

# Enseigner en classe multiniveau

Marie Gabriel



Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires.

Voir le site

<http://www.orthographe-recommandee.info> et son miniguide d'information.

Toutes les photos sont © iStock ou sont des photos de l'auteur.

Photo p. 13 : © Collection MA/KHARBINE-TAPABOR

Photo de couverture : © iStock

Direction éditoriale : Céline Lorcher

Édition : Isabelle Chave

Correction : Florence Richard

Maquette couverture et intérieur : Nicolas Piroux

Mise en page et illustrations : STDI

N° de projet : 10248442

Dépôt légal : mars 2019

Achevé d'imprimer en France en février 2019  
sur les presses de l'imprimerie Chirat

© Éditions Retz 2019  
ISBN : 978-2-7256-3743-3

Introduction .....	4
--------------------	---

## **Enseigner dans une classe multiniveau : quels enjeux ?**

1. Pour savoir de quoi on parle .....	9
2. Une aventure historique .....	12
3. Les textes officiels et les classes multiniveaux .....	18
4. Une efficacité discutée .....	23
5. Le mythe de l'homogénéité .....	30

## **Une organisation spécifique**

6. Quand l'autonomie des élèves devient indispensable .....	37
7. L'organisation des groupes d'élèves .....	60
8. L'organisation spatiale .....	67
9. L'organisation temporelle .....	77
10. Différencier dans une classe multiniveau : quelles stratégies ? .....	92
11. Adopter ou adapter des outils .....	99
12. Le partenariat avec les parents .....	111

## **Des configurations multiples...**

13. Choisir son style .....	117
14. Quelques cas particuliers .....	129
15. Un plan d'action .....	140

Conclusion .....	142
------------------	-----

Bibliographie .....	143
---------------------	-----

# Introduction

Enseigner pour la première fois dans une classe multiniveau<sup>1</sup> est une véritable aventure, qui semble d'autant plus dense que le nombre de niveaux est élevé. Elle est parfois choisie, mais peut-être plus souvent subie. Et pourtant, rester dans une telle classe est finalement assez courant : que l'on souhaite rester dans son école rurale, garder ses élèves un an de plus ou enseigner autrement, les raisons de continuer dans ces classes ne manquent pas et permettent à certains enseignants de mettre en œuvre une réelle expertise dans ce domaine.

Cependant, quand on débute dans ces classes, on est souvent à la recherche de points de repère, sous forme de conseils pratiques et d'aide méthodologique, pour avancer sans trop paniquer. Si l'on cherche de l'aide dans les textes institutionnels, on n'en trouve pas. Si l'on cherche du côté des méthodes et manuels, on en trouve peu. La formation continue elle aussi est souvent discrète sur le sujet.

Pourtant, pour l'enseignant, les questions sont nombreuses : comment vais-je pouvoir faire tout le programme dans chaque niveau ? Comment me rendre disponible pour chaque niveau ? Comment différencier au sein de chaque niveau ? Comment travailler avec des élèves de cycles différents ? Comment gérer l'écart d'âge ?

Il doit également répondre au questionnement des parents, souvent inquiets face à cette situation, surtout si leur enfant est inscrit dans le niveau le plus élevé : comment être surs qu'il ne sera pas tiré vers le bas ? Comment le maître ou la maîtresse aura le temps de l'aider s'il en a besoin ? Ne va-t-il pas rester seul face à son travail ?

Voici donc ce que voudrait ce livre : vous permettre de comprendre les enjeux du travail en classe multiniveau, les points d'appui, les écueils, les outils à adapter... Il ne s'agit pas seulement d'un emploi du temps ou de fiches pratiques, mais aussi de la théorie nécessaire pour bien comprendre ce qui se joue dans ces classes, ce qui est demandé, ce qui est possible.

En effet, ce travail ne se veut pas une présentation modèle d'une méthodologie qui marcherait pour faire classe. D'abord parce que cette méthodologie n'existe pas, qu'aucune recherche n'a pu isoler suffisamment chaque facteur pour dire ce qui est efficace dans ce domaine, et qu'il est impossible de dresser une hiérarchie des possibles. Ensuite parce que « la » classe multiniveau n'existe pas : il peut s'agir d'une classe à deux, trois, quatre, cinq ou six cours, le nombre d'élèves par cours peut être identique ou très déséquilibré, les niveaux présents peuvent se suivre ou faire le grand écart, sans parler du profil des élèves de chaque niveau... Les classes multiniveaux sont si variées et différentes qu'il est difficile d'en dresser un portrait

---

1. Selon les règles de la nouvelle orthographe, «multiniveau» est un adjectif qui s'accorde en nombre avec son substantif. Nous trouverons donc «une classe multiniveau» et «des classes multiniveaux».

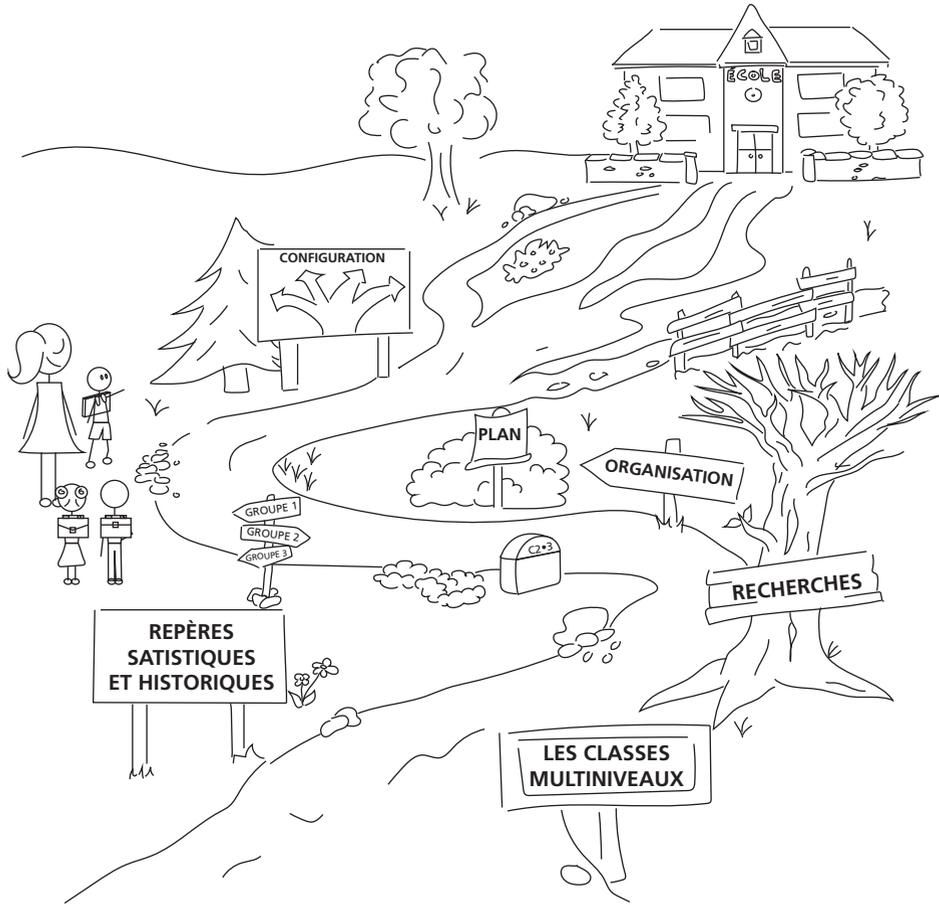
type qui serait une base de travail. Enfin, parce que chaque enseignant est le professionnel de sa classe, pas un simple exécutant, mais un acteur capable d'analyser, de comprendre, de concevoir, d'adapter... Il me semble plus intéressant alors de former et d'informer pour que chacun puisse faire au mieux ce qu'il souhaite faire. Je vous propose donc plutôt un éventail de possibilités pour agir, que vous pourrez choisir et adapter à votre classe et à ses caractéristiques propres. Ce livre tentera de vous donner quelques éclairages pour réussir cette aventure, qui restera néanmoins la vôtre. Ces éclairages seront différents par leur nature : textes théoriques, apports historiques, résultats de recherches, documents pratiques, exemples concrets, témoignages... Leur diversité vous permettra sans doute de vous engager dans des chemins très différents, et de répondre à certaines questions... Cependant, chaque parcours nécessite de franchir des caps particuliers, en fonction de votre classe, de son milieu, de vos élèves, et il vous faudra certainement aller chercher d'autres clés, chez des collègues, des formateurs, dans des lectures, ou juste à force d'essais et d'expériences. Au cours de cette aventure, il vous faudra également parfois oublier vos représentations de la classe à simple niveau ou d'une autre forme de classe idéale. L'enseignement ne saurait être un chemin droit et sans bifurcations, et c'est là tout son intérêt. L'aventure de la classe multiniveau en constitue un milieu finalement courant et pourtant assez mal indiqué. À s'y engager seul, on risque des détours fatigants et démotivants. Ce livre souhaite vous proposer une carte et une boussole, vous aider à poser quelques balises, qui vous permettront de mieux vous y retrouver, de comprendre le chemin et de tracer votre parcours en toute connaissance de cause. Ces balises concerneront tout d'abord le contexte particulier de ces classes, au niveau historique, institutionnel ou théorique. Avec ces éclairages en tête, nous pourrions alors nous engager sur le chemin de l'organisation de la classe et de ses spécificités. Enfin, nous terminerons l'exploration de différentes configurations de ces classes et de différents choix des enseignants qui y exercent. Ce cheminement a pour objectif de vous aider à mieux comprendre ce qui se passe dans votre classe, de vous proposer des pistes d'actions concrètes et d'éclairer vos choix pédagogiques et didactiques. Un peu comme lorsqu'on monte un chemin de montagne, on retrouvera à certains moments un paysage déjà vu un peu plus bas, mais avec un point de vue un peu différent, et on reparlera de l'organisation spatiale ou des groupes d'élèves à différentes reprises, pour tenter de les appréhender au mieux et de les mettre en cohérence. Je vous souhaite une bonne route !

## Remerciements

Merci à mon mari et mes enfants pour leur patience et leur accompagnement tout au long de mon travail de recherche et d'écriture, ainsi qu'à mes parents pour leurs lectures attentives.

Merci à Gwenaëlle, Catherine, Sonia et Christall de m'avoir fait confiance, de m'avoir livré leur témoignage et de m'avoir permis ainsi de mener mes recherches.

Merci à Sophie et Émilie pour nos échanges sincères et amicaux, qui nous rendent meilleures.



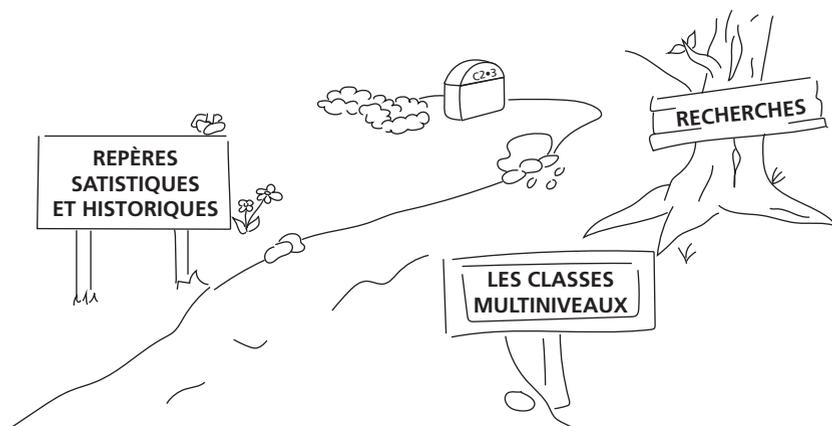
# Enseigner dans une classe multiniveau : quels enjeux ?

Lorsqu'on entre dans une classe pour y enseigner, on y entre avec notre histoire, notre vécu d'élève, puis d'enseignant, nos représentations des classes des autres, nos souvenirs de formation... Nous y entrons également avec notre image de la classe idéale, notre idée de l'enseignant qu'on voudrait être, ces deux idéaux étant le plus souvent hors de la réalité. Nous y entrons encore avec nos valeurs, ce qui nous constitue et nous fait avancer, ce qui nous a fait choisir ce métier... Enfin, nous pouvons également y entrer avec nos échecs, nos peurs, nos difficultés ou notre incapacité à choisir...

Si nous ne reconnaissons pas toujours cet arrière-plan souvent inconscient, nous nous rendons encore moins compte que nous y entrons avec toute la culture scolaire qui est la nôtre. Les classes multiniveaux font partie de la grande histoire de l'école française. Même sans que ce soit explicite, nous apportons dans ces classes tout ce que nous en savons et ce qui est véhiculé par leur histoire. Alors, autant bien comprendre de quoi on parle pour pouvoir être bien au clair sur ce qui relève de nos représentations et ce qu'on peut mettre en place dans la classe. Il m'a donc semblé très important dans cette première partie de redéfinir ce qu'est une classe multiniveau, mais aussi de tourner brièvement la tête en arrière pour comprendre d'où viennent ces classes. Sont-elles réellement des classes à éviter quand c'est possible ? Sont-elles une innovation pédagogique qui aurait plus de deux siècles, un archaïsme pédagogique toujours vivant ? Et quelles pratiques pédagogiques induisent-elles ? Je vous propose donc de parcourir maintenant cette partie un

peu théorique, un peu chronologique, qui nous permettra d'avoir des repères statistiques, historiques, institutionnels, mais aussi de nous tourner un peu du côté de la recherche et de ce qu'elle peut apporter.

Bien sur, quand nous cherchons des réponses efficaces, nous pouvons être tentés de faire l'impasse sur ce point, et nous en avons le droit, l'un des droits du lecteur de Daniel Pennac. Seulement, dans la classe, nous serons à nouveau confrontés aux grandes questions historiques : comment fait l'enseignant pour se multiplier ? Comment font les élèves pour travailler hors de sa présence ? Et si l'on peut s'appuyer sur quelques analyses historiques, cela ouvre notre panoplie de réponses. Voilà pourquoi je fais le pari qu'une telle partie est non seulement intéressante mais utile dans les réponses apportées.



# Pour savoir de quoi on parle

## Qu'est-ce qu'une classe multiniveau ?

Pour commencer, la première balise à poser est de faire le point sur ce dont on parle. Nous suivrons dans la suite de ce travail les repères sémantiques donnés par le ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2017, p. 28) : « Le terme de "classe", dans le premier degré, correspond normalement à un groupe d'élèves scolarisés ensemble au même niveau pendant une année scolaire. Dans l'enseignement élémentaire, la classe s'identifie souvent au "cours" (cours préparatoire, cours élémentaire 1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> année, cours moyen 1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> année) ; ces classes peuvent être appelées "classes à cours unique". Toutefois, dans certaines écoles, les effectifs sont tels que des élèves de niveaux différents sont regroupés dans une même classe ; on a alors une "classe multiniveau". Certaines écoles ne comportent qu'une seule classe, regroupant le plus souvent plusieurs niveaux ; on parle alors de "classe unique". »

Dans ce cadre, le niveau est compris non pas comme les capacités réelles et mesurées des élèves qui atteindraient un certain niveau de maîtrise d'une compétence ou un certain niveau de connaissances, mais plutôt comme une identification au « cours » tel qu'il est également défini ci-dessus.

Une classe multiniveau est donc le regroupement d'élèves de plusieurs niveaux différents dans une même classe avec le même enseignant. Certains enseignants utilisent des termes voisins, qui désignent des réalités proches : classes à plusieurs cours, à cours double ou triple, à niveaux multiples, classes combinées, jumelées, à degrés multiples, classes multigrades ou classes multiâges. Nous reviendrons sur les nuances à apporter entre ces appellations. On trouve le plus souvent deux niveaux dans une classe, mais, dans les plus petites écoles, on peut aussi en trouver trois ou quatre. Parfois, on ne trouve qu'une seule classe dans un village, qui comprend tous les niveaux et qu'on appelle alors « école à classe unique ».

Parfois, le choix de la création de telles classes est imposé par la structure démographique de l'école : s'il n'y a que deux classes pour tous les niveaux, chaque classe comprendra deux ou trois niveaux. Mais cette configuration peut aussi être un choix délibéré de l'équipe enseignante, afin de favoriser des pédagogies différentes ou de jouer sur les groupements d'élèves. Il est à noter que le texte ne prévoit que le premier cas, comme si ces classes devaient être évitées autant que possible. Une exploration de la présence dans le temps et dans l'espace de ces classes est donc indispensable pour que nous puissions comprendre si elles sont vues comme une exception à éviter ou une alternative enrichissante.

## Les classes multiniveaux : une exception ?

Une seconde balise est celle de l'existence réelle de ces classes : sont-elles nombreuses ou exceptionnelles ? Sont-elles la norme ? Combien d'enseignants et d'élèves sont-ils concernés ? Les données qui se rapportent à ces classes sont globalement difficiles à trouver. Les chiffres pour 2017 donnés par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance de l'Éducation nationale (MEN, 2017) nous donnent tout de même des indications globales sur le pourcentage de classes multiniveaux dans les écoles en fonction de leur taille :

### Part des classes multiniveaux en 2017

#### 4 Part des classes multiniveaux selon le nombre de classes de l'école, en %.

Nombre de classes dans l'école	Part des classes multiniveaux		
	Écoles publiques	Écoles privées	Ensemble des écoles
Classe unique	92	90	92
Entre 2 et 4 classes	69	71	69
Entre 5 et 10 classes	34	28	33
11 classes ou plus	15	11	14
<b>Ensemble des écoles</b>	<b>35</b>	<b>27</b>	<b>34</b>

► **Champ : France métropolitaine + DOM y compris Mayotte (hors écoles maternelles).**

© DEPP

**Lecture :** dans les écoles publiques comprenant 5 à 10 classes, 34 % des classes regroupent des élèves de plusieurs niveaux.

*Repères & références statistiques. Enseignement, Formation, Recherche, 2017, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, p. 31.*

Ce même texte précise : « Les classes multiniveaux sont très répandues dans les petites écoles élémentaires ou primaires. Lorsque l'école ne compte qu'une seule classe, celle-ci accueille dans neuf cas sur dix des élèves de plusieurs niveaux. Dans le cas d'écoles comprenant entre cinq et dix classes, un tiers de ces classes en moyenne sont des classes multiniveaux » (MEN, 2017, p. 30).

En revanche, ces données ne nous donnent pas d'indications sur le pourcentage total d'élèves scolarisés dans les classes multiniveaux, sur le pourcentage global de ces classes, sur le nombre de niveaux par classe ou sur la répartition géographique de ces classes. Des études un peu plus anciennes, basées sur des données du début des années 2000, nous permettent d'avoir quelques informations supplémentaires. C'est le cas par exemple de celles de l'IREDU, qui nous fournissent de nouvelles données, expliquant que, contrairement à ce qui se pratiquait par le passé, les classes multiniveaux d'aujourd'hui se limitent souvent à deux niveaux et ont gagné les villes. On en compte un peu moins de 60 % en zone rurale et plus de 40 % en zone urbaine (Leroy-Audouin et Suchaut, 2007).

### Remarque

On peut trouver également quelques chiffres plus précis dans un dossier numérique plus récent du réseau Canopé : « À la rentrée 2014, 11 000 écoles avaient une ou deux classes (environ 3 400 classes uniques et 7 600 écoles à deux classes), mais surtout, selon le ministère, 49 % des élèves de l'école publique étaient dans des classes multiniveaux (dont 85 % à deux niveaux) » (Barthes, Alpe, et Champollion, 2016).

## Où trouve-t-on ces classes ?

Les classes multiniveaux ne sont pas réparties de manière égale sur tout le territoire. Elles sont avant tout présentes dans le monde rural, car elles regroupent « 75 % des élèves ruraux et 40 % des élèves urbains » (Barthes, Alpe, et Champollion, 2016). Cependant, elles concernent de plus en plus les écoles urbaines. Ce basculement géographique de la localisation des classes multiniveaux fait dire aux auteurs : « On constate toutefois que plusieurs éléments pédagogiques, didactiques et organisationnels de l'éducation rurale sont aujourd'hui de plus en plus développés hors du contexte rural isolé et montagnard dans lesquels ils sont nés en réponse aux défis auxquels l'école rurale et montagnarde était confrontée. C'est le cas, notamment, dans l'éducation prioritaire où les équipes pédagogiques voient dans ces formes et pratiques pédagogiques originales des solutions potentielles aux difficultés scolaires rencontrées par une partie des élèves qui y sont scolarisés. Par exemple, l'organisation scolaire dans le rural et le montagnard – classe unique parfois ou classe à plusieurs cours le plus souvent – devient quasi majoritaire en France. 49 % des classes étaient en 2014-2015 des classes à deux ou plusieurs cours (DEPP). Dans certains départements, comme la Drôme, cette proportion s'élève même à 75 % (DSDEN 26) » (Barthes, Alpe, et Champollion, 2016)

Vous pouvez consulter le dossier Canopé sur l'école rurale et la réussite scolaire :

<https://bit.ly/2d1Qyeq>

Les données statistiques de ces auteurs tendent à montrer que, selon les années, une classe sur trois, voire une classe sur deux, serait une classe multiniveau et que, si ces classes sont encore plus présentes dans le milieu rural, elles sont également très présentes en ville. Les données statistiques convergent ainsi dans le sens d'un nombre important de classes multiniveaux, et pas seulement en zone rurale. Cette vitalité des classes multiniveaux s'explique par différents facteurs, dont leur histoire, que nous proposons de survoler ici.

# Une aventure historique

Les classes multiniveaux ont donc une histoire ancienne, qui pèse encore maintenant sur leur organisation et sur leur implantation. Elles résultent de choix historiques qui en définissent les enjeux encore aujourd'hui, et qui déterminent en partie leur formation mais aussi la pédagogie dominante. C'est pourquoi quelques mots sur le sujet sont importants pour mieux comprendre ce qu'on y fait.

## — La classe comme système d'enseignement —

Le système scolaire français a subi de nombreuses transformations au cours des dernières décennies, mais il reste structuré selon la même forme scolaire, comprise ici comme étant un modèle social structurant l'espace, le temps, les modes de relations maître/élèves et les savoirs enseignés de manière cohérente dans une société (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, et Lahanier-Reuter, 2013). La forme scolaire française idéalisée et majoritaire reste grandement celle de la classe traditionnelle : un enseignant s'adressant durant une année scolaire à un groupe d'élèves identifiés, d'un niveau référencé, qui devrait correspondre à leur classe d'âge.

Il est intéressant de se rendre compte avant de débiter ce travail que ce modèle de classe n'est pourtant pas le seul, même s'il est depuis longtemps ancré dans notre culture. Historiquement, ce sont les frères des écoles chrétiennes qui ont développé cet enseignement dit « simultané », c'est-à-dire dans lequel on enseigne à plusieurs élèves simultanément. L'objectif était alors de dépasser le préceptorat, dans lequel l'adulte ne s'adressait qu'à un enfant à la fois.

D'autres voies ont été expérimentées dans la construction de la forme scolaire, et notamment l'enseignement mutuel : les grands élèves devaient enseigner à des plus petits, dans de très grandes classes pouvant dépasser la centaine d'élèves. Les élèves de différents âges étaient mélangés et tout l'enseignement ne passait pas par le maître. Des élèves plus avancés, appelés moniteurs, enseignaient aux plus petits. Mais tout au long du XIX<sup>e</sup> et surtout du XX<sup>e</sup> siècle, c'est le système de l'enseignement direct et simultané devant une classe qui s'est imposé et qui structure encore la plupart de nos écoles. Il a prédominé essentiellement dans un but très politique : il s'agissait de renforcer le pouvoir de l'enseignant, de ne pas le laisser, même momentanément, entre les mains de certains élèves.

À une époque où se construisait la nation française, au début du XIX<sup>e</sup> siècle, Guizot et ses successeurs ont bataillé pour créer des groupes homogènes placés sous l'autorité d'un maître. Ils ont ainsi créé les cours (élémentaire, moyens et supérieurs) dans cet objectif de séparation des élèves en fonction de leur niveau.

Puis, cette volonté a été approfondie dans les années 1960 avec le modèle idéal de l'école à cinq classes, une classe par niveau. L'idéal de l'enseignement est progressivement devenu celui de la classe homogène, à laquelle l'enseignant pouvait s'adresser de manière collective. Dans un livre remarquable, Sylvie Jouan analyse ce modèle. Elle montre ainsi que l'abandon de l'enseignement mutuel pour l'enseignement simultané a obéi en premier lieu à une demande morale et religieuse, montrant que « c'est le choix des missions de l'éducation, qui constitue, pourrait-on dire, la cause finale du choix pédagogique : c'est parce que le but est de former un être moral qu'il convient de placer les élèves en présence continue d'un maître exemplaire qui s'obligera alors à pratiquer un enseignement simultané » (Jouan, 2015, p. 126). Cependant, si ce modèle est devenu petit à petit la norme pour penser l'organisation de l'école, il en a toujours existé de nombreuses variantes.

Pour plus d'information, vous pouvez écouter une émission de France Culture consacrée à la découverte de l'enseignement mutuel :

<https://bit.ly/2oJjLw5>

## — De la classe unique à la classe multiniveau —

En effet, au sein de cette forme scolaire qu'est la classe, il existe de grandes disparités, liées essentiellement à la répartition géographique des classes et des écoles. Alors que dans les milieux urbains, les écoles primaires et secondaires se sont effectivement construites autour de classes de niveaux voulus homogènes, les écoles rurales ont été le plus souvent constituées d'une seule classe, qui accueillait les enfants de tous les âges et de tous les niveaux : la classe unique. Cette forme a été inventée par la contrainte d'ouvrir une école dans chaque commune, alors que de nombreuses communes rurales ne comptaient pas assez d'élèves pour ouvrir plusieurs classes (Barthes, Alpe, et Champollion, 2016). Ces classes sont ainsi restées pendant très longtemps une caractéristique de ce milieu rural ou montagnard. Dès le début du <sup>xx</sup><sup>e</sup> siècle, l'école à classe unique est considérée comme une école par défaut, conséquence de la faiblesse des effectifs ou de manque de moyens. On retrouve ainsi sous la plume de Ferdinand Buisson : « L'école à classe



Photo de classe de filles Cours Moyen 1<sup>re</sup> année, 1955, Finistère vers 1950. Crédit Collection MA/Karbine Tapabor

unique est pour ainsi dire l'école en raccourci. C'est l'état embryonnaire de l'école ; elle contient en germe toutes les parties essentielles de l'école, mais on ne verra ces diverses parties acquérir leur développement et devenir des organes complets que dans l'école à plusieurs classes » (Buisson, 1911).

Depuis la fin du <sup>xx</sup>e siècle, leur nombre a diminué très fortement, sous le double effet de la baisse démographique dans le milieu rural et de politiques les considérant comme une forme à abandonner, au profit de regroupements plus ou moins négociés. Les « conventions ruralités » très récentes affichent d'ailleurs encore dans leurs objectifs la constitution de pôles scolaires, la mise en réseau des écoles et la diminution du nombre d'écoles à classe unique. C'est ainsi que le nombre des classes uniques a donc été divisé par plus de 5 depuis un demi-siècle, et la tendance se poursuit aujourd'hui (Barthes, Alpe, et Champollion, 2016). Cette disparition cependant n'a pas fait diminuer le nombre de classes à plusieurs niveaux, même si elle a fait baisser le nombre de niveaux par classe.

En effet, les politiques de gestion économique des moyens de l'Éducation nationale ont poussé petit à petit à déterminer le nombre d'enseignants à affecter dans une école en comptant le nombre d'élèves total, sans indication de niveaux. Ce qui est devenu prioritaire pour l'attribution des postes, c'est qu'il y ait environ vingt-cinq élèves pour un enseignant, quel que soit le niveau des élèves. « Ainsi, les classes à niveaux multiples sont formées lorsque les ressources humaines sont trop restreintes pour permettre la formation de classes dites régulières regroupant des élèves du même âge. Cette situation implique que les classes à niveaux multiples soient formées le plus souvent, en l'occurrence dans les régions urbaines, par les directions d'école au moment de la rentrée, alors qu'elles font face à des ratios maitres/élèves ne permettant pas la formation de classes à niveau unique. Ainsi, le regroupement des élèves en classes à niveaux multiples demeure, dans bien des cas, une conséquence des conditions démographiques et/ou économiques adverses plutôt qu'un choix pédagogique délibéré, encore moins une décision politique » (Fradette et Lataille-Démoré, 2003, p. 592).

Dans cette logique, le nombre de classes à plusieurs niveaux a beaucoup augmenté, surtout dans les grandes écoles urbaines où elles n'existaient quasiment pas, mais où le nombre d'élèves par niveau n'est pas forcément un multiple de 25. On assiste donc sur un temps long à un glissement historique, de la classe unique vers les classes à cours unique côtoyant des classes multiniveaux.

## La mise en place des cycles

Le modèle de la classe a également évolué avec la mise en place des cycles d'enseignement. En 1989, la loi d'orientation sur l'éducation introduit cette notion et découpe l'enseignement primaire en trois cycles pluriannuels.

Ces cycles couvrent à la fois l'école maternelle et l'école élémentaire. Cette nouvelle organisation scolaire a pour ambition de prendre en considération les décalages d'apprentissage entre les enfants dus aux différences de maturité. Elle vise également à reconnaître et à respecter les différences entre les élèves sur le plan de leurs capacités d'apprentissage. C'est ainsi que l'article 4 précise : « Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité. » L'article 5 indique : « Les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève. » Ces articles signent une petite révolution : la classe homogène n'est plus l'idéal, mais c'est l'élève qui est placé au cœur des apprentissages. Nous y reviendrons plus longuement en évoquant la différenciation pédagogique.

Cependant, ce découpage en cycles ne s'est pas substitué aux trois cours existants : le cours préparatoire, le cours élémentaire et le cours moyen. On a donc retrouvé dans les faits la superposition d'une logique de cycles et d'une logique de niveaux, d'autant qu'en 1991, les anciens programmes pour l'école élémentaire de 1985 et les orientations pour l'école maternelle de 1986 ont été republiés, accompagnés des compétences à acquérir au cours de chaque cycle. Cette publication présentait donc des compétences de fin de cycle, mais sans mettre en cohérence ce travail par cycles, nouveau et construit par compétences, avec des programmes par cours, plus anciens et bâtis sur les contenus à acquérir. Ce constat fait dire à Sylvie Jouan (2015, p. 137) : « On peut sans exagération considérer que les enseignants ont été soumis dès la rentrée 1990 à des injonctions paradoxales : injonction d'une pédagogie des cycles pensée en termes de progression pluriannuelle d'une part, contrainte d'une structure scolaire administrative reposant sur le découpage annuel, d'autre part. » Chaque enseignant est confronté chaque jour à ces injonctions paradoxales : faire réussir chaque élève et « finir le programme » pour tous les élèves. La mise en place des cycles n'a pas réussi à remplacer la logique annuelle.

Le regroupement des élèves est donc la plupart du temps resté inchangé dans le quotidien de la classe. Cependant, les objectifs par cycle ont tout de même apporté une inflexion majeure : ces objectifs devaient être atteints non plus à la fin d'une année scolaire, comme auparavant, mais en fin de cycle. Par exemple, l'apprentissage de la lecture était décliné en une somme de compétences à acquérir sur trois ans (tout au long du cycle 2), et non plus dévolu à la seule année du cours préparatoire comme cela était traditionnellement le cas auparavant. Ce découpage a donc eu une influence sur les redoublements : on ne pouvait maintenir un élève qu'en fin de cycle. Il pouvait ainsi y avoir dans un niveau des élèves qui n'avaient pas acquis toutes les compétences du niveau inférieur et auxquels on devait s'adapter. C'est depuis ce moment que les « niveaux » ne sont plus forcément

corrélés au « niveau » des élèves, et que le profil des classes devient de plus en plus hétérogène.

## Le saviez-vous ?

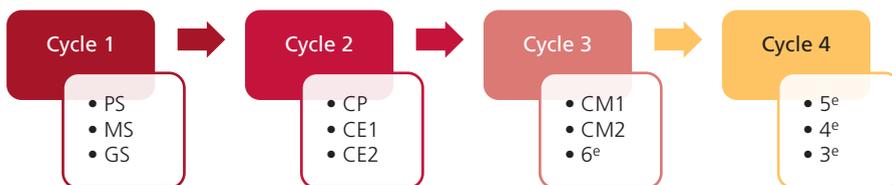
Le découpage en cycles a été réaffirmé par la loi sur la refondation de l'école publiée par décret le 24 juillet 2013 :

« L'organisation par cycles d'enseignement permet de prendre en compte la progressivité des apprentissages et les besoins des élèves pour les accompagner dans l'acquisition des compétences.

Le nombre et la durée des cycles tout au long de la scolarité obligatoire ont été redéfinis. L'école maternelle constitue depuis la rentrée 2014, un cycle à part entière. La création d'un cycle associant les deux dernières classes de l'école élémentaire et la classe de sixième doit favoriser une meilleure continuité pédagogique entre l'école et le collège.

– Le cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, correspond aux trois premières années de l'école élémentaire appelées respectivement : cours préparatoire, cours élémentaire première année et cours élémentaire deuxième année.

– Le cycle 3, cycle de consolidation, correspond aux deux années de l'école élémentaire suivant le cycle des apprentissages fondamentaux et à la première année du collège appelées respectivement : cours moyen première année, cours moyen deuxième année et classe de sixième. »



Cependant, des repères de progressivité parus en 2018 font apparaître à nouveau l'importance du cours. Selon les politiques éducatives, l'accent est mis tantôt sur les cycles, tantôt sur les niveaux, dans une alternance parfois décourageante. Notre système actuel est donc à la fois fondé sur les cycles et les niveaux. Si les enseignants en cours simple ne sont pas forcément en prise avec cette contradiction, elle peut avoir une incidence sur les enseignants dans des classes multiniveaux, qui peuvent être ou non également des classes de cycle, selon leur constitution et les niveaux présents. Nous verrons dans la dernière partie quelles sont les options choisies par ces enseignants pour concilier ces deux logiques.

## Une grande vitalité dans les pédagogies actives

Si les classes multiniveaux sont souvent ignorées des textes officiels ou des plans de formation, elles sont cependant revendiquées comme une richesse par différents courants pédagogiques, au premier rang desquels on trouve les pédagogies dites « actives ». En effet, ces pédagogies ont dans leur ADN le désir de rendre les enfants autonomes et acteurs de leurs apprentissages. À l'opposé des différents acteurs institutionnels qui ont souhaité l'homogénéité pour imposer un ordre moral fait de l'écoute d'un maître exemplaire, ces pédagogies se veulent émancipatrices, à des degrés divers. L'enseignant y a un rôle de facilitateur, de passeur du savoir, et c'est l'élève qui construit ses apprentissages et se prend en charge au maximum en fonction de son âge. Il est donc presque naturel que ces pédagogies aient souvent proposé de rassembler des enfants d'âges différents dans la même classe : « Des pédagogues comme Froebel, Locke, Pestalozzi, Rousseau, Montessori, Spock, Freud et Dewey ont tour à tour remis en cause le mode de regroupement des élèves par degré unique depuis sa mise en place, arguant qu'aucune donnée empirique ne supportait un tel virage. Mais le poids des arguments administratifs semble avoir relégué les arguments scientifiques et pédagogiques au second rang, car ce mode de regroupement s'est répandu et est entré dans la culture scolaire au point de constituer aujourd'hui une norme de référence tout à la fois implicite et incontournable » (Fradette et Lataille Démoré, 2003, p. 592).

Ces pédagogues ont souvent centré leurs idées sur le développement de l'enfant et sur l'importance de pouvoir respecter son rythme. Le fait de rassembler des enfants d'âges et de niveaux différents leur semble intéressant pour favoriser ce développement par les interactions plus que par de l'enseignement simultané du maître vers les élèves. Mais ils vont plus loin car, souvent, ils souhaitent même ne pas marquer les degrés annuels. Ils visent les compétences à long terme, en laissant chaque enfant suivre une progression propre et souvent individuelle. Nous verrons que ces classes sont ainsi plus souvent nommées classes multiâges. Ces classes, largement mises en œuvre par ces pédagogies actives, sont des choix pédagogiques qui postulent que les élèves y sont gagnants, qu'ils apprennent mieux en niveaux mélangés. Certaines classes uniques qui le sont par obligation ont largement emprunté à ces courants pédagogiques, notamment en ce qui concerne les outils du travail autonome. Nous nous en inspirerons donc également dans la partie plus pratique de cet ouvrage. En effet, cette approche volontairement optimiste de la classe multiniveau nous semble très intéressante : qu'on la choisisse ou qu'on la subisse, cette organisation peut être bénéfique, alors autant tenter d'en tirer le meilleur !

# Quand l'autonomie des élèves devient indispensable

## Qu'est-ce que l'autonomie ?

### Pour comprendre le concept d'autonomie

Pour pouvoir se dégager du temps avec un groupe d'élèves, il est indispensable de rendre les autres élèves autonomes et capables de travailler seuls durant un temps défini. L'autonomie est donc un enjeu majeur de l'enseignement dans les classes multiniveaux. Ceci dit, c'est un enjeu majeur pour la scolarité de tous les élèves, même s'il semble moins nécessaire, mais un enjeu qu'il est important de bien éclaircir. En effet, l'autonomie à l'école est souvent un concept plein de malentendus qui entravent sa compréhension et par conséquent son développement.

Le **premier malentendu tient au statut de l'autonomie**. On entend souvent les adultes parler de l'autonomie des enfants comme si c'était un don inégalement répandu. Certains élèves seraient « naturellement » autonomes quand d'autres ne pourront jamais l'être. Bien sur, il existe de grandes différences interindividuelles dans l'autonomisation des enfants, mais l'autonomie est une compétence qui s'acquiert... et donc qui s'enseigne et qui s'accompagne. L'autonomie n'est pas donnée, elle se construit petit à petit.

Le **deuxième malentendu tient à ce qu'on entend par « élève autonome »**. À certains moments, lorsque l'on demande aux élèves d'être autonomes, on leur demande surtout d'être conformes, dociles, d'avoir leur crayon rouge au bon moment, de terminer rapidement leurs exercices, de comprendre quand ce n'est pas le moment d'interrompre l'enseignant mais tout en trouvant un moyen de ne pas rester bloqués sur un travail qu'ils ne savent pas faire... Or l'autonomie, ce n'est pas seulement le respect des règles et la capacité à ne pas déranger l'enseignant ou les autres élèves. Si un élève autonome sait se débrouiller face aux situations, s'organiser sans déranger l'adulte, cela ne signifie pas qu'il apprend. Il peut savoir aussi éviter les punitions, connaître les attentes et le jeu de l'école pour le meilleur ou pour le pire. Sa docilité peut lui permettre d'éviter ce qui est difficile, ce qu'il n'a pas envie de faire... et qu'il ne fait que de façon superficielle, sans la réflexion nécessaire aux apprentissages. Il s'agit donc d'aider les élèves à rester seuls durant un temps défini, mais aussi, et peut-être même surtout, à travailler et à apprendre en autonomie.

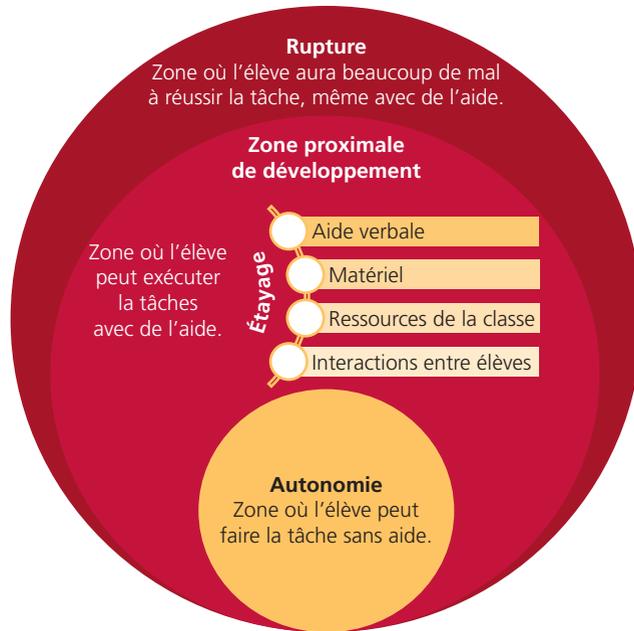
Le **troisième malentendu peut être associé au paradoxe** énoncé par Maria Montessori : « Aide-moi à faire seul. » Éduquer un enfant, c'est œuvrer à faire en sorte qu'il puisse se passer de ses éducateurs. Le rendre autonome, c'est lui donner des clés pour faire seul, réfléchir seul, prendre des décisions seul. Or, à l'école, c'est essentiellement l'enseignant qui contrôle et qui dit comment faire. Pour Philippe Meirieu, ce paradoxe renvoie à la définition de la pédagogie comme tension « entre ce qui domestique et ce qui affranchit » (Meirieu, 2017, p. 28). Pour l'enseignant dans une classe primaire, il s'agit donc d'accepter que l'autonomie des élèves passe par un relatif lâcher-prise de l'enseignant. Si on contrôle tout, on ne laisse plus d'espace pour la réelle autonomie. Si on ne cadre rien, on ne permet pas l'apprentissage d'une réelle autonomie.

Le **quatrième et dernier malentendu tient aux différentes formes de l'autonomie à développer** chez l'enfant. Souvent, on lui demande d'être autonome, sans lui expliciter réellement de quelle autonomie on parle : s'agit-il de travailler seul sans déranger l'adulte, au risque de prendre des décisions seul concernant ce travail ? S'agit-il de réussir le travail en suivant seul une procédure, sans pouvoir s'en éloigner ? S'agit-il pour lui de choisir le travail qui lui correspond ? Ces formes d'autonomie sont très différentes. Comme il nous semble très important de les connaître afin de pouvoir les enseigner, nous les approfondirons ci-dessous.

## Un apprentissage progressif et étayé

Comme pour tout apprentissage, l'apprentissage de l'autonomie devra se situer dans la zone proximale de développement (ZPD) des élèves, telle que l'a définie Vygotski : c'est la zone qui détermine le niveau de difficulté des tâches que l'enfant peut réussir en étant aidé. C'est le domaine de l'apprentissage. Si la tâche est trop difficile, si on lui demande de faire en autonomie une tâche totalement nouvelle pour lui, l'élève ne peut y parvenir. Quand il a appris, il y a la zone où il peut travailler en autonomie, en réussissant seul.

Dans la zone centrale, entre les tâches qu'il réussit seul et celles qu'il ne peut pas réussir même accompagné, l'élève doit être guidé, aidé par un expert dans le but de pouvoir, par la suite, réaliser seul l'activité. L'apprentissage précède le développement. Et comme l'objectif est que l'élève finisse par faire seul, mais en sachant ce qu'il fait, Philippe Meirieu nous en donne un cadre très clair : l'enseignant « met en place un processus d'autonomisation qui intègre la critique même de ce processus dans sa démarche. Il procède, pour cela, par étayages et désétayages successifs : étayages par la mise en place de structures rigoureuses de contraintes et de ressources, désétayages par la suppression progressive et contrôlée des étais. Et cette suppression qui ne peut se faire ni prématurément – au risque que le mur, insuffisamment stabilisé, ne s'écroule –, ni brutalement – au risque que l'individu ne s'engage, alors, dans des difficultés qu'il sera incapable de surmonter –, ni sans réflexion sur les enjeux de ce qui se passe – au risque que l'élève ne s'imagine pouvoir se passer



à jamais de toute aide. Le processus d'étayage/désétayage n'est donc pas une succession mécanique d'aides et d'abandons, de dispositifs de contrôle absolu auxquels succéderait un retrait total... Rien, d'ailleurs, ne serait pire que cela : l'élève soumis à des changements brutaux d'attitudes serait complètement déstabilisé. La dialectique étayage/désétayage doit donc être accompagnée, en permanence, par ce que nous nommons des activités de « métacognition » : repérage de ce que l'on utilise, des appuis dont on a besoin et, en même temps, des marges d'initiative dont on peut disposer » (Meirieu, 2017, p. 109).

L'idée sous-tendue par ce concept est que si l'on veut que les élèves soient autonomes, il est nécessaire de leur enseigner, petit à petit, les différents éléments de cette autonomie, de les étayer dans leur prise d'initiative avant de les laisser faire seuls. C'est d'ailleurs ce que demandent les programmes en lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « Respecter ses engagements, travailler en autonomie et coopérer, s'impliquer dans la vie de l'école et de la classe constituent les premiers principes de responsabilité individuelle et collective. »

Nous allons parcourir ces différentes formes d'autonomie et les outils qui peuvent être utiles pour les développer.

# Choisir son style

Voici un terme qui n'est pas directement issu de la pédagogie : il nous emmène faire un petit détour du côté des ergonomes, mais aussi d'Yves Clot et de ce qu'il appelle « la clinique de l'activité ». Ces chercheurs en ergonomie de l'activité étudient comment les travailleurs font pour faire ce qu'on leur demande. Ils ont pu déterminer que l'ensemble des enseignants partagent des gestes de métier, des façons de faire qui se ressemblent, qu'ils ont pu acquérir en formation mais qui font également partie de la culture scolaire. Ils ont également pu montrer que chaque travailleur utilise ces gestes à sa manière, les façonne à sa main, et c'est ce qu'ils ont appelé « le style ». Ce style est important, il permet à chacun d'être créatif, mais aussi d'enseigner avec ce qu'il est. Le métier d'enseignant n'est pas un simple métier d'exécutant, chacun le vit avec ce qui fait sa personne.

## Le saviez-vous ?

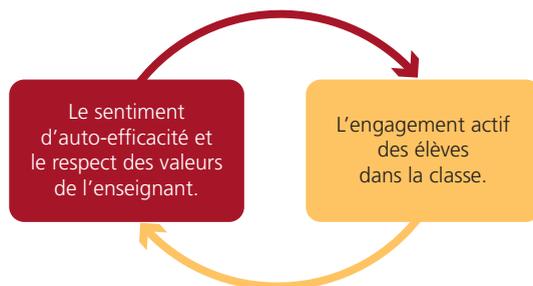
### Sens et efficience

Il existe un autre apport de la clinique de l'activité : pour que le travailleur ait le sentiment de bien faire son travail, et donc s'y épanouisse, il doit y trouver deux choses : du sens et de l'efficience. Cela signifie qu'il doit comprendre le sens de ce qu'on lui demande et y retrouver de quoi nourrir ses valeurs personnelles. Un travailleur doit pouvoir travailler en respectant le plus possible ce qui est important pour lui. Il doit également constater que son action est efficace, au moins en partie, et qu'il a un impact sur ce qu'on lui demande de faire. Lorsqu'un travailleur trouve dans son travail une bonne dose de sens et d'efficience, il se sent utile, peut s'épanouir dans son travail, devient créatif pour trouver de nouvelles manières de travailler.

C'est pour cela que vous ne trouverez pas ici une manière unique de travailler dans une classe multiniveau, mais un inventaire de quelques styles. De quel style vous sentirez-vous le plus proche ? Il vous appartiendra de déterminer celui qui vous permettra de vous épanouir, de trouver le sens que vous cherchez dans votre travail, de vous sentir efficace. Ce ne sera pas le même au début et à la fin de carrière, il évoluera forcément – et heureusement !

On tient là l'une des clés de la réussite : car si les méthodes didactiques et/ou pédagogiques sont très importantes dans l'efficacité de l'enseignement, on sait aujourd'hui qu'elles font partie d'un système multifactoriel dans lequel le bien-être des enfants et de leurs enseignants joue un rôle également important. Les neurosciences nous apprennent que l'enrôlement dans les tâches est primordial,

et que l'engagement actif des élèves est un préalable aux apprentissages. Or cet engagement aujourd'hui ne va plus de soi. Les élèves qui arrivent dans les classes n'ont pas tous une grande motivation pour les apprentissages. La tâche d'enrôlement par l'enseignant est donc primordiale. Or, pour que cet enseignant puisse exercer sa créativité dans ce rôle, il faut qu'il trouve lui aussi du sens à son travail. On assiste donc là à une sorte de cercle vertueux dans lequel plusieurs éléments interagissent pour assurer la réussite des élèves :



Je vous propose donc maintenant quelques exemples de styles variés dans des classes multiniveaux très différentes. **Ce ne sont pas des modèles.** Chacun de ces choix pédagogiques relève d'un système global, d'une vision cohérente de la classe, des élèves, des apprentissages et du rôle de l'enseignant. Les témoignages et les photos ont été recueillis dans le cadre d'un travail universitaire, anonymés et adaptés pour être compréhensibles sans le contexte. Ce qui est intéressant, c'est de comprendre ces choix, leurs plus-values et les difficultés engendrées. Et ce qui est encore plus intéressant, c'est de vous situer, vous, au moment où vous lisez ce livre, mais aussi avant... et après...

## — La classe comme juxtaposition de niveaux —

### Un enseignement fondé sur l'alternance entre les niveaux

Le premier exemple évoqué ici est le modèle historique, culturel, de la classe multiniveau. La classe y est envisagée comme la juxtaposition de plusieurs niveaux. On tente de raisonner en fonction essentiellement du paradigme d'homogénéité. L'enseignant tente de faire classe à chaque niveau de manière alternative, un niveau après l'autre. Il partage son temps entre les niveaux. Il choisit les disciplines et les moments où il peut rassembler tous ses élèves et ceux où il souhaite intervenir de façon séparée. Dans l'emploi du temps ou dans le cahier journal, on retrouve la présence de l'enseignant notée auprès d'un niveau, puis d'un autre. Dans ce cadre, les espaces sont souvent séparés entre les niveaux et, lorsqu'on entre dans la classe, on a la vision rapide de l'organisation entre les niveaux. Voici un exemple de

séance de lecture en CP/CE1, dans lequel l'enseignant a prévu le passage régulier d'un groupe à l'autre (les cellules en jaune montrent la présence de l'enseignant) :

CP	CE1
<b>Date et rituels</b>	
Lecture : découverte du graphème /m/	Écriture en autonomie
Phonologie : entraînement oral	Préparation du texte de lecture
Exercices individuels écrits	Lecture orale
Aide et correction des exercices	Questionnaire de lecture
Écriture en autonomie	Bilan de la lecture

C'est souvent la classe du débutant en double niveau ou de l'enseignant qui alterne au sein d'une grosse école entre les années en simple niveau et les années en double niveau. Ce modèle est également particulièrement présent dans les classes qui ne comptent que deux niveaux, ou dans les classes dont les niveaux ne sont pas proches : par exemple un CP-CM2.

La posture de l'enseignant n'est pas très différente de celle qu'on peut trouver dans une classe à un seul niveau ; il organise, contrôle, enseigne. La posture des élèves n'est pas très différente non plus, sauf qu'ils deviennent petit à petit plus autonomes et apprennent à ne pas recourir systématiquement à l'aide de l'enseignant.

## Avantages et limites

Ce modèle présente différents avantages :

- Il permet à l'enseignant de se servir d'outils, comme les manuels, qui n'ont pas été pensés pour des classes multiniveaux, en les adaptant modérément. Chaque niveau a son manuel, sa méthode dans chaque discipline. Chaque niveau est considéré comme un tout homogène, comme une classe à un niveau en réduction.
  - Cette organisation est ainsi rassurante, car elle permet de pouvoir continuer à utiliser des gestes professionnels acquis dans une classe à un seul cours, en les multipliant par le nombre de cours et en divisant son temps de présence. Pour un jeune enseignant, c'est souvent le modèle qui permet le plus facilement de tenir compte des différents niveaux.
  - Chaque élève sait exactement dans quel niveau il se situe et suit un curriculum qui peut être identique à celui suivi par des camarades en cours simple. C'est parfois plus rassurant dans une classe à double niveau au sein d'une grande école.
- Cette organisation présente en même temps des limites :

- Elle donne souvent aux enseignants une impression de courir après le temps, et de toute façon de ne jamais faire aussi bien que s'il n'y avait qu'un seul cours. La division du temps de présence laisse un sentiment d'inachevé. Quand l'enseignant passe d'un groupe à l'autre, il reste souvent dans une position frontale dans

laquelle il organise et structure le travail. Il n'a parfois pas d'occasion de se libérer pour aller aider plus spécifiquement un ou plusieurs élèves qui en auraient besoin.

- L'homogénéité dans chaque niveau est recherchée, et quand le groupe est hétérogène, la différenciation pédagogique nécessite presque la formation d'un niveau supplémentaire.
- Elle donne lieu à des discours considérant que la classe à plusieurs cours est plus difficile à gérer, demande plus de travail et est moins efficace pour les élèves.
- Dès qu'il y a plus de deux ou trois cours, cette juxtaposition simple devient impossible, et il est nécessaire de faire autrement.

### Remarque

Il est important, lorsqu'on travaille ainsi, de bien garder à l'esprit qu'on ne peut pas toujours tout multiplier par le nombre de niveaux. On peut tenter des départs communs, travailler par compétences. Il faut également – et c'est très important – se libérer de l'idée que l'on pourrait effectuer tout le travail prévu par les manuels avec les différents niveaux. Il ne faut pas non plus imaginer que ce mode est le seul à utiliser du matin au soir. On peut varier les entrées selon les matières et les objectifs. Ce mode de fonctionnement est souvent un mode de transition.

## Dans la classe de Gwénaëlle

### Le témoignage de Gwénaëlle, en CP/CE1 dans une école rurale

*Cela fait un moment que j'enseigne dans cette classe. Au début, je me retrouvais, à certains moments, à être avec deux groupes qui me réclamaient en même temps et je ne pouvais pas me couper en deux. Donc, il m'a semblé évident que je devais réfléchir à la façon d'organiser ma séance pour être avec un seul groupe à la fois. C'est le fait de devoir me dire : "Là, les deux me demandent en même temps et je ne peux pas" qui m'a conduit à alterner les groupes.*

*Cette année, dès que j'ai su que j'avais un CP/CE1, je me suis dit qu'il fallait absolument que j'organise mes disciplines et mes leçons par rapport à la présence de l'enseignant. En mathématiques par exemple : en général, ce sont les CE1 qui font une recherche et je suis avec les CP pour manipuler. Ensuite, les CP font un petit exercice d'entraînement et je reviens avec les CE1 pour voir la leçon, la notion qui a été travaillée, si c'est bien compris. Ensuite je corrige avec les CP et les CE1...*

*En fait, je suis encore... assez scolaire et je me dis : "J'ai un groupe de CP, un groupe de CE1..." J'essaie de faire tourner chaque groupe, séparément, mais je suis persuadée effectivement que je pourrais faire des petits groupes, par rapport au niveau des enfants, et que ça pourrait tourner autrement... mais c'est une remise en question personnelle et il faut que je la murisse...*

