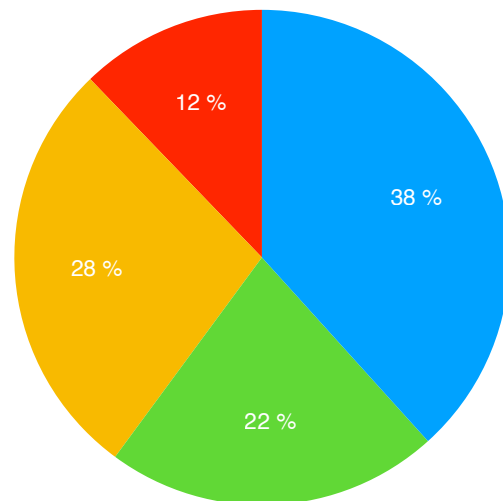


Figure 1 : Répartition des participants selon leur ancienneté

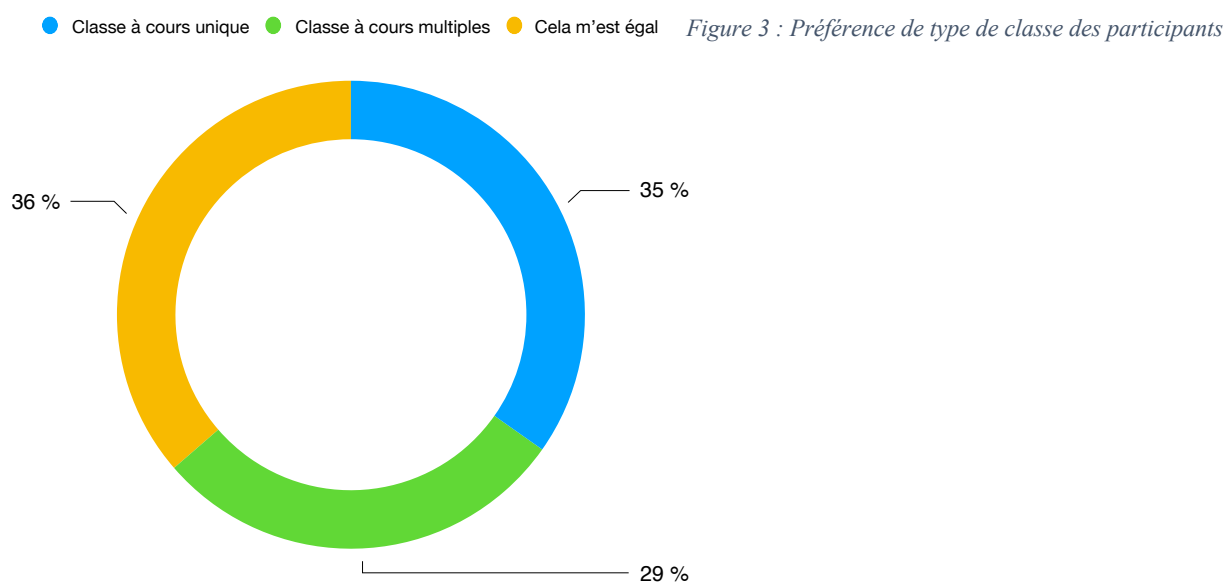
● Plus d'un an ● Plus de cinq ans ● Plus de dix ans
● Plus de vingt ans



Les graphiques précédents démontrent les faits suivants : plus de la moitié des participants se situe dans la tranche d'âge 26-40 ans, et l'autre moitié a moins de 25 ans ou plus de 40 ans. Une majorité de ceux-ci enseigne depuis moins de cinq ans et la moitié enseigne depuis cinq à vingt ans ; la minorité enseigne depuis plus de vingt ans.

4.1.2 Préférences et difficultés

Pour extraire des éléments significatifs du questionnaire, nous avons posé des questions à partir des hypothèses formulées et des recherches effectuées (autonomie, travaux de groupes, tutorat, etc.). Les premières pistes ont donc pu être confirmées ou infirmées. Avant de dévoiler ces résultats, quelques données vont être analysées concernant des questions de contexte, que nous avons posé préalablement. Par exemple, la question portant sur la préférence d'enseignement des participants était légitime : étant donné que les classes à cours multiples demandent une organisation pour deux niveaux de classe au moins, et non un seul, nous pouvons nous demander si les enseignants ne préfèrent pas enseigner dans une classe à cours simple. Voici les résultats de cette question :



Finalement, ce graphique circulaire démontre d'une part que certains professeurs des écoles ont une préférence pour l'enseignement dans des classes à degrés multiples mais d'autre part, que certains autres professeurs n'ont pas d'avis sur la question et que donc, cela leur est égal d'enseigner dans une classe à cours multiples ou à cours unique.

Une question sur les difficultés concrètes que peuvent rencontrer les enseignants dans les classes à degrés multiples était également posée : c'est informatif mais c'est aussi ce qui va permettre de chercher des solutions là où il y en a besoin. Les participants avaient donc plusieurs choix possibles pour cette question et pouvaient également

répondre librement ce qu'ils voulaient. Voici un aperçu des données récoltées à ce sujet :

Tableau 2 : Difficultés des enseignants dans les classes à cours multiples

	Nombre d'enseignants ayant coché la réponse
La gestion simultanée de tous les élèves lorsque je travaille avec un groupe spécifique	115
La gestion du temps pour les apprentissages de chacun	102
Le manque de temps de préparation	4
Le manque d'autonomie des élèves	3
Autre	9
Pas de difficulté particulière	11

La gestion simultanée des élèves et la gestion du temps des apprentissages pour chacun sont visiblement les principales difficultés que rencontrent les professeurs des écoles dans les classes à cours multiples : les hypothèses qui avaient été formulées sont donc confirmées, car ce sont les deux réponses qui étaient proposées pour cette question. Ce sont donc des éléments à retenir pour les entretiens à suivre. Par la suite, nous avons également demandé aux participants de quelle manière ceux-ci avaient l'habitude de mener leur cours : soit en séparant les différents degrés et en ne faisant aucun enseignement commun, soit en commençant par un enseignement commun et en différenciant par la suite. Le résultat de cette question se traduit comme tel :

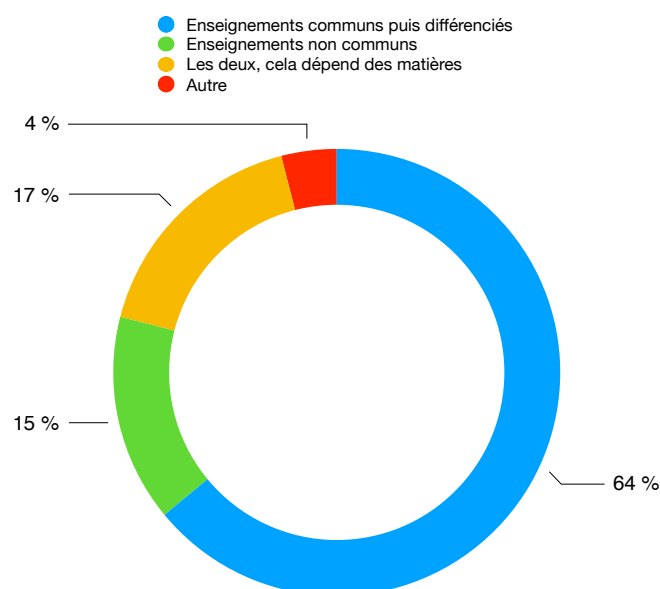
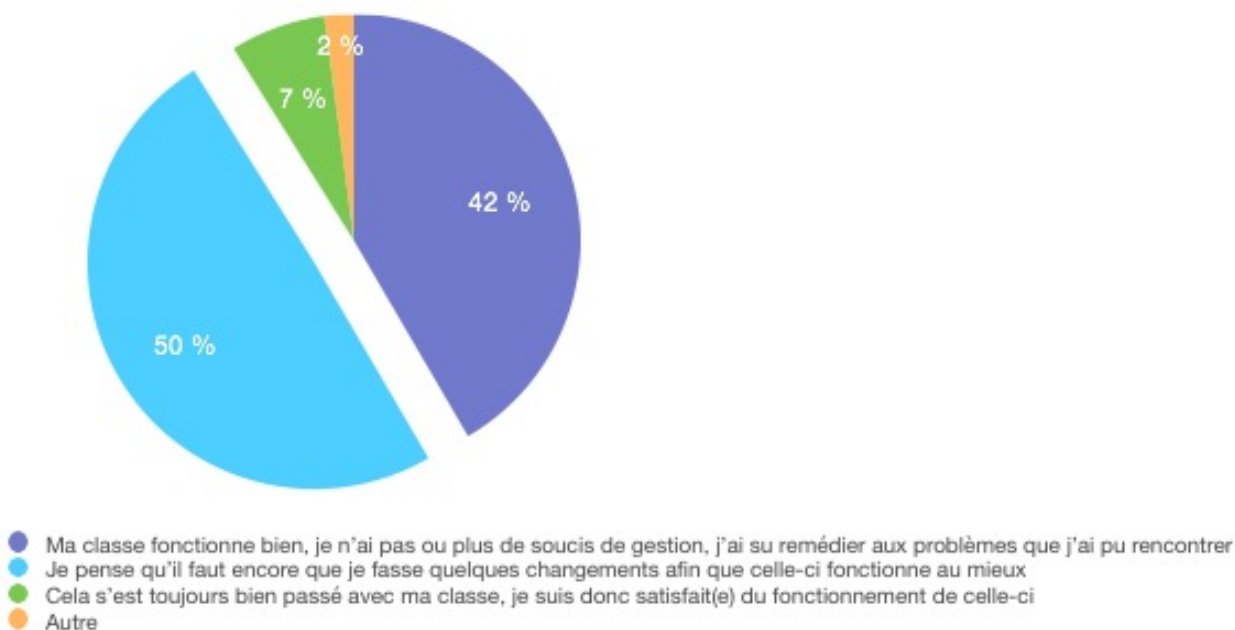


Figure 4 : Méthodes d'enseignement des participants

Ainsi, on constate que la méthode la plus répandue, que semble adopter le plus de professeurs des écoles, est de commencer par un enseignement commun à tous les degrés de classe présents, dans la mesure du possible bien sûr, puis de différencier l'enseignement au moment où il le faut (entraînements, institutionnalisation, etc.) et

donc ne pas séparer systématiquement les différents degrés, de les réunir le plus souvent possible. Ce point est le premier élément à prendre en considération dans la recherche de réponses à la problématique posée : selon 63,5 % des professeurs des écoles interrogés, et donc selon plus de la moitié d'entre eux, il est préférable de procéder de cette manière-ci. Également, 17 % des enseignants répondent librement (la réponse n'était pas proposée dans les choix) que cela dépend des matières enseignées, et donc que cela peut être les deux : par exemple, ils déclarent que pour le français et les mathématiques, ils ne font pas d'enseignements commun mais pour des domaines comme l'EPS, la découverte du monde, l'anglais, la musique, etc., ils effectuent un enseignement commun à tous les degrés.

Une question « bilan » a été placée en fin de questionnaire afin de demander aux enseignants quel bilan peuvent-ils tirer du fonctionnement et de la gestion de leur classe ; ce qui permet de constater ou non si les professeurs auraient potentiellement besoin d'aide, de conseils, de solutions pour améliorer leur situation. Les résultats de cette question sont les suivants :



Ce diagramme permet au premier coup d'œil de constater que la moitié des participants pense qu'ils peuvent encore améliorer le fonctionnement et la gestion de leur classe à cours multiples. Nous pouvons donc déclarer que la problématique posée est tout à fait légitime et permettrait à certains professeurs des écoles d'être aiguillé afin d'améliorer leur travail. Cependant, il faut également noter que tout de même 42% des participants tirent un bilan satisfaisant.

4.1.3 Dispositifs et méthodes

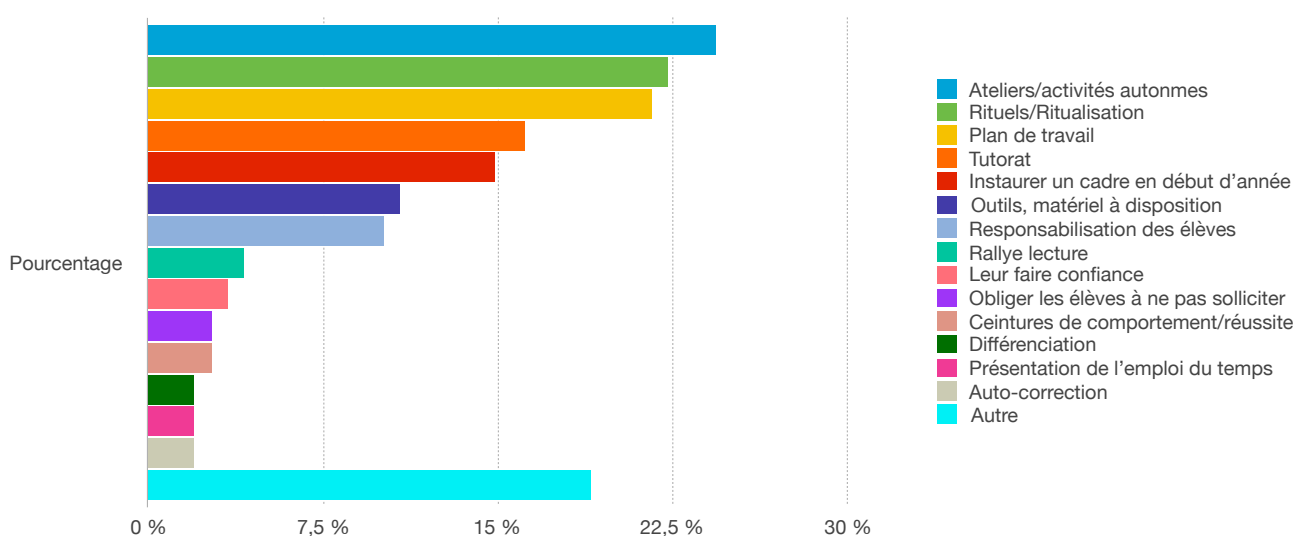
Une partie concernant la vérification des hypothèses permet d'observer quels principaux éléments émergent du questionnaire. Ceux-ci serviront de thématique pour les entretiens et sont les suivants : l'autonomie, les rituels, le tutorat, la disposition de la classe, les règles et les travaux de groupe. Ces points ont donc été mis en avant dans le questionnaire, dans la formulation des questions, afin de vérifier si les hypothèses étaient justes ou non. À ce stade, celles-ci ont donc été confirmées grâce aux réponses des enseignants, qui ont accordé de l'importance à ces notions.

4.1.4 Réponses libres

Les réponses des trois dernières questions vont être analysées en détail car ce sont des réponses spontanées des enseignants, et beaucoup de données ont pu être regroupées par rapport à leurs similitudes. La liberté dans les réponses peut être encore plus significative que lorsque l'on donne le choix aux participants.

La première question que nous allons analyser est la suivante : « Selon vous, de quelle manière peut-on favoriser, mettre en place l'autonomie des élèves dans une classe à cours multiples ? ». Cette question est orientée sur l'autonomie car nous supposons déjà que c'est un élément essentiel à l'enseignement dans des classes à cours multiples de par les recherches effectuées et les hypothèses formulées. Voici donc un résumé des données récoltées pour cette question :

Figure 6 : Réponses à la question de la favorisation de l'autonomie



À cette question, sur les 190 participants au questionnaire, 146 ont répondu ; les pourcentages se font donc à partir de ce dernier nombre. Rappelons que ce sont uniquement des réponses propres à chaque enseignant, car le champ de réponse était libre. On peut alors observer que celles-ci sont significatives puisque, en rassemblant des réponses similaires, qui ont la même signification, on arrive à des pourcentages assez conséquents pour des réponses spontanées.

Commençons par la réponse qui a obtenu le pourcentage le plus important, à savoir 24,3 % : les ateliers ou activités autonomes. Pour expliciter cette réponse, les enseignants parlent de temps où les élèves auront fini le travail demandé et vont s'occuper avec diverses activités : cela peut être des tiroirs, bacs ou cahier d'autonomie, de la lecture, des jeux éducatifs, des activités d'entraînement qui réinvestissent des compétences acquises ou en cours d'acquisition, etc... Cette réponse regroupe en vérité plusieurs éléments mais qui rejoignent la même notion : accorder un coin d'autonomie au sein de la classe vers lequel les élèves peuvent se diriger lorsqu'ils ont terminé une tâche. Ainsi, les élèves peuvent savoir ce qu'ils ont à faire sans solliciter l'enseignant obligatoirement, et s'orienter seul vers une activité qui lui est dédié (par organisation en groupes ou fichier individuel par exemple) ou la choisir, selon le fonctionnement de la classe et les consignes du professeur. Mais « s'occuper » ne veut pas dire pour autant s'occuper dans le sens où il n'y a pas d'objectif en jeu. Certaines fois, il doit s'agir d'occupation à proprement parler mais bon nombre d'enseignants expliquent que derrière chaque activité, il y a tout de même des objectifs, ou des révisions de notions déjà abordées ; cela répond donc aux attentes des programmes dans ces cas-là. Étant donné que c'est l'élément dont les professeurs ont le plus parlé, et que cela prend visiblement de la place dans leur classe, on suppose bien qu'il ne faut pas que cela soit du temps perdu.

Ensuite, la notion de rituels est également beaucoup revenue : 22,3 % des participants ont parlé de cela. Seulement, la notion a évolué par rapport aux hypothèses effectuées : le terme « rituels » était employé, en pensant à des activités qui peuvent se répéter quotidiennement (écrire la date par exemple). Mais le terme de « ritualisation » paraît en réalité plus adéquat : ce terme englobe des consignes, des activités qui se répètent, pour permettre de prendre moins de temps dans la passation des consignes et ainsi entrer rapidement dans l'activité. Au final, cette ritualisation peut s'effectuer dans bon nombre de tâches : dans les attitudes à avoir notamment, la préparation du cahier, la copie des devoirs, etc. Le but est d'automatiser certaines

tâches, ou le plus de tâches possibles, afin que les élèves ne se posent plus de questions et effectuent la tâche de manière autonome. Cette nuance non perçue au départ a donc éclairé cette notion.

Le plan de travail : 21,6 % des enseignants ayant répondu à cette question ont parlé de ce dispositif. D'après les réponses des participants, il s'agirait d'une sorte de contrat que les élèves passent avec l'enseignant, ou de liste de choses à faire ; cela peut donc apparemment prendre diverses formes. En tous les cas, le plan de travail permettrait de différencier selon les niveaux. Soit chaque élève n'aurait pas un plan de travail similaire, mais personnel, en fonction de ses acquis, de son niveau et de sa progression ; soit, dans d'autres cas, le plan de travail est commun à tous, afin que chacun sache ce qu'il a à faire mais chacun peut aller à son rythme. Une enseignante déclare d'ailleurs : « les élèves peuvent même gérer leur progression et dire quand ils sont prêts pour l'évaluation » (Enseignante 34). On comprend donc que le plan de travail peut varier. Chaque enseignant peut l'aménager comme il le souhaite : personnel, commun, par niveau, par progression, etc. Nous reviendrons plus en détail sur cette notion dans l'analyse des entretiens.

Beaucoup de participants ont parlé à nouveau du système de tutorat : 16,2 % affirment qu'il s'agit d'une aide pour l'enseignant et pour favoriser l'autonomie. Cela permet notamment lorsque l'enseignant est occupé avec un groupe d'élève, que l'enfant puisse se tourner vers un pair pour l'aider. La plupart du temps, ce dispositif est structuré, en définissant des binômes, et parfois non. Il y a des classes où les binômes sont naturellement créés entre deux niveaux de classe (un CE1 avec un CE2 par exemple) et des classes où les binômes sont au sein d'un même niveau de classe, cela dépend. Nous approfondirons également cette question lors des entretiens.

14,9 % des participants à cette question ont ensuite répondu que pour mettre en place l'autonomie, il fallait tout d'abord instaurer un cadre et une organisation solide en début d'année. Cela inclut donc les règles, les habitudes de travail et d'organisation, mais également l'imposition de son autorité. Une enseignante explique :

« C'est un apprentissage comme un autre, il faut donc "perdre" beaucoup de temps en début d'année pour leur apprendre comment être autonome, comment chercher des réponses si la maitresse n'est pas disponible afin de ne pas rester bloqué sur un exercice. » (Enseignante 108).

Effectivement, on s'imagine facilement qu'une fois ce cadre installé, le climat et le fonctionnement de la classe sont favorisés, et l'autonomie aussi de ce fait.

La mise à disposition du matériel semble être un élément important pour les enseignants ayant répondu à cette question : 10,8 % affirment qu'il s'agit d'une aide et que cela incite l'enfant à se débrouiller seul, sans solliciter le professeur encore une fois, à travers différents éléments : affiches dans la classe sur des notions travaillées, coin matériel pour aller chercher ce dont on a besoin, etc. C'est un point important dans la disposition de la classe pour les enseignants et c'est un plus pour l'autonomie. Enfin, 10,1 % ont parlé de la responsabilisation des enfants, qui semble être en effet un élément important de l'acquisition de l'autonomie. Cela semble logique : plus on se responsabilise, plus on est autonome. Cela passe donc par diverses tâches comme les règles d'organisation par exemple (distribuer, effacer le tableau, ramasser, etc.), qui donne ce sentiment aux élèves de responsabilité. Ils savent donc quel est leur rôle et quand le mener à bien, ainsi cela leur apprend à faire de même dans d'autres domaines.

On ne s'attardera pas sur le reste des réponses présentées dans le graphique, car elles sont peut significatives, en raison de leur faible pourcentage (lié au nombre d'enseignants ayant répondu cela), et de ce fait on ne parlera pas de la catégorie « Autre » qui regroupe des réponses diverses, qui ne sont là non plus pas assez significatives.

La 23^{ème} question, dont nous venons d'analyser les réponses, comptabilise, comme nous l'avons dit précédemment, moins de participants que les questions précédentes (146). On estime que la « réponse libre » a induit le fait que moins de personnes répondent à cette question (pas envie de développer par exemple). Il se passe la même chose pour les deux dernières questions où là encore le nombre de réponses baisse (135 puis 102). Sans doute pour la même raison tout d'abord, mais peut-être aussi pour la similitude de ces questions, certains participants l'ayant même exprimé, ou alors certains autres n'ayant simplement pas de réponse à donner. Ces deux questions sont les suivantes :

- Quel élément pensez-vous qu'il est essentiel de garder dans votre classe à cours multiples pour que celle-ci fonctionne correctement ?
- Quelles méthodes, qui vous sont propres, avez-vous mis en place afin d'organiser au mieux votre classe à cours multiples, d'y enseigner au mieux ?

En effet on peut se rendre compte que la dernière question était un peu ambitieuse dans le sens où elle sous-entendait une méthode que les enseignants auraient eux-mêmes « créé ». Certains ont ainsi rassemblé les deux questions, en disant ce qui leur paraissait le plus important dans une classe à degrés multiples.

Pour l'avant dernière question, beaucoup d'éléments vus précédemment ont ressurgi, sur lesquels nous n'allons donc pas nous attarder (l'autonomie, les plans de travail, les ateliers autonomes, le tutorat, la ritualisation, la mise à disposition du matériel, etc.). Beaucoup d'éléments aussi sont peu significatifs comme lorsque qu'un enseignant est le seul à répondre ce qu'il affirme. On constate donc au final, que les éléments importants à mettre en place dans une classe à cours multiples sont la plupart du temps des dispositifs permettant de favoriser l'autonomie. En effet, sur une question visant la mise en place de l'autonomie et une question visant le bon fonctionnement d'une telle classe, les réponses sont approximativement les mêmes. On peut donc d'ores et déjà affirmer que l'autonomie est primordiale. Il est donc préférable de s'attarder sur la dernière question, qui à nouveau fait ressortir les mêmes éléments (plan de travail, rituels, etc.) et quelques réponses parfois pas vraiment constructives, mais où des méthodes propres à chaque enseignant sont dévoilées et où donc de nouvelles idées peuvent émerger, comme les suivantes :

- La classe flexible : après quelques recherches sur cette définition, on comprend qu'il s'agit en fait d'une disposition de classe tout simplement. Il s'agit de changer de disposition afin de trouver celle qui convient le mieux à la classe, celle dans laquelle les élèves et l'enseignant se sentent le mieux. La plupart du temps, lorsqu'on parle de classe flexible, on parle surtout de mise en place « d'îlots », nous verrons cela plus en détail grâce aux entretiens. La répartition des élèves de cette manière peut permettre une cohésion entre les niveaux et favoriser le dialogue.
- Une bonne organisation : voici l'exemple du fonctionnement de la classe d'une enseignante :
« Les élèves tuteurs portent un badge et vont aider ceux qui en ont besoin, rallye lecture avec système de récompense lorsque l'on termine un livre et le questionnaire, bacs autonomes avec autonomie récompensée au bout de 5 activités faites, échelle du comportement et échelle de responsabilités. »
(Enseignante 52).

Le système d'organisation que cette enseignante a mis en place lui permet de se retrouver dans les activités diverses qu'elle effectue et permet également aux élèves de se situer au sein de la classe, et de savoir pourquoi ils effectuent telle ou telle tâche. Selon d'autres enseignants, une bonne organisation et une journée réussie dépendent d'un cahier journal organisé.

- Les projets communs : ils permettent de fédérer le groupe classe afin que chacun se sente membre de la classe et pas d'un niveau.
- La répartition d'élèves en groupe selon un thème choisi pour l'année (détective privée, Harry Potter, etc.), cela crée une motivation au sein de la classe.
- Le matériel informatique, lorsque les moyens de l'école le permettent ; une enseignante déclare : « Mes élèves possèdent tous un ordinateur, ce qui me permet de leur proposer un certain nombre d'activités autonomes et de recherches. » (Enseignante 12).
- La pédagogie Montessori : il s'agira, au sein d'une classe, de mettre en place un coin « ateliers Montessori », avec divers jeux éducatifs, dont les règles seront connues de tous, et dont les consignes sont claires : « je choisis, je joue, je range, je peux jouer à un autre jeu » (Enseignante 31).
- Plusieurs participants insistent sur le fait qu'il faut réunir le plus possible les élèves, travailler en classe entière, tout en différenciant.

Voici donc les éléments qui sont apparus dans les réponses du questionnaire, et que nous allons essayer d'approfondir au cours des entretiens.

4.2 Analyse des données qualitatives

Le questionnaire qui a été diffusé a permis de regrouper un certain nombre de notions importantes qui ont été reprises dans l'élaboration du guide d'entretien. Pour désigner les enseignants interrogés, on adoptera la formulation « enseignante 1, enseignante 2, etc. » (ce sont toutes des femmes) ou parfois « E1, E2, ..., E7 » (voir tableau 2). Les thèmes qui articulent le guide d'entretien articuleront également certaines parties de l'analyse de ces entretiens. Également, d'autres parties seront ajoutées pour discuter d'une notion spécifique émergente. Il est important de rappeler que l'entretien réalisé est semi-directif, les questions du guide ont donc pu ne pas être respectées par moment et d'autres questions ont pu s'ajouter selon la tournure de la conversation.

4.2.1 Généralités

Tableau 3 : Résumé de la partie "Généralités" des entretiens

	La classe à cours multiples demande-t-elle plus de travail ?	Manière de gérer les enseignements
E1	« Oui, avec trois niveaux, il y a trois fois plus de choses à traiter. »	Enseignements communs dans certaines matières et dans d'autres non.
E2	« Oui, il faut suivre le programme de deux niveaux et cela demande du temps. »	Enseignements communs dans certaines matières et dans d'autres non. Mais coin regroupement ensemble.
E3	« Non je ne trouve pas. »	Travaux dirigés par niveaux, ateliers semi-dirigés avec l'ATSEM et ateliers autonomes.
E4	« Oui, il faut adapter aux différents niveaux et différencier au sein de chaque niveau. »	Enseignements communs dans certaines matières et dans d'autres non.
E5	« Oui, les compétences attendues ne sont pas les mêmes et il faut encore plus différencier. »	Enseignements communs dans certaines matières et dans d'autres non.
E6	« Cela dépend du public d'élèves car un cours simple peut être très hétérogène. »	Enseignements communs dans certaines matières et dans d'autres non.
E7	« Oui, il faut plus de temps de préparation mais cela dépend aussi de l'expérience. »	Enseignements communs dans certaines matières et dans d'autres non.

Le tableau précédent résume les réponses de la première partie de l'entretien qui tout d'abord faisait un point sur la différence entre une classe à cours multiples et un cours simple et qui demandait en détail comment y enseignaient les professeurs des écoles. Comme le montre le tableau 3, et comme le démontrait également le questionnaire dans les réponses de certains, l'avis majoritaire des enseignants est qu'effectivement il y a plus de travail et de préparation lorsque nous sommes dans une classe à degrés multiples. Ce n'est qu'à titre d'information mais c'est encore une fois pour prouver la légitimité de cette enquête.

Ensuite, comme l'avait également montré la figure 5, la majorité des enseignants effectue des apprentissages en commun. Comme l'explique une enseignante, et comme c'est le cas pour les autres également (hormis les enseignantes 2 et 3 qui enseignent en maternelle, où c'est un peu différent) :

« Soit on part d'une notion commune, et la différenciation se fait par la suite (dans les exercices, les exigences ou l'évaluation par exemple), soit les notions à aborder ne sont pas les mêmes et dans ce cas je laisse en autonomie un groupe et je travaille avec l'autre. » (Enseignante 5).

D'où l'importance, on l'observera par la suite, de l'autonomie et de la mise en place de celle-ci. Ces enseignantes sont d'accord également sur le fait que, généralement, les matières où les enseignements sont plus facilement réalisables en commun sont la découverte du monde, la musique, les arts visuels, les sciences, l'EPS. Les matières où ceux-ci séparent plus les enseignements vont être les mathématiques et le

français : les objectifs, selon les niveaux de classe et les programmes, ne seront vraiment pas pareils et d'autant plus importants à acquérir.

4.2.2 L'autonomie

L'autonomie est le point phare des classes à cours multiples, comme on commence à bien le comprendre et comme on l'avait supposé. Toutes les enseignantes, à l'unanimité, ont affirmé que l'autonomie était primordiale dans les classes à degrés multiples. Certaines la trouvent même d'autant plus importante dans ce genre de classe plutôt que dans un cours unique, comme le souligne une enseignante : « Oui elle est plus importante parce que l'on aborde d'autres notions avec l'autre groupe, il faut donc que les élèves ne sollicitent pas l'enseignant sans arrêt. Dans le cours unique, c'est important également mais d'autant plus ici. » (Enseignante 5).

Tableau 4 : Tâches réalisées en autonomie dans les classes des enseignantes

	Que font les élèves lorsqu'ils sont en autonomie ?
E1	« J'utilise les plans de travail et les tiroirs d'autonomie : ateliers d'encodage, d'orthographe pour mémoriser des mots, les écrire à l'ordinateur, ceintures de conjugaison, etc. »
E2	« La méthode Montessori est beaucoup utilisée dans mon école : le matin, ils prennent la boîte qu'ils veulent, ils font l'activité et je viens valider avec une gomme. Les tiroirs d'autonomie font donc partie de ce système : puzzle, motricité fine, etc. »
E3	« Chaque semaine je mets en place des ateliers autonomes avec des objectifs définis où ils vont s'exercer et moi je passe voir et valider ce qu'ils font. Par exemple : effectuer un coloriage magique dans la semaine, reconstituer des mots, etc. »
E4	« Je leur donne une tâche et je les laisse travailler en autonomie. »
E5	« Je prévois toujours une tâche pour le moment où ils sont en autonomie et il y a également des choses à disposition dans la classe à faire en autonomie, des rallyes lecture notamment, et la présence d'une bibliothèque. Mais le « conseil de classe » favorise également l'autonomie. »
E6	« J'utilise les plans de travail, en mettant toujours un peu de travail supplémentaire sur des notions qui sont vues en classe. Ce n'est pas obligatoire mais c'est au cas où les élèves ont de l'avance. »
E7	« Tout ce qui a déjà été travaillé est réinvesti dans des ateliers autonomes que je prépare : par exemple des fiches sur les sons. »

On observe ensuite grâce au tableau 4 qu'il est important de bien organiser les temps d'autonomie des élèves et que ce temps n'est en aucun cas occupationnel. Il reprend toujours des notions déjà abordées en classe ou, comme pour l'enseignante 2 qui est avec une classe de maternelle, les ateliers participent au développement de l'enfant : « Cela leur permet de réviser, car ce sont des notions déjà abordées » (Enseignante 1). En maternelle, la situation est un peu différente, en raison de l'âge des enfants : « C'est le plus dur en maternelle, qu'ils travaillent sans que l'on soit derrière eux. » (Enseignante 3). Mais ce n'est pas pour cela qu'il ne faut pas travailler cette notion : « Oui elle est importante et surtout en maternelle où il faut la travailler. De toute façon on ne peut pas travailler avec tous les élèves en même temps donc il faut leur apprendre à être autonome dès cet âge-là. » (Enseignante 2).

Le questionnaire avait révélé que beaucoup se servait de cahier d'autonomie ou de tiroirs d'autonomie : le dispositif des tiroirs d'autonomie est utilisé par un peu plus de la moitié des enseignantes interrogées lors des entretiens. En revanche, les cahiers d'autonomie n'ont pas un franc succès avec ces mêmes enseignantes : certaines ne s'en servent simplement pas et d'autres le trouvent trop « occupationnel ». Seule une enseignante affirme s'en servir :

« Je pense que les cahiers d'autonomie répondent aux attentes des programmes selon comment on présente les activités. On peut se dire que mettre des bouchons dans tel endroit c'est occupationnel mais si c'est dans un ordre de grandeur alors cela répond aux programmes. » (Enseignante 2).

On en déduit alors que toute activité est envisageable du moment où l'enseignant fait en sorte que celle-ci réponde aux attentes des programmes.

4.2.3 Le tutorat

Le tutorat est également un des axes les plus importants dans une classe à degrés multiples, le questionnaire ayant à nouveau mis en lumière cette notion, spontanément ou de par les hypothèses préalablement formulées.

Toutes les enseignantes interrogées lors des entretiens utilisent plus ou moins le système de tutorat, de diverses manières : l'enseignante 1 laisse choisir ses élèves dans quelle matière ils veulent être tuteur, ainsi ils peuvent juger là où ils se sentent le plus à l'aise. Les enseignantes 2, 3, 4, 6 et 7 ne mettent pas en place de système de tutorat à proprement parler avec des tuteurs fixes : elles encouragent les élèves qui ont fini leur travail et qui ont un bon niveau à aider d'autres qui sont plus en difficulté, ou selon la volonté de l'élève. Enfin l'enseignante 5, elle, a défini des tuteurs respectifs, chaque CM1 choisit son tuteur, l'élève peut ainsi aller voir son tuteur lorsqu'il en a besoin et lorsque ce dernier n'est pas lui-même en pleine évaluation.

Peu importe leur manière de procéder, ils sont tous d'accord sur le fait que c'est une réelle aide : « C'est une aide car parfois les mots d'un enfant sont plus compréhensibles pour un autre enfant : il va lui expliquer d'une manière différente et cela va mieux passer. » (Enseignante 6) ; « C'est une aide car cela les responsabilise de s'occuper de quelqu'un d'autre et cela renforce l'autonomie. » (Enseignante 5) ; « Cela me permet à moi quand je suis en apprentissage avec un groupe d'avoir les deux autres groupes en autonomie, ils savent qu'ils peuvent se repérer à un élève

tuteur de leur groupe. » (Enseignante 1) ; « Cela motive l'élève qui est aidé et valorise celui qui est tuteur. » (Enseignante 2). Le tutorat permet donc l'autonomie, une bonne organisation lorsque l'enseignant est avec un groupe spécifique, un gain de temps et un bénéfice pour les enfants eux-mêmes qui en tirent du positif.

4.2.4 La disposition de la classe

La disposition de la classe varie selon les enseignantes mais elle a toujours sa justification et son bénéfice. Voici comment les enseignantes sondées procèdent :

Tableau 5 : Dispositions de classe des enseignantes

	Quelle est la disposition de votre classe ?
E1	« Je fonctionne en classe flexible : ma classe est donc disposée en îlots. Les élèves s'inscrivent en début de journée pour l'îlot qu'ils souhaitent et ils se retrouvent avec des élèves de tous les niveaux. Chacun a ensuite son travail mais ils sont ensemble. Chaque îlot a une particularité : l'îlot ballon où les assises sont des ballons de gym, l'îlot VPI (tableau numérique), un îlot où ils sont assis par terre, l'îlot table ronde, etc. »
E2	« En maternelle, il y a un coin regroupement avec bancs, et des espaces délimités que les élèves connaissent (lettres, numération, graphisme) et deux tables prédéfinies : une avec moi et une avec l'ATSEM pour les arts visuels. »
E3	« J'ai quatre coins avec des tables. »
E4	« Les deux niveaux sont distinctement séparés car mon binôme fonctionne ainsi mais j'aimerais changer de disposition et mélanger les élèves. »
E5	« Cela change en cours d'année : au début chacun avait sa table individuelle et les deux niveaux étaient séparés. On a ensuite essayé les îlots et maintenant nous sommes en disposition « U ». »
E6	« Je suis en îlots, et ils sont tous mélangés. Il y a quatre groupes de six élèves répartis en maisons Harry Potter (Griffondor, Serpentar, etc.). Quand je travaille avec les CE2, tout le monde reste à sa place mais les CE1 ont du travail à faire en autonomie. »
E7	« Les élèves sont par deux, et chaque CP est avec un CE1. J'ai également un coin regroupement avec les CP au fond de la classe car ils sont peu nombreux. »

On remarque donc que pour chaque enseignant, la disposition de sa classe est différente ou presque. Premièrement, il n'y a donc pas de « disposition type » à avoir dans une classe à cours multiples. Mais on va constater que chaque organisation a son avantage selon l'enseignante. Les enseignantes 2 et 3 ont des classes de maternelle, et donc plus ou moins le même agencement, de par la multitude d'ateliers organisés en groupe mais également en raison de leur jeune âge, auquel il serait difficile de rester à une même place toute la journée. De plus : « Ils se situent ainsi dans la classe et comprennent pourquoi ils vont dans tel ou tel espace. » (Enseignante 2). L'enseignante 4 elle, n'est pas satisfaite de l'organisation spatiale de sa classe : il s'agit de sa première année, elle est donc avec un binôme qui sépare franchement les deux niveaux, il serait donc trop compliqué de bouger les tables chaque milieu de semaine. Mais elle pense que si elle changeait et mélangeait les niveaux, cela créerait plus de cohésion. Les enseignantes 1 et 6, qui fonctionnent en îlots, y voient la création d'une motivation chez les élèves : d'une part pour le côté ludique, qui stimule

forcément les élèves et d'autre part : « Le changement de place influe sur la concentration et la recentration sur l'activité car certains sont jeunes et ont besoin de bouger. » (Enseignante 1). Également, ces deux enseignantes ont employé le même terme : l'entraide ; en effet cette disposition les inciterait d'autant plus à s'entraider, et donc à échanger de manière sérieuse. L'une d'entre elle fonctionne avec un système de points : « Par exemple, un élève peut rapporter 10 points à sa maison s'il apporte des connaissances vraiment poussées sur un sujet. » (Enseignante 6). C'est donc une méthode effectivement propice à la solidarité et l'entraide. L'enseignante 5 voit dans son agencement en « U » une praticité visuelle de tout le monde mais également du tableau. Enfin, l'enseignante 7 observe un véritable bénéfice pour son niveau inférieur, les CP, qui sont chacun placé à côté d'un CE1 :

« Ils aiment voir le travail qu'ils vont être amenés à faire, cela les intéresse beaucoup, et s'ils le veulent, ils y ont accès. Donc parfois, ils essaient de faire le travail des CE1, c'est ce qui fait qu'ils sont en avance. Et quand ils ont besoin, ils peuvent demander de l'aide aux CE1 : demander de lire les consignes par exemple, ce qui peut poser problème pour un CP » (Enseignante 7).

Différentes dispositions peuvent donc être avantageuses pour une classe, selon les priorités et les préférences de chacun. L'exemple de la séparation franche des deux niveaux, comme l'enseignante 4 à son regret, n'est donc pas la disposition à adopter automatiquement et paraît même minoritaire quant aux résultats obtenus.

4.2.5 La ritualisation

Comme dit précédemment dans la partie concernant le questionnaire, il s'agit plus de ritualisation des tâches que de simples rituels en eux-mêmes, de manière générale. Les enseignantes interrogées le confirment et expliquent pourquoi c'est important :

« C'est une aide car la consigne et l'activité sont connues des élèves. Ces activités sont bénéfiques pour les enfants et ils savent à quoi s'attendre quand ils arrivent devant l'activité, c'est donc vraiment efficace et ils apprennent plus de choses. Le fait de répéter permet d'acquérir les compétences. Le fait de le faire souvent, l'objectif va être atteint, cela va être ancré dans la mémoire. J'ai de meilleurs résultats au niveau des évaluations. Cela me fait gagner du temps et les enfants sont rassurés car ils ne sont pas perdus » (Enseignante 1) ;

« Les rituels sont très importants car malheureusement c'est dans la répétition qu'ils apprennent. Si on le fait tous les jours c'est là que ça rentre. » (Enseignante 3) ; « Cela sert à automatiser des règles de grammaire et d'orthographe et il faut le faire tous les jours pour que cela devienne un automatisme. » (Enseignante 5) ; « Plus c'est travaillé plus cela rentre. » (Enseignante 7).

L'enseignante 2 y voit un avantage par rapport au jeune âge de ses élèves (maternelle), à qui cela permet de structurer la journée car il y en a à plusieurs moments, et de faire le lien « école-maison » pour se mettre en phase d'apprentissage. Au-delà même des « rituels » en tant que tel, comme écrire la date, décrire le temps, etc. ; la ritualisation est importante car plus la tâche est répétée par l'élève, plus il sera à l'aise avec et sera amené à l'acquérir.

4.2.6 Le plan de travail

Cette notion a été réutilisée dans les questions de l'entretien puisqu'elle est fortement ressortie lors de la phase du questionnaire. Le sujet a donc été traité lors des entretiens afin d'en savoir un peu plus sur ce dispositif :

Tableau 6 : La notion "plan de travail" abordée avec les enseignantes

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Connaissez-vous le dispositif plan de travail ?	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Vous en servez-vous ?	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non

On constate tout d'abord que la majorité des enseignantes connaît ce dispositif, c'est donc un phénomène qui se répand de plus en plus dans les écoles. Sur les sept enseignantes, seulement trois l'utilisent. Avant de comprendre pourquoi et comment elles le mettent en place, définissons ce terme en commençant par cette définition que met en ligne l'académie de Paris sur son site (2017) :

« Il s'agit d'activités que l'élève est en mesure de faire seul, en autonomie, afin qu'il consolide des notions déjà vues et/ou qu'il acquière des méthodes de travail. Les élèves n'ayant pas tous les mêmes besoins, chacun aura ses travaux spécifiques. Le plan de travail peut relever du contrat (négocié) si l'élève est amené à s'engager sur des tâches à accomplir dans un temps défini. »

Pour approfondir le sujet, et pour expliquer comment le plan de travail se met en place sur le terrain, on pourrait dire que ce dispositif est quelque chose que les enseignants adaptent finalement à leur manière. Tout d'abord, il s'agit d'un dispositif mis en place

lorsque des élèves sont en autonomie : « J'ai des moments dans mon emploi du temps dédiés aux plans de travail où moi je ne suis pas forcément disponible pendant ce temps (par exemple je travaille la rapidité en lecture avec un groupe ou des élèves en difficulté). » (Enseignante 1) ; « Ils savent à quel moment ils doivent le prendre et ils savent ce qu'ils doivent faire. » (Enseignante 6). Les professeurs aménagent donc des moments où le plan de travail sera utilisé, lorsqu'ils doivent être avec un certain groupe par exemple, ou alors les élèves utilisent ce dispositif lorsqu'ils ont terminé un travail donné.

Les enseignantes 1 et 6 réalisent des plans de travail individuels mais ont expliqué que d'autres enseignants en créent des communs à tous les élèves. La « durée » du plan de travail peut également varier : « Mon plan de travail est fait pour la semaine : toutes les activités autonomes sont proposées sur une feuille, et les élèves savent qu'ils ont cela à faire pour la semaine. » (Enseignante 1) ; « Le plan de travail est pour environ deux semaines. » (Enseignante 6). Cela veut dire, premièrement, que la programmation du plan de travail de ces enseignantes se fait pour une et deux semaines, mais également que les tâches inscrites sur le plan de travail devront être réalisées par l'élève dans ce temps imparti. La « longueur » des plans de travail dépend donc de l'enseignant, cela peut même être un plan de travail quotidien.

L'enseignante 2 quant à elle, dit utiliser un système qui s'apparente au plan de travail mais qui serait sur toute une période :

« Dans chaque espace, il y a une photo de tous les élèves avec toutes les tâches qu'ils ont à réaliser et dès que c'est fait, ils ont une gommette et au bout de tant de gommettes, ils ont une étoile. On a donc une vue d'ensemble et on peut leur dire où ils en sont et où il faut qu'ils aillent. » (Enseignante 2).

Le plan de travail est donc un dispositif tout à fait modulable selon les préférences des enseignants. Ce qui ressort cependant de cette méthode est le temps de préparation que cela demande, qui peut parfois effrayer certains enseignants, malgré leur envie d'essayer : « Cela demande beaucoup de préparation. Il faut bien connaître ses élèves et les programmes. » (Enseignante 1) ; « Cela me fait un peu peur car je ne sais pas comment m'organiser, cela à l'air de demander beaucoup de travail. » (Enseignante 3) ; « Je n'arrive pas trop à l'utiliser encore : c'est beaucoup d'organisation, de photocopies pour des élèves qui ne l'investiront pas tous de la même manière. » (Enseignante 5). On comprend donc qu'il s'agit d'un dispositif qui demande de

l'investissement et du temps, surtout lorsque c'est individuel et qu'il faut répondre aux besoins de tous. Néanmoins, les enseignantes qui l'utilisent affirment toutes qu'il s'agit d'une grande aide pour la classe à cours multiples, pour rendre les enfants autonomes, pouvoir se concentrer sur un seul groupe d'élèves et que cela a ses avantages :

« Cela permet aux enfants d'avancer à leur rythme, s'ils ont acquis une notion ils ne sont pas obligés d'attendre. Il y a des enfants qui n'ont pas besoin de mon apprentissage pour acquérir une compétence. J'ai une élève de CP qui a un bon niveau et a un plan de travail de début CE1. » (Enseignante 1).

Le plan de travail est donc un élément intéressant sur lequel se pencher pour gérer l'autonomie des élèves dans une classe à degrés multiples.

4.2.7 La différenciation

Le traitement de la différenciation est très intéressant dans une classe à cours multiples, il semble donc pertinent de s'y intéresser. En effet, selon les enseignantes interrogées, ce type de classe favoriserait la différenciation et avantagerait les élèves. Le fait que différents niveaux se côtoient peut aider les plus petits qui ont de l'avance à progresser plus vite et les plus grands qui ont des difficultés à travailler de nouveau des notions non acquises et ainsi ne pas se sentir à l'écart au sein d'une classe.

Les enseignantes l'affirment : « Parfois des élèves de CP ont validé toutes les compétences de CP et ils peuvent passer aux compétences de CE1. C'est un avantage de pouvoir jongler entre les deux niveaux. » (Enseignante 1) ; « Les grands peuvent faire un travail de moyen ou inversement. Cela permet aux élèves en difficulté chez les grands de s'entraîner, de reprendre un peu confiance en eux, de revoir des choses basiques si besoin. » (Enseignante 3) ; « J'ai des CE1 qui ont des difficultés en mathématiques sur la numération, je vais donc les rebasculer avec les CP pour qu'ils reviennent un peu les bases. On peut basculer d'un niveau sur l'autre, c'est très intéressant. » (Enseignante 7) ;

« Ma différenciation se fait à travers mes objectifs. Si j'ai un élève de petite section qui est en avance je ne le maintiens pas là, je le prends avec les moyens et inversement ; lorsque j'ai un moyen qui a un peu de retard je le prends avec les petits pour qu'il revienne un peu les notions. » (Enseignante 2).

Il est donc juste et préférable même, de profiter du système des classes à cours multiples pour différencier de cette manière-là : en changeant l'élève de degré si besoin. Les enseignants ont les éléments à disposition pour procéder de cette façon. On peut alors se dire que, si les élèves sont mélangés dans la disposition de classe, l'élève qui change de degré pour une tâche sera peut-être moins perturbé. Une enseignante apporte d'ailleurs une précision à ce sujet :

« Cela m'arrive de proposer un travail de CM1 à un CM2 qui a des difficultés mais il faut que la famille soit au courant et faire comprendre à l'enfant pour ne pas qu'il le perçoive mal. Parfois il accepte parfois il refuse alors je lui laisse faire le travail des CM2 en limitant la quantité par exemple » (Enseignante 6).

4.2.8 Les conseils des enseignants

La dernière question de l'entretien proposait aux enseignantes de donner un conseil à un professeur qui enseignerait pour la première fois dans une classe à degrés multiples. Voici un résumé de leurs réponses, qui s'articule en trois points essentiels : la bonne connaissance des programmes des différents niveaux ; ne pas séparer les différents degrés systématiquement, mais au contraire enseigner en commun dès que cela est possible (il ne faut pas faire deux préparations totalement différentes) ; et enfin une bonne organisation, notamment dans la préparation des cours qui peut être importante, il faut donc trouver celle avec laquelle on est le plus à l'aise. Voici pour finir deux conseils spécifiques :

« Faire une évaluation diagnostique en début d'année pour voir où en sont les élèves et surtout prévoir des activités autonomes, si un enfant a fini son travail il doit savoir ce qu'il a à faire, parce que c'est à ce moment-là que la classe peut se retourner dans tous les sens ; un enfant qui s'ennuie va le faire ressentir » (Enseignante 1) ;

« Différencier dès qu'il le faut, mettre en place au plus vite l'autonomie, responsabiliser les élèves et utiliser le tutorat si possible car cela soulage » (Enseignante 2).

4.3 Discussion

Lors de la phase de recherche, on a pu définir la problématique de notre enquête et l'encadrer par des éléments qui s'y rapportaient. Cependant, peu d'éléments répondant véritablement à la question posée ont été identifiés : seules l'organisation (la disposition) de la classe et la différenciation ont été abordées.

En effet, le ministère de l'éducation Canadien (2007), avait mis en avant l'importance de l'agencement de la classe, ce qui a pu être confirmé par notre enquête.

La différenciation était également un point essentiel puisqu'elle est utile dans toute classe hétérogène, et donc dans les classes à cours multiples. On a pu voir comment opérer précisément cette différenciation, avec une méthode particulière pour ce type de classe.

Également, la responsabilisation des élèves avait été évoquée par ce même ministère, ce qui est certainement un élément important mais dans toutes les classes. Cette notion est effectivement ressortie dans l'enquête mais elle n'a pas été une véritable réponse en tant que réelle méthode ou solution à instaurer dans une classe à cours multiples. Enfin, les rituels avaient été cités également, en précisant pour le coup qu'il s'agissait d'un moyen à mettre en place dans tous types de classe mais particulièrement dans celui-ci. On a pu constater de manière sûre que les rituels, ou plutôt la ritualisation, était un autre point important, notamment dans l'organisation de la classe et la progression des élèves.

4.4 Conclusion

Assez d'éléments ont été recueillis pour répondre à la question posée initialement, à savoir la recherche de méthodes pour favoriser l'enseignement dans les classes à degrés multiples. Les hypothèses formulées se sont révélées être plutôt correctes et de nouveaux éléments sont apparus.

L'autonomie, comme on a pu le constater, est primordiale dans une classe à cours multiples. Elle l'est également dans un cours simple, mais d'autant plus ici, car les enseignants sont amenés plus régulièrement à s'occuper d'un groupe spécifique. Il s'agissait alors de trouver des moyens d'optimiser cette autonomie et de la rendre efficace et constructive. Le premier est tout simplement de mettre en place des activités à réaliser de manière autonome, tout en répondant à des objectifs des programmes.

Le tutorat en est également un, car c'est une aide pour l'enseignant, qui peut se focaliser sur un groupe en n'étant pas (ou moins) dérangé, ce qui permet l'autonomie, qui responsabilise par ailleurs les élèves.

Le plan de travail en est un autre : si tout le monde ne l'a pas encore adopté, beaucoup d'enseignants le connaissent et s'y intéressent tout de même. Il s'agit d'un dispositif où l'élève doit travailler en autonomie. Il doit donc s'y adapter et en même temps, il peut avancer à son rythme car généralement, il est créé spécifiquement pour lui, son niveau et ses difficultés. C'est donc également une manière de différencier, et un avantage pour les élèves.

La disposition de la classe s'est révélée être un élément important à considérer. En effet, selon l'agencement de la classe, cela peut apporter de la cohésion, de la motivation de la part des élèves, de l'interactivité mais également de l'entraide. Comme on a pu le voir, il n'y a pas de disposition parfaite mais il s'agit de trouver celle qui convient à la classe et celle qui semble le mieux fonctionner, celle qui apporte le meilleur climat aussi. Il est donc important de s'en préoccuper dans une classe à degrés multiples et de ne pas séparer systématiquement les « niveaux ». Également, beaucoup d'enseignants ont souligné le fait qu'il est important d'avoir du matériel à disposition dans la classe et surtout que les enfants sachent où chaque outil se trouve, afin d'être plus autonome là aussi.

La ritualisation est une notion qui permet de dynamiser la classe : la répétition de consigne permet tout d'abord de les apprivoiser et de les comprendre et la répétition d'activités ou de diverses tâches permet de les automatiser et ainsi d'acquérir les savoirs en jeu plus rapidement.

Ces méthodes de ritualisation, plan de travail et tutorat peuvent être utilisées en cours simple, où nous pouvons également en avoir besoin, mais force est de constater que dans une classe à cours multiples, leur utilité a d'autant plus d'importance.

Un des points qui est beaucoup revenu et sur lequel les enseignants ont beaucoup insisté lors des entretiens, est le fait de ne pas séparer automatiquement les différents degrés dans les enseignements mais au contraire, de les rassembler dès que possible en différenciant par la suite. La cohésion de classe est à nouveau un bénéfice ici.

Enfin un avantage a été mis en lumière : la différenciation au sein de classe à cours multiples. En effet ce type de classe peut favoriser la différenciation et être bénéfique pour les enfants.

Références bibliographiques

Bibliographie

- Grandguillot, M-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Battut, E. et Bensimhon, D. (2006). *Comment différencier la pédagogie* (2^{ème} éd.). Paris, France : Retz.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Education.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF Édition.

Sitographie

- DEPP. (2016). *Note d'information n°40*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/16/7/depp-ni-2016-40-constat-1er-degre-2016_689167.pdf
- DEPP. (2014). *Note d'information n°41*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/75/6/DEPP_NI_2014_41_eleves_premier_degre_930_classes_supplementaires_rentree_2014_378756.pdf
- Ministère de l'éducation nationale. (2013). Évaluation de l'incidence des classes à plusieurs cours sur la réussite scolaire des élèves. Repéré à <https://www.senat.fr/questions/base/2013/qSEQ131008411.html>
- Leroy-Audouin, C., Suchaut, B. (2010). *Efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00489264/document>
- Leroy-Audouin, C., Suchaut, B. (2007). *Revisiter l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours*. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF160_9.pdf
- Leroy-Audouin, C., Suchaut, B. (2010). *Les classes à plusieurs cours*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00488868/document>
- Ministère de l'Éducation du Canada. (2007). *Classes à années multiples*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/combinedf.pdf>

- Ministère de l'Éducation du Canada. (2007). *Introduction aux classes à années multiples*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/combinedClassrooms/combinedClassrooms.pdf>
- Fradette, A., Lataille-Démoré, D. (2003). *Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique*. Repéré à : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2003-v29-n3-rse966/011405ar.pdf>
- Académie Paris. (2017). *Le plan de travail : Qu'est-ce que c'est ?* Repéré à https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_404628/le-plan-de-travail
- UNESCO Office Bangkok and Regional bureau for Education in Asia and the Pacific. (2013). *Practical tips for teaching multigrade classes*. Repéré à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220101>
- Northwest Regional Educational Laboratory. (1999). *The multigrade classroom : a resource handbook for small, rural schools*. Repéré à <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/multigrade-classroom-books1-7.pdf>
- Canadian Education Association. (1994). *The multi-grade classroom : Myth and Reality*. Repéré à https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=QnI1xJbQC5UC&oi=fnd&pg=PA1&dq=multi+grade+classroom&ots=U4iPCeTn2B&sig=nhIkjxl_cBluowqGuwEhBpuXVK0#v=onepage&q=multi%20grade%20classroom&f=false
- Miller, B. (1991). *Teaching and learning in the Multigrade Classroom : Student Performance and Instructional Routines*. Repéré à <https://www.ericdigests.org/pre-9221/teaching.htm>
- W Little, A. (2005). *Learning and teaching in multigrade settings*. Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.605.7317&rep=rep1&type=pdf>

Index des tableaux, figures et annexes

Tableaux :

Tableau 1 : Caractéristiques des enseignantes interviewées	18
Tableau 2 : Difficultés des enseignants dans les classes à cours multiples	23
Tableau 3 : Résumé de la partie "Généralités" des entretiens	31
Tableau 4 : Tâches réalisées en autonomie dans les classes des enseignantes	32
Tableau 5 : Dispositions de classe des enseignantes	34
Tableau 6 : La notion "plan de travail" abordée avec les enseignantes	36

Figures :

Figure 1 : Répartition des participants selon leur ancienneté.....	21
Figure 2 : Répartition des participants selon leur âge	21
Figure 3 : Préférence de type de classe des participants.....	22
Figure 4 : Méthodes d'enseignement des participants	23
Figure 5 : Bilan personnel des participants	24
Figure 6 : Réponses à la question de la favorisation de l'autonomie	25

Annexes

Annexe 1 – Questionnaire	45
Annexe 2 – Guide d'entretien semi-directeur	50

Annexe 1

Questionnaire

Dans le cadre de la réalisation de mon mémoire pour mon master MEEF, je propose ce questionnaire à des enseignants tenant une classe à cours multiples. Je souhaite approfondir la question des dispositifs, méthodes, activités à mettre en place pour favoriser l'enseignement dans ce type de classe.

1. Quel est votre sexe ?

- A. Féminin
- B. Masculin

2. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?

- A. 18-25 ans
- B. 26-40 ans
- C. 41-60 ans

3. Vous êtes professeur des écoles depuis :

- A. Plus d'un an
- B. Plus de cinq ans
- C. Plus de dix ans
- D. Plus de vingt ans

4. Dans quelle classe à cours multiples enseignez-vous ?

Réponse libre :

5. Dans quel type de classe préférez-vous enseigner ?

- A. Classe à cours unique
- B. Classe à cours multiples
- C. Cela m'est égal

6. Parvenez-vous à respecter les programmes de l'Éducation nationale, et à les traiter en totalité, dans votre classe à cours multiples ?

- A. Oui
- B. Presque
- C. Non

7. De quelle manière préférez-vous enseigner dans une classe à cours multiples ?

- A. En alternant chaque fois entre les deux niveaux, ne pas leur faire d'enseignement commun.
- B. En commençant par réaliser un enseignement commun à tous, et donc en différenciant entre les deux niveaux par la suite (dans la mesure du possible).
- C. Autre réponse :

8. Quel(s) dispositif(s) favorise(nt) selon vous la gestion et l'enseignement dans une classe à cours multiples ? Plusieurs réponses sont possibles.

- A. L'autonomie.
- B. Les rituels.
- C. Les travaux de groupes.
- D. Autre réponse :

9. Selon vous, quel est l'élément le plus indispensable dans une classe à cours multiples ?

- A. L'autorité.
- B. La disposition de la classe (les bureaux, le matériel, etc).
- C. La diversité des activités proposées.
- D. Autre réponse :

10. Quelle(s) difficulté(s) rencontrez-vous ou avez-vous rencontré lors de votre enseignement dans une classe à cours multiples ?

- A. La gestion simultanée de tous les élèves lorsque je travaille avec un groupe spécifique.
- B. La gestion du temps pour les apprentissages de chacun.
- C. Pas de difficultés particulières.
- D. Autre réponse :

11. Attachez-vous de l'importance à la disposition de la classe au sein d'une classe à cours multiples ?

- A. Oui, je pense que la disposition de la classe, des bureaux des élèves et de tout le matériel est un élément à prendre en considération pour un enseignement efficace, il est donc important de trouver la plus favorable.
- B. Oui, je pense qu'il faut constamment changer de disposition dans la classe afin d'apporter du renouveau au cours de l'année et de faire vivre la classe.
- C. Non pas tellement, je ne me soucie pas vraiment de cela.
- D. Autre réponse :

12. Mettez-vous en place un système de tutorat entre les différents niveaux dans votre classe ?

- A. Oui, je pense que les uns peuvent apprendre des autres : les plus jeunes peuvent bénéficier de l'expérience des plus grands, et à l'inverse, c'est une façon de consolider ses acquis pour les plus grands.
- B. Non, mais je pense à le faire.
- C. Non, je ne mets pas en place ce type de système dans ma classe.
- D. Autre réponse :

13. Pensez-vous que les « rituels » soient favorables dans une classe à cours multiples ?

- A. Oui, ils permettent de mettre en place une certaine autonomie naturellement, une cohésion entre élèves.
- B. Oui, cela permet un gain de temps sur certains apprentissages ainsi que la consolidation de ceux-ci quotidiennement.
- C. Non, je ne vois pas l'intérêt passé la maternelle.
- D. Autre réponse :

14. Mettez-vous en place des règles d'organisation ?

- A. Oui, chaque semaine, je désigne un binôme d'élèves pour un certain type de tâche (distribution, effacer le tableau, etc.).
- B. Non, mais je pense que cela serait intéressant de le mettre en place.
- C. Non, je ne mets pas cela en place.
- D. Autre réponse :

15. Pensez-vous que de telles « règles » sont vraiment utiles dans une classe à cours multiples ? Si oui, pourquoi ?

- A. Oui, ce sont de petites tâches mais cela permet de gagner du temps.
- B. Oui, cela responsabilise les élèves.
- C. Non, je n'y vois pas d'intérêt.
- D. Autre réponse :

16. Aménagez-vous des ateliers particuliers pour votre enseignement au sein d'une classe à cours multiples afin de favoriser la réussite de tous ?

- A. Oui.
- B. Pas plus que dans une classe à cours unique.
- C. Autre réponse :

17. Pensez-vous avoir des élèves au sein de votre classe qui n'arrivent pas à suivre le rythme d'une classe à cours multiples ?

- A. Oui, lorsque je suis avec un seul des deux niveaux, je sens que certains ne parviennent pas à être assez autonomes.
- B. Certains ont des difficultés ou du retard, mais je ne pense pas que la classe à cours multiples en soit la cause.
- C. Non, je n'ai pas l'impression.
- D. Autre réponse :

18. Sur une échelle de 1 à 3 (3 étant le niveau le plus important), quelle importance attachez-vous à l'autonomie des élèves dans une classe à cours multiples ?

- A. 1
- B. 2
- C. 3

19. Sur une échelle de 1 à 3 (3 étant le niveau le plus important), quelle importance attachez-vous aux « rituels » dans une classe à cours multiples ?

- A. 1
- B. 2
- C. 3

20. Sur une échelle de 1 à 3 (3 étant le niveau le plus important), quelle importance attachez-vous à la disposition de la classe dans une classe à cours multiples ?

- A. 1
- B. 2
- C. 3

21. Sur une échelle de 1 à 3 (3 étant le niveau le plus important), quelle importance attachez-vous au travail en groupe dans une classe à cours multiples ?

- A. 1
- B. 2
- C. 3

22. Quel bilan pourriez-vous faire du fonctionnement et de la gestion de votre classe à cours multiples ?

- A. Ma classe fonctionne bien, je n'ai pas (ou plus) de soucis de gestion de celle-ci, j'ai su remédier aux problèmes que j'ai pu rencontrer.
- B. Je pense qu'il faut encore que je fasse quelques changements dans ma classe afin que celle-ci fonctionne mieux.
- C. Cela s'est toujours bien passé avec ma classe, je suis donc satisfait(e) du fonctionnement de celle-ci.
- D. Autre réponse :

23. Selon vous, de quelle manière peut-on favoriser, mettre en place l'autonomie des élèves dans une classe à cours multiples ?

Réponse libre :

24. Quel élément pensez-vous qu'il est essentiel de garder dans votre classe à cours multiples pour que celle-ci fonctionne correctement ?

Réponse libre :

25. Quelles méthodes, qui vous sont propres, avez-vous mis en place afin d'organiser au mieux votre classe à cours multiples, d'y enseigner au mieux ?

Réponse libre :

Annexe 2

Guide d'entretien semi-directif

Général

- *Pensez-vous que la classe à cours multiples demande un peu plus de préparation et d'organisation qu'une classe à cours unique ?*
- *À plusieurs questions, certains ont répondu qu'ils ne voyaient pas le lien avec une classe à cours multiples, que c'était la même chose que pour un cours simple ; qu'en pensez-vous ?*
- *Pensez-vous que la classe à cours multiples soit la raison pour laquelle les programmes peuvent parfois ne pas être respectés ou traités en totalité (20,3 % seulement y parviennent) ?*
- *Pouvez-vous m'en dire plus sur la manière dont vous gérez les enseignements simultanés ?*

Autonomie

- *Diriez-vous que l'autonomie est primordiale dans une classe à cours multiples ? Plus que dans un cours simple ?*
- *Que faites-vous lorsque les élèves sont en autonomie ?*
- *Le cahier d'autonomie est-il une occupation ou répond-il réellement aux attentes des programmes ?*
- *Pouvez-vous donner un exemple d'activité de « tiroir d'autonomie » ?*

Le tutorat

- *À quelle fréquence utilisez-vous le dispositif tutorat ? Comment ?*
- *Pouvez-vous nous expliquer en quoi est-ce une aide ?*

Ateliers

- *Quels types d'ateliers, ou travaux de groupe, mettez-vous en place ?*

La disposition de la classe

- *Comment avez-vous disposé votre classe ?*
- *Qu'est-ce que cela apporte à vos élèves ?*

Les rituels

- *Pour vous, à quoi servent exactement les rituels ? En quoi sont-ils une aide ?*
- *Pouvez-vous nous donner un exemple de rituel mis en place dans votre classe ?*

Les règles

- *Dans toutes les classes, simples ou à cours multiples, des règles de vie, de travail et d'organisation sont nécessaires au bon fonctionnement de la classe. Pensez-vous qu'elles soient d'autant plus importantes dans une classe à cours multiples ? Quels exemples pouvez-vous donner ?*

Le plan de travail

- *Connaissez-vous le dispositif « plan de travail » ?*
- *Pouvez-vous m'expliquer exactement ce qu'est un plan de travail ?*
- *L'utilisez-vous ? Si oui à quelle fréquence ?*

Responsabilisation

- *Beaucoup de participants ont parlé de responsabilisation des élèves, pensez-vous que cela passe par les rituels et les règles d'organisation ? Par autre chose ?*

Autre

- *Possédez-vous du matériel numérique dans votre classe ? Est-ce un avantage ?*
- *Comment mettez-vous en place la différenciation dans votre classe ?*
- *Quel conseil donneriez-vous à un professeur qui gère pour la première fois une classe à cours multiples ?*

Questions spécifiques – Enseignante 1

- *Qu'entendez-vous par « classe flexible » ?*
- *Pouvez-vous nous en dire plus sur l'importance de l'emploi du temps présenté aux élèves dont vous avez parlé ?*

Questions spécifiques – Enseignante 4

- *Il est important pour vous de regrouper le plus souvent les élèves sur des apprentissages, de réunir le plus de thématiques possibles, pourquoi ?*
- *Pouvez-vous développer votre réponse qui dit qu'il faut différencier en termes de quantité et de support ?*
- *Vous constituez des groupes selon le niveau de facilité ou de difficulté des élèves et non selon leur degré, pourquoi ? Chacun peut tout de même atteindre les objectifs de sa classe ?*

Questions spécifiques – Enseignante 5

- *Pour favoriser l'autonomie, vous avez parlé de conseil de classe, pouvez-vous nous en dire plus ?*
- *Vous parliez de l'importance du matériel dans le système de tutorat, pouvez-vous nous en dire plus ?*

Questions spécifiques – Enseignante 6

- *Pouvez-vous nous en dire plus sur la ritualisation de l'emploi du temps présenté aux enfants ?*
- *Pouvez-vous nous parler de la mise en place des îlots dans votre classe ?*

4ème de couverture

Le sujet du présent mémoire est l'enseignement dans une classe à cours multiples. Il est aisé de penser que la charge de travail est plus importante dans une classe où il y a au moins deux niveaux, et donc deux programmes à étudier, à préparer et du temps à partager. Il faut néanmoins s'occuper de chaque niveau de manière équitable : les différents niveaux n'ont pas à pâtir du fait qu'ils soient dans une classe à cours multiples. Nous nous sommes alors demandé quels pouvaient être les dispositifs, les méthodes, qui pourraient favoriser l'enseignement dans ce type de classe. Au commencement de ce mémoire, nous avons déjà différentes pistes à explorer pour répondre à cette question : la différenciation, le tutorat, l'espace de la classe et également l'autonomie. Pour trouver ces réponses, pour commencer, un questionnaire a été diffusé, sur internet, et particulièrement sur les réseaux sociaux, en visant des groupes d'enseignants ayant des classes à cours multiples uniquement. Un bon nombre de réponses a donc été collecté, qui ont aidé à se focaliser sur les thèmes les plus importants qui ont émergé. Ensuite, avec ces éléments, nous avons pu développer un guide d'entretien afin de réaliser quelques interviews plus poussées, avec plusieurs enseignants, qui avaient préalablement répondu au questionnaire. Ces interviews ont permis d'approfondir le sujet. Nous avons donc voulu trouver des solutions, des stratégies, pour aider les enseignants de ces classes.

The topic of this thesis is teaching in a multigrade classroom. It's easy to think that the workload is more important in a classroom where there are two grades, and therefore two curriculums to study, to prepare and time to share. We have nevertheless to look after each grade equitably : the different grade doesn't have to suffer from the fact that they are in a multigrade classroom. Then we asked ourself what plans, which plan, which methods or activities can favour teaching in this kind of classroom. At the beginning of my thesis, we had already different trails to answer to this question : differentiation, favour tutoring, classroom space, and autonomy too. To find these answers, to begin, a questionnaire has been circulated, on internet and especially on social networks, targeting group of multigrade teachers only. A huge amount of answers has been collected, which helped to focus on the most important themes. Then, with them, we have developed an interview guide to make more advanced several interviews, with some teachers, who have answered to the questionnaire too. These interviews have enabled to deepen the issue. So, we have wanted to find solutions, strategies, to help teachers who are in these class.

Mots clés : multiples, favoriser, enseignement, organisation, autonomie

Keywords : multigrade, favour, teaching, organization, autonomy