

Suivi scientifique du projet-pilote « classes à degrés multiples » dans le canton du Jura

Rapport de recherche

HEP-BEJUNE

2019

Responsable du suivi scientifique :

Prof. Dr Françoise Pasche Gossin

HEP-BEJUNE

Remerciements

Je tiens à remercier le Service de l'enseignement du canton du Jura et le groupe de pilotage pour leur soutien enthousiaste depuis les premiers échanges au sujet du projet et de son suivi scientifique jusqu'à la publication de ce rapport. Réunissant des personnalités issues du Service de l'enseignement, du Parlement, de la HEP-BEJUNE, du Syndicat des enseignant·e·s et de la Fédération des parents d'élèves, ce groupe de pilotage a eu pour tâche de suivre l'avancée des travaux de recherche et d'y apporter un regard extérieur. Mes remerciements vont à : M. Fred-Henri Schnegg, chef de service du SEN ; Mme Anne-Lise Nagel, responsable de la section enseignement ; M. Fabien Kohler, responsable de la section gestion ; Mme Erica Hennequin, députée au Parlement jurassien et initiatrice de la motion ; Mme Stéphanie Riat-Schaffner, déléguée de la Fédération des parents d'élèves (FAPE) ; M. Rémy Meury, secrétaire général du Syndicat des enseignant·e·s jurassiens (SEJ) ; Mme Deniz Gyger Gaspoz, vice-rectrice de la recherche et des ressources documentaires de la HEP-BEJUNE.

Je dois aussi beaucoup à mes étudiant·e·s de la formation primaire du site de Delémont de la HEP-BEJUNE. Je les remercie pour l'aide qu'elles et ils m'ont apportée. L'opportunité leur a été donnée de se familiariser à ces classes multi-degrés tout en se formant à *et par* la recherche dans le cadre d'ateliers recherche mis en place durant leur cursus de formation. Mes remerciements vont à : Raphaël Aubry, Elodie Bessire, Chloé Chappuis, Tiffany Comte, Sophie Girardet, Sandy Graf, Marie Humair, Mirjeta Idrizi, Sylvie Jobin, Alizée Kunz, Jessica My, Mathilde Latscha, Meryl Perrenoud, Léa Queloz, Nicolas Ribeaud, Camille Sarron, Laura Vandoni.

Cette recherche n'aurait pas pu se faire sans l'aide et le soutien des enseignant·e·s qui ont accepté de répondre à mes nombreuses questions et de m'ouvrir les portes de leurs classes. Les moments passés en leur compagnie ont été riches d'échanges et de découvertes. Je leur en suis très reconnaissante et je les remercie chaleureusement pour la confiance qu'elles et ils m'ont accordée. Je tiens à saluer leur engagement sans faille dans ce projet « classes multi-degrés », leur ingéniosité dans le travail, leur générosité et leur disponibilité à l'égard des élèves. Mes remerciements vont à : Mmes Viviane Schaller, Nicole Hauser, Véronique Broglin, Marie Eschmann, Mélanie Schaller, Anaïs Varisco, Delphine Charmillot, Marielle Choulat, Andréa Taillard, Manon Aubry, Melissa Schmied, Claire-Lise Baumeler et Ms. Lucien Kohler, Ulysse Girardin.

En dernier lieu, je remercie les élèves, les parents de ces écoles qui ont pris le temps de répondre à l'enquête, ainsi que les directions qui ont accepté de répondre à mes quelques questions.

Table des matières

Remerciements	2
Introduction	5
1. Problématique	6
1.1. Origine du projet « classes à degrés multiples » et de l'étude	6
1.2. Les classes à degrés multiples d'hier et d'aujourd'hui	6
1.3. Ce qu'en disent les recherches	7
1.4. Question de recherche et objectifs du suivi scientifique	8
2. Méthodologie de recherche	10
2.1. La recherche évaluative	10
2.2. Le corpus de données	10
2.3. Le dispositif instrumental	11
3. Présentation des résultats	13
3.1. Du point de vue de la nature et du fonctionnement	13
3.1.1. Les espaces d'enseignement-apprentissage	13
3.1.2. L'aménagement de la classe	14
3.1.3. La place de l'enseignant-e dans la classe	16
3.1.4. Les effectifs d'élèves	16
3.1.5. La charge de travail	16
3.1.6. Les horaires	17
3.1.7. Le travail en équipe pédagogique	19
3.2. Du point de vue de l'enseignement-apprentissage	20
3.2.1. Les moyens d'enseignement romand	20
3.2.2. Des formes variées d'organisation de l'enseignement	20
3.2.3. Le plan de travail	24
3.2.4. Une continuité des apprentissages	25
3.2.5. L'évaluation des apprentissages	26

3.2.6.	Les performances scolaires	27
3.3.	Du point de vue de la gestion et de la dynamique de la classe	27
3.3.1.	La relation entre l'enseignant-e et ses élèves	28
3.3.2.	L'approche coopérative dans les apprentissages	28
3.3.3.	L'aide aux élèves en difficulté	30
3.4.	Du point de vue des parents	31
3.4.1.	Fonctionnement de l'école	31
3.4.2.	L'enseignement et l'apprentissage	33
3.4.3.	Relations familles-écoles	34
3.4.4.	Point de vue des élèves	35
4.	Discussion	37
4.1.	La question du territoire	37
4.2.	La question des apprentissages	37
4.3.	La question de l'enseignement	38
4.4.	La question de l'optimisation du temps d'apprentissage	39
4.5.	La question du métier	39
	Conclusion	40
	Références bibliographiques	43
	Annexes	45

Introduction

Première victime de l'air du temps d'une politique de gestion des flux et de redéploiement de la carte scolaire, la classe à degrés multiples a de plus en plus le vent en poupe et revient sur le devant de la scène du paysage éducatif jurassien. Que signifie ce nouvel intérêt à l'égard des classes à degrés multiples ? Phénomène obsolète ou nouveau pédagogique ?

Dans un contexte d'éducation en Suisse où les systèmes scolaires font face à une fluctuation des effectifs d'élèves (diminution ou augmentation) - de façon plus marquée dans certaines régions - l'organisation de la forme scolaire et ses structures intéressent les politiques éducatives, les autorités administratives et, pour d'autres raisons, les chercheur·e·s en sciences de l'éducation. En dépit du souhait de préserver le modèle des classes traditionnelles à un seul degré, voire le modèle à double degrés, apparaît ou réapparaît comme alternative à ces modèles, celui des classes à degrés multiples, à savoir une classe regroupant des élèves de trois degrés scolaires consécutifs ou plus. Soulignons au passage que les définitions peuvent varier d'un canton à l'autre ou d'un pays à l'autre (classes multiprogrammes, multiniveaux, multi-degrés, etc.) et se référer à des réalités différentes, voire à un tout autre univers paradigmatique. Par exemple, au Canada, les classes à niveaux multiples (terme d'usage) se définissent comme des classes qui regroupent des élèves provenant de deux niveaux ou plus. En France, le terme multi-âges considère une classe de deux niveaux ou plus. Dans le canton de Berne, la classe à degrés multiples regroupe des élèves d'école enfantine et des premières années du degré primaire. Dans le cas du projet « classes à degrés multiples » qui nous intéresse, il s'agit d'un regroupement d'élèves d'âges différents et de degrés scolaires différents qui vont devoir cohabiter et travailler ensemble, dans des conditions de lieu et d'horaire plus ou moins similaire, sous l'autorité d'un·e enseignant·e, tenu d'enseigner toutes les disciplines prescrites par le Plan d'études romand (PER).

Ce rapport a pour objet de présenter les résultats du suivi scientifique du projet-pilote « classes à degrés multiples » mis en place dans quelques écoles primaires du canton du Jura durant les années scolaires 2017-2018 et 2018-2019. Plus précisément, il documente les pratiques qui découlent de ce mode de groupement des élèves et présente l'impact de cette forme scolaire sur les apprentissages des élèves, sur le travail du personnel enseignant et sur les familles. Si le but premier de l'étude est de fournir des informations utiles en termes de résultats et de recommandations permettant d'intégrer les leçons de l'expérience dans le processus de décision des commanditaires, il n'en demeure pas moins que la visée de recherche est de produire de nouvelles connaissances susceptibles d'enrichir, de compléter, de nuancer ce que l'on sait à propos des classes à degrés multiples au regard de notre école d'aujourd'hui.

Le présent rapport de recherche débute par une présentation de l'origine du projet et de son suivi scientifique. Il se poursuit par la description de la problématique, ainsi que des buts et des objectifs de l'étude. S'ensuit la description de la démarche méthodologique, la présentation et discussion des résultats. La partie conclusive fait un bref rappel de l'étude et répond à la question et aux objectifs de recherche.

1. Problématique

Dans cette section, nous faisons référence à l'origine du projet « classes à degrés multiples » et à son suivi scientifique. Nous traçons quelques faits historiques, puis nous faisons l'état des connaissances acquises sur le sujet dans la littérature scientifique. En dernier lieu, nous formulons la question de recherche à laquelle nous souhaitons répondre et mentionnons les objectifs du suivi scientifique.

1.1. Origine du projet « classes à degrés multiples » et de l'étude

L'origine du projet « classes à degrés multiples » fait suite à une motion parlementaire. Dans sa séance du 24 février 2016, le Parlement jurassien adopte la motion no 1132 qui envisage la création de classes multi-degrés. Cette alternative peut être proposée dans certains établissements scolaires du canton au lieu de fermer des classes et déplacer des élèves. Suite à la décision du Parlement, le Gouvernement jurassien décide que trois projets pilotes au maximum puissent être conduits dans les établissements scolaires du Bémont - Les Rouges-Terres - Les Enfers, de Rebeuvelier et de Soulce. L'école de Soulce intéressée dans un premier temps y renonce finalement.

Dans un courrier du 3 mars 2017 adressé au recteur de la Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE), le Service de l'enseignement du canton souhaite confier l'analyse, l'observation et le suivi de cette démarche au Département de recherche de ladite institution. Le rectorat de la HEP-BEJUNE valide la requête dans le courant du mois de mars 2017, considérant la question de l'enseignement à plusieurs degrés comme une réalité du travail du personnel enseignant dans certaines classes des trois cantons partenaires, comme un sujet d'importance pouvant favoriser les synergies et contribuer à documenter les pratiques d'enseignement en milieu scolaire, en formation et en recherche. En outre, cette étude, d'une durée de deux ans à compter du 1^{er} août 2017, devait permettre de proposer des mesures de soutien à la population étudiante et à une partie du personnel enseignant qui œuvre dans ces classes.

1.2. Les classes à degrés multiples d'hier et d'aujourd'hui

Les classes à degrés multiples ont souvent suscité de vifs débats dans les milieux éducatifs à l'échelle mondiale. Structure scolaire familière dans des espaces ruraux et régions de montagne, ces classes sont souvent jugées compliquées, voire d'un autre temps pour certains sujets ou, au contraire, bénéfiques et innovantes d'un point de vue pédagogique pour d'autres personnes. Néanmoins, cette organisation scolaire regroupant des élèves d'âges très divers a laissé place petit à petit à des regroupements d'élèves à un seul niveau, voire à deux niveaux d'étude, selon le modèle privilégié des zones urbaines, qui sont devenus aujourd'hui une norme de référence.

Le mode de regroupement des élèves par niveau d'étude unique est apparu au cours du XIX^e siècle en Allemagne, puis aux États-Unis et ailleurs pour constituer, après la révolution industrielle et l'urbanisation concomitante, une norme largement acceptée (Gayfer, 1991 ; Goodlad et Anderson, 1987 ; Kasten et Clark, 1993). Ce mode de regroupement des élèves serait issu du modèle industriel à l'intérieur duquel, à l'image de la chaîne de production, plus d'enfants seraient scolarisés à moindres coûts. Certes, devant l'augmentation importante du nombre d'enfants fréquentant l'école, un tel mode de regroupement facilitait la tâche des administrateurs scolaires. (Fradette & Lataille-Démoré, 2003, p. 592)

Historiquement, notre école est l'héritière de trois modes d'enseignement. Premièrement, il est d'usage d'évoquer le *mode individuel* qui se réduit à faire venir chaque élève l'un après l'autre vers le maître pour réciter, lire ou vérifier un exercice. Deuxièmement, notons le

mode simultané initié par Jean-Baptiste de la Salle (1651-1718) dont la méthode pratiquée par les Frères des écoles chrétiennes consistait selon Jouan (2015) : « à diviser l'assistance en différentes classes selon l'âge et le niveau de connaissances, les élèves de chaque classe progressant simultanément. On a affaire à une véritable méthode, qualifiée de simultanée parce que les élèves font tous la même chose en même temps, sous l'autorité du maître » (p.66). Troisièmement, le *mode mutuel* a également trouvé une place en raison de sa méthode qui se voulait être économique et dont les caractéristiques étaient les suivantes « monitorat, utilisation de l'ardoise, enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, organisation rigoureuse rythmée par des mouvements soigneusement réglés » (Jouan, 2015, p.69).

De nos jours, les classes à degrés multiples, dérisoires en nombre et essentiellement conjoncturelles à cause de facteurs démographiques, ont le mérite de relancer le débat sur diverses questions relatives à l'exode vers les villes, à la dénatalité, au bienfondé des grosses unités scolaires, au rapport ville-campagne, au paradigme de l'homogénéité et de l'hétérogénéité, à la division de l'école primaire en cycles scolaires. Il n'en demeure pas moins que ces classes à degrés multiples présentent un regain d'intérêt particulier pour l'école actuelle qui préconise deux cycles de quatre ans pour l'école primaire, ainsi qu'un système de progression et d'évaluation souple en fonction des rythmes d'apprentissage et des aptitudes des élèves. Le Plan d'études romand (PER) va dans ce sens et propose que les attentes dites fondamentales qui s'appuient sur la progression des apprentissages puissent être atteintes au cours, mais au plus tard à la fin d'un cycle. La structure de la classe à degrés multiples pourrait en ce sens présenter quelques bénéfices car elle a la particularité de favoriser la continuité pédagogique et de ne pas imposer à l'ensemble des élèves de la classe le même rythme d'apprentissage. Dans un contexte de gestion des effectifs fluctuants, de diversité accentuée, d'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, cette organisation de la forme scolaire pourrait être une ressource parmi d'autres pour composer positivement avec la forte hétérogénéité des classes et pour répondre à certains problèmes insolubles.

1.3. Ce qu'en disent les recherches

Du côté de la recherche, les résultats ont montré un avantage sensible et significatif à l'égard de ces classes multi-degrés. D'un point de vue scientifique, elles semblent constituer « des foyers d'innovation pédagogique » selon les travaux de Fradette & Lataille-Démoré (2003, p. 589) et pour Sylvie Jouan (2015) « un mode de regroupement pertinent pour faire face au défi de l'hétérogénéité » (p. 175).

Bien qu'il soit reconnu que le travail et les pratiques qui en découlent requièrent, du côté du corps enseignant, des compétences et des habiletés organisationnelles spécifiques qui s'avèrent plus exigeantes (Hattie, 2002 ; Martin, 2006; Benveniste & McEwan, 2000 ; Fradette & Lataille-Démoré, 2003), l'enseignement à plusieurs degrés a montré des bénéfices tant sur le plan des compétences sociales des élèves, que sur le plan des apprentissages scolaires (Couture & al, 2011 ; Greff & Kokyn, 1999 ; Veenman, 1996).

Au niveau du rendement scolaire, les résultats de plusieurs études semblent converger et indiquer que les élèves des classes multi-degrés auraient un avantage pour ce qui est des performances en français et en mathématiques (OÉuvrard, 2003). Les résultats semblent également positifs du côté des attitudes face à l'école, de l'affect et de la sociabilité. Quant à l'aménagement des territoires et à l'urbanisme, le maintien de l'école contribue à dynamiser la vie économique et sociale des villages ainsi qu'à développer la qualité de vie des familles et des habitant·e·s (Alpes & al., 2001).

Malgré les conclusions positives des apports de la recherche en faveur de la classe multi-dégrés, il est à noter un décalage avec les préconisations institutionnelles. Selon Jouan (2015), le choix du modèle de la classe à un seul degré pourrait s'expliquer en raison de l'attachement à un groupe homogène qui continue d'être plébiscité et reste encore un idéal pédagogique lorsqu'il s'agit de décider de l'organisation de la forme scolaire. Ceci dit, les travaux de Sylvie Jouan (2015) ont montré que : « cet attachement au groupe homogène n'est qu'un effet d'une certaine manière de concevoir l'apprentissage à travers une conception spécifique de la place du maître » (p.58).

Pour terminer, notons tout de même des résultats mitigés provenant de certaines recherches. Selon l'étude de Couture et al. (2013), suite à un questionnaire adressé à 121 enseignant·e·s dont 88 ont répondu, il ressort au premier plan l'importance de la planification qui demeure un défi de taille pour gérer des classes multi-âges. S'ensuit comme préoccupations : « la question de l'adaptation du matériel, de la différenciation pédagogique et de la gestion de classe » (p.121). Du côté des travaux de Leroy-Audoine et Suchaut (2006, 2007), les résultats contrastent avec la plupart des recherches, puisque les auteurs concluent que les classes d'un cours multiple ne sont pas efficaces d'un point de vue pédagogique. Toutefois, il s'agit de nuancer ces études, car celles-ci portent sur des classes à cours double exclusivement.

1.4. Question de recherche et objectifs du suivi scientifique

Ce projet « classes à degrés multiples » se présente comme une opportunité de discuter de la légitimité de cette organisation de la forme scolaire et d'étudier son impact sur les différents acteurs, à savoir sur le travail du personnel enseignant, sur les apprentissages des élèves et sur le vécu les familles.

La question à laquelle l'étude a souhaité répondre est la suivante : Qu'est-ce qui favorise, ou au contraire entrave, le maintien d'une structure et organisation de classes à degrés multiples dans notre système scolaire actuel ?

L'intention générale du suivi scientifique est d'analyser et d'évaluer différentes composantes inhérentes aux classes à degrés multiples tout en s'assurant du maintien à l'intérieur de celles-ci des conditions propices au développement des compétences des élèves.

Quant aux objectifs spécifiques, il a été question de :

- Cerner l'organisation des classes à degrés multiples, leur efficacité en termes de fonctionnement, de qualité d'enseignement-apprentissage, de gestion et dynamique de la classe.
- Déceler l'impact (satisfactions, exigences, difficultés éprouvées, contraintes, tensions, obstacles, besoins, etc.) sur les différents acteurs (enseignants, élèves, etc.) en termes de fonctionnement, de qualité d'enseignement-apprentissage, de gestion et dynamique de la classe.

Pour ce faire, l'évaluation a pris en compte trois composantes et diverses dimensions représentées dans le tableau ci-dessous.

Les dimensions évoquées dans ce tableau ont été soumises à l'observation et c'est sur elles que toute l'information a été prélevée.

Tableau 1 : Les composantes et ses dimensions

Composantes	Dimensions
La nature et le fonctionnement des classes à degrés multiples	L'organisation de l'horaire, l'organisation des activités et des disciplines scolaires, l'aménagement de la classe (locaux et équipement), les types de regroupements, le nombre d'élèves, le travail autonome des élèves, le temps et charge de travail, etc.
La qualité de l'enseignement-apprentissage	La gestion des objectifs du PER, l'utilisation des moyens d'enseignement romand, les apprentissages des élèves, le choix des activités, les outils d'apprentissage, la nature des évaluations, le soutien à l'apprentissage, la gestion du temps investi par l'enseignant, les types de pédagogie et de pratiques d'enseignement-apprentissage, etc.
La gestion et dynamique de la classe	La mise en place de règles, l'encadrement des élèves, la gestion des comportements, le rythme des activités, les transitions, le maintien de l'attention, l'émulation sociale, la nature des interactions sociales, les échanges entre enseignant et élèves, la coopération entre les élèves, etc.

Des entretiens avec le personnel enseignant ont permis d'apporter une plus-value à l'observation et une meilleure compréhension de ce qui se jouait dans ces classes. D'autre part, notre objectif était de restituer le point de vue des familles et des élèves au travers d'une enquête par questionnaire.

2. Méthodologie de recherche

Nous entendons par méthodologie tout ce qui à la fois justifie la recherche et ses méthodes, ainsi que le dispositif instrumental dans son ensemble.

2.1. La recherche évaluative

La recherche évaluative telle que nous la concevons a pour but « de fournir des arguments de faits pour un jugement de valeur » (Van der Maren, 1996, p. 158). Dans notre contexte, l'enjeu principal consiste à répondre à une demande émanant des politiques éducatives et du Service de l'enseignement de la République et canton du Jura qui cherchent à savoir si la création de classes à degrés multiples - proposée dans certains établissements scolaires du canton au lieu de fermer des classes et déplacer des élèves - peut être considérée comme une des alternatives durables de l'organisation de la forme scolaire et de ses structures. Autrement dit, cette recherche contribue à aider à une prise de décision. Pour ce faire, notre méthodologie d'évaluation s'inspire de ce que certains auteurs tels que Figari & Remaud (2014) nomment « la référentialisation ».

La méthodologie d'évaluation peut être considérée comme un « raisonnement sur la construction d'un ensemble de méthodes appropriées à une investigation particulière constituant une évaluation » (Figari & Remaud, 2014, p. 79). Quant à la méthode, elle consiste à répondre à un type de question en faisant recours à un outillage particulier. Toute évaluation fonctionne par mise en relation entre référé et référents par l'intermédiaire d'une formulation de critères et d'indicateurs que nous appelons « référentialisation » au sens de Figari (2006). Cet auteur distingue le référentiel qu'il considère comme un cadre de référence stabilisé et la référentialisation qui est une activité continue d'élaboration et d'utilisation du référentiel. Pour opérer une référentialisation au sens de Figari (2014), nous privilégions un certain regard sur l'objet d'étude et optons pour un *paradigme interactif* qui consiste selon Rodrigues (2006) à considérer les acteurs comme des partenaires en co-évaluation.

2.2. Le corpus de données

Tableau 2 : Le contexte des écoles primaires par entité scolaire

	Rebeuvelier	Le Bémont, Les Rouges-Terres, Les Enfers
Nombre de classes	3 classes dans la même école	3 classes (un classe dans chaque village)
Personnel enseignant	2 enseignantes en 1,2,3 P 2 enseignantes en 4,5,6 P 2 enseignantes en 7,8 P	2 enseignant-e-s en 1,2,3 P 2 enseignants en 4,5,6 P 2 enseignantes en 7,8 P

La conduite des classes est assumée par deux enseignant-e-s dont l'enseignement est partagé. Le partage de l'enseignement porte sur le temps de travail et sur les disciplines fixées par le plan d'études du degré primaire.

Tableau 3 : Nombre d'élèves par entité scolaire, par année scolaire, par classe et par degré

Le Bémont / Les Enfers / Les Rouges-Terres		
Degrés	2017-2018	2018-2019

1,2,3	2, 3, 5 = 10	3,1,3 = 7
4,5,6	6, 6, 5 = 17	6,6,4 = 16
7,8	4,6 = 10	5,4 = 9
Total	37 élèves	32 élèves

Rebeuvelier		
Degrés	2017-2018	2018-2019
1,2,3	5,5,3 = 13	5,5,5 = 15
4,5,6	6,4,7 = 17	4,7,4 = 15
7,8	7,6 = 13	7,7 = 14
Total	43 élèves	44 élèves

2.3. Le dispositif instrumental

Des méthodes et instruments différents ont été utilisés pour collecter les données. Nous les présentons dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4 : Méthodes et instruments d'enquête et d'analyse

Méthodes	Descriptifs	Analyse
Des observations	Nombre d'observations directes en classe : 29 observations participantes d'une durée de deux à quatre heures. Instruments : prises de notes, grilles d'observation et enregistrements audio-vidéo. Collecte de données : entre octobre et décembre de chaque année (2017 et 2018). Objectif visé : appréhender une réalité de classes multi-degrés.	Analyse par référentialisation (Figari, 2014)
Des entretiens	Nombre d'entretiens : 19 entretiens semi-directifs d'une durée variable de 30-60 minutes Instruments : guides d'entretien, enregistrements audio. Collecte de données : en début, en cours et en fin d'année scolaire 2017-2018. Objectif visé : obtenir des informations sur des faits ou des représentations.	Analyse de contenu (Bardin, 2013)
Des questionnaires	Une enquête par questionnaire auprès des 47 familles. Instrument : questionnaire en version papier. Collecte de données : en septembre 2018. Nombre de réponses : 43 sur 47 familles (taux de participation de 91,5%). Objectif visé : recueillir les opinions et perceptions des parents et des élèves.	Analyse statistique descriptive

A ces trois méthodes, se sont ajoutés une analyse de divers documents pédagogiques (fiches, travaux d'élèves, dossier d'évaluation) et des rencontres avec le personnel

enseignant (sur chaque entité scolaire). Celui-ci a bénéficié d'un après-midi d'échanges de pratiques avec une délégation de l'association des enseignant·e·s des classes à degrés multiples du canton de Berne.

3. Présentation des résultats

Les résultats de recherche présentés dans cette section sont organisés en fonction des trois composantes qui ont orienté la collecte et l'analyse de données, à savoir : a) la nature et le fonctionnement des classes à degrés multiples (3.1) ; b) la qualité de l'enseignement et apprentissage (3.2) et c) la gestion et la dynamique de la classe (3.3). Nous avons également pris en compte les trois niveaux, à savoir : a) celui des classes à degrés multiples dans lesquelles les élèves et le personnel enseignant évoluent, b) celui du personnel enseignant et c) celui des familles. Le dernier niveau fait l'objet d'une présentation des résultats à la section 3.4.

3.1. Du point de vue de la nature et du fonctionnement

Nos analyses font émerger sept dimensions significatives permettant de cerner la spécificité de la nature et du fonctionnement des classes à degrés multiples. Nous entendons par nature l'ensemble des propriétés ou des aspects qui définissent une classe à degrés multiples.

3.1.1. Les espaces d'enseignement-apprentissage

Relevons tout d'abord que l'espace dédié à l'enseignement-apprentissage ne se limite pas à l'école. Le personnel enseignant investit d'autres espaces au sein et hors du périmètre de l'école pour enseigner les disciplines et faire apprendre.



Photo 1 : L'école en plein air, classe 1,2,3 aux Rouges-Terres

Nous constatons que l'environnement dans lequel se situe l'école a un impact sur la façon de structurer l'enseignement et de créer un climat d'interactions avec la communauté locale. Dans deux classes (1,2,3 P et 4,5,6 P), la journée en plein air est devenu un rituel hebdomadaire. Dans les autres classes, l'enseignement se déroule parfois à l'extérieur.

Lors de ces activités, les élèves sont amenés à découvrir la nature environnante, les métiers et les gens du village. Ainsi, en s'ouvrant sur l'environnement extérieur, l'école développe des activités différenciées favorables aux apprentissages et aux besoins des élèves (mouvement, compétences sociales, découverte de l'environnement, etc.).

3.1.2. L'aménagement de la classe

Ce qui frappe tout d'abord dans ces classes à degrés multiples, c'est l'aménagement spécifique qu'on y trouve : multiples espaces, coins ludiques, pupitres en îlots, mobilier modulaire ainsi que du matériel diversifié favorisant les interactions entre les élèves. Les espaces sont dédiés à des activités spécifiques d'enseignement-apprentissage et à des activités ludiques qui ont une incidence sur la motivation des élèves. Il n'est pas rare d'observer des élèves de 3P jouer au coin des constructions, ou participer à des jeux de société. À contrario, les élèves de 2P ont la possibilité de réaliser des activités en math ou en français comme des élèves de 3P. Les classes sont aménagées de façon à répondre aux besoins et aux rythmes d'apprentissage de l'ensemble des élèves ce qui favorise le travail en autonomie et l'investissement dans les activités. Les classes sont ainsi considérées comme mobiles et flexibles par le simple fait que les lieux d'apprentissage sont variés afin de répondre à la grande hétérogénéité des élèves et aux types d'activités à mener qui alternent des phases nécessitant concentration, mouvement, détente, échanges ou confort.

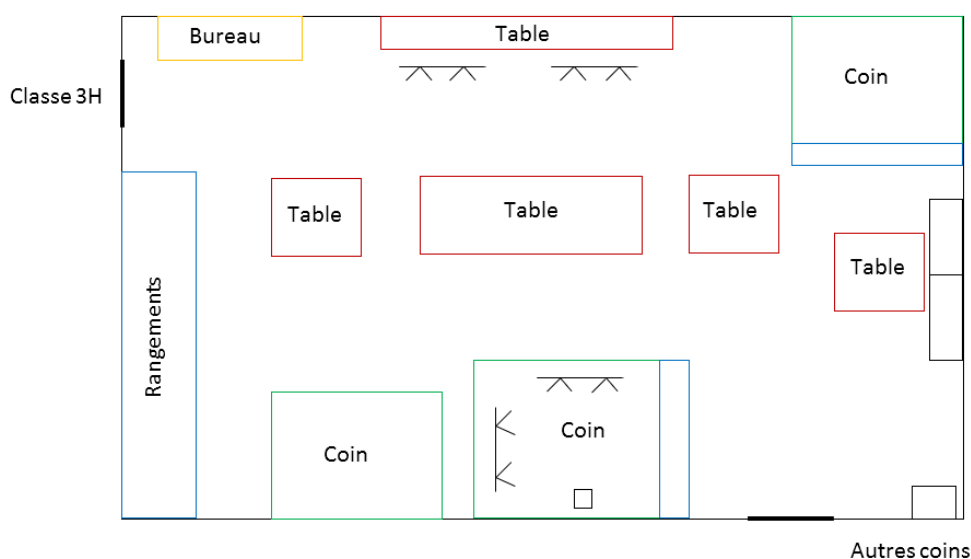


Figure 1 : Aménagement de la classe 1,2,3 P à Rebeuvelier

La présence d'îlots de travail hétérogènes dans les classes 4,5,6 P favorise les interactions entre les élèves d'âges et de niveaux différents, ainsi que le travail de groupe propice à une pédagogie coopérative et différenciée. Les élèves de 4P bénéficient de conseils avisés de plus grands. Les analyses montrent que l'aménagement dans ce type de classe a un impact positif sur l'attention et la motivation, ainsi que sur la manière dont les élèves s'investissent dans leur tâche. Les élèves se voient offrir la possibilité de se faire aider par des élèves de niveaux différents, de réaliser des activités multiples dans des espaces et des lieux variés.



Figure 2 : Aménagement de la classe 4, 5, 6 P aux Enfers

Du point de vue du personnel enseignant, la complexité ainsi que l'importance de l'aménagement de la classe sont mentionnés à l'unanimité. La collaboration entre les élèves et leur autonomie se voient renforcées. Les plus grands peuvent apprendre aux plus jeunes ce qui permet de se réappropriier certaines notions étudiées précédemment. Le témoignage d'un enseignant va dans ce sens :

Là, par exemple les 6^e sont chaque fois seuls sur un îlot avec les plus jeunes, ça permet qu'il y ait évidemment un lien entre les élèves, entre les niveaux. Du coup, les plus jeunes bénéficient de l'aide des grands qui se sentent valorisés. Les grands, ça les fait aussi travailler davantage, parce que ça leur permet de se remémorer d'anciennes connaissances. Ils voient à quel point ils ont progressé, c'est tout simplement génial.

Les élèves se déplacent en fonction des activités qu'elles ou ils ont à réaliser et alternent le travail individuel ou le travail collaboratif. Notre étude montre que ces changements de lieux d'apprentissage sont bénéfiques tant du point de vue de la motivation, de la concentration que de l'investissement dans les activités.

Il est frappant de constater dans ces classes une émulation sociale chez les élèves qui résulte d'un fort désir d'imiter, voire de vouloir se surpasser. Les coins de regroupements pour conduire des activités spécifiques et l'organisation en îlots hétérogènes dans les classes 4,5,6 P modifient la dynamique et l'engagement dans les activités. On aura bien compris que dans une classe à degrés multiples, il n'est pas envisageable d'aligner les pupitres des élèves les uns derrière les autres en face de l'enseignant-e au risque de contrecarrer le fonctionnement de la classe. Ceci est perceptible à travers le témoignage d'un enseignant :

Si on les réunit en îlots, si on les met ensemble, c'est pour qu'ils collaborent entre eux, il n'y a aucun sens de les aligner.

Le maintien d'un aménagement traditionnel ne peut donc tout simplement pas être réalisé dans une classe à degrés multiples, ce qui n'est pas le cas dans une classe ordinaire à un seul degré.

3.1.3. La place de l'enseignant-e dans la classe

Notre étude s'est également intéressée à la place de l'enseignant-e dans une classe à degrés multiples, qui est très différente de celle que l'on trouve dans une classe à un seul degré, gérée de manière traditionnelle. Nous constatons dans ces classes à degrés multiples que l'enseignant-e a l'habitude de laisser les élèves travailler en autonomie ou en groupes, sans sa présence. Cette posture du « lâcher-prise » a une incidence sur les élèves qui ont également développé des habitudes de travail en autonomie, sans la présence de l'enseignant-e.

Dans une classe ordinaire dont l'enseignement est magistral, il n'est pas rare d'observer des élèves en inactivité lorsque l'enseignant-e tourne le dos ou s'absente quelques instants. Ce qui frappe d'emblée lorsque l'on observe le fonctionnement d'une classe à degrés multiples, c'est de constater que les élèves travaillent en l'absence de la surveillance de l'enseignant-e. Nous supposons que le seul positionnement de l'enseignant-e à l'avant de la classe ou sa présence continue n'est donc pas un critère absolu pour que les élèves s'engagent dans les activités.

3.1.4. Les effectifs d'élèves

Le facteur « effectif réduit » n'est pas déterminant dans cette recherche. En effet, nous avons fait l'hypothèse que le bon fonctionnement d'une classe à degrés multiples dépendait d'un effectif faible. Cette étude nous conduit vers une autre conclusion, puisque les résultats indiquent une relation positive entre un effectif moyen et le fonctionnement de la classe. Les observations dans les deux classes comprenant dix-sept élèves (proche de la moyenne des classes primaires, puisque celle-ci était de 18,2 élèves par classe à la rentrée 2018) n'ont pas relevé de difficultés notoires ni pour enseigner, ni pour gérer le groupe. Ceci semble se confirmer auprès du personnel enseignant qui ne considère pas l'effectif d'élèves comme un facteur déterminant du fonctionnement d'une classe à degrés multiples.

L'effectif ça dépend de l'âge des élèves. Je trouve difficile de donner des chiffres, mais à 17 élèves pour trois degrés, c'est supportable. J'imagine qu'en dessous de 10 élèves, ça devient moins intéressant au niveau de la dynamique de la classe.

L'espace de la classe, l'âge des élèves, le type d'élève et le type d'organisation pédagogique seraient des facteurs davantage déterminants pour définir le nombre d'élèves par classe. Une longue discussion a été engagée quant au nombre d'élèves par degrés, sans trouver un consensus sur cette question. Les avis divergent et ne permettent pas d'arrêter un chiffre précis.

En dessous de huit, cela serait vite ennuyant pour tout le monde, y compris pour les élèves.

Un degré qui est représenté par un seul élève, il me semble que cela pourrait fonctionner quand même car c'est la continuité dans le cycle qui prime.

Ce n'est pas 3 degrés ou 3 classes, mais une seule classe avec un nombre d'élèves.

Le personnel enseignant considère la question des effectifs d'élèves comme délicate et ne parvient pas à trancher sur cette question.

3.1.5. La charge de travail

La charge de travail en termes de planification, de préparation et d'organisation est conséquente en début d'année scolaire, mais elle ne semble pas avoir un impact négatif

sur l'engagement et la motivation du personnel enseignant. Ceci est perceptible à travers les extraits suivants :

Je passe plus de temps à préparer les jeux de math, c'est sûr, mais c'est nouveau pour moi.

Oui, je dirais un peu plus de travail, car certaines activités sont nouvelles et tu dois les préparer, mais c'est enrichissant.

C'est un peu plus de travail quand même d'avoir trois degrés, mais c'est un peu moins qu'en début d'année lorsqu'il faut tout organiser.

Oui, disons qu'avant j'avais deux degrés, les 5-6P, maintenant j'enseigne également aux élèves de 4P, c'est une charge supplémentaire car il faut s'organiser, connaître le programme et se préparer.

Le témoignage de cet enseignant d'une classe 4,5,6 P va également dans le sens de ce qui est dit ci-dessus, mais avec une nuance importante. Pour lui, la charge de travail dépend de la façon d'enseigner.

Clairement non, le travail de planification et de préparation n'est pas plus long que dans un seul degré. À part la première année, mais je pense que c'est pareil pour tous les enseignants. La première année, c'est beaucoup de travail parce ce que tu dois te mettre tout à coup trois programmes dans la tête, il faut connaître, maîtriser, comprendre, se familiariser aux élèves de la classe, enfin il y a différents éléments, mais après, ce n'est pas du tout le cas, le travail n'est pas plus conséquent que dans une autre classe à degré unique [...]

C'est clair que si tu scindes tout en trois classes, alors tu n'as plus une seule classe et là, ça devient compliqué. Tu as des enseignants à « documents » et chaque document pour chaque degré, et bien si tu fonctionnes comme ça, alors tu es épuisé et ça ne marche pas, tout simplement parce que les élèves ne sont pas autonomes [...] Le plan de travail prend du temps parce qu'on en fait trois, mais il y a tellement de leçons qui me prennent pas de temps que je dirais, au contraire, qu'il y a des gains de temps incroyables.

La charge de travail dépend principalement de la façon d'enseigner et des stratégies facilitantes pour organiser le travail des élèves. Le personnel enseignant dit ne pas avoir l'impression d'avoir triplé la charge de travail.

3.1.6. Les horaires

En ce qui concerne les horaires, les avis sont partagés parmi le personnel enseignant. Pour les classes 4,5,6 P, l'organisation de l'horaire est une contrainte en raison des leçons à placer qui diffèrent des degrés 4P et 5-6P.

Au niveau des horaires, c'est clair que ce n'est pas une mince affaire parce que les 4P n'ont pas les mêmes leçons que les 5-6P.

Les horaires sont compliqués à faire sur le plan administratif, il faut un nombre d'heures de français, de mathématiques, puis il faut réunir les degrés 1,2,3,4 ensemble à la gymnastique.

Ces commentaires s'expliquent du fait que la directive en vigueur depuis le 1^{er} août 2016 fixant l'organisation scolaire et l'application du plan d'études dans les écoles primaires ne légifère pas sur ce cas particulier de la classe à degrés multiples. Ainsi selon la directive en vigueur, les élèves de 4P ont une dotation de référence de 24 crédits élève (cycle 1) et pour les élèves 5-6P, celle-ci est de 28 crédits élève. La dotation transcycles est de 30 crédits hebdomadaire pour une classe 4-5P et de 33 crédits hebdomadaires pour une classe 6-7P.

Horaire 2018-2019
4^{ème}-5^{ème}-6^{ème} année, aux Rouges-Terres (jusqu'à la fin de la rénovation de l'école des Enfers)

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
	4P 5P 6P	4P 5P 6P	4P 5P 6P	4P 5P 6P	4P 5P 6P
8h05 – 8h50)	Fr Fr Fr	Ma Ma Ma	Ma Ma Ma	Ed.vis. All Ma	Ma Ma Ma
8h55 – 9h40	Env Env Env	Fr All All	Gym Fr Fr	Fr Ma Ma	Fr Fr Fr
9h55 – 10h40	Ma Ma Ma	Hist. reli. Hist. reli. Hist. reli.	Fr Fr Fr	Env Env Env	Ed. mus. Ed. mus. Ed. mus.
10h45 – 11h30	Fr Fr Fr	Ed.vis. mus. Ed.vis. mus. Ed.vis. mus.	Ma Ma All	Fr Fr Fr	EGS EGS EGS
13h20 – 14h05 (R.-Terres) 13h25 – 14h20 (Bémont)	ACM ACM ACM ACM AGT ACT	Gym Gym Gym		Fr Fr	Gym Gym
14h10 – 14h55 (R.-Terres) 14h15 – 15h00 (Bémont)	ACM ACM ACM ACM ACT ACT	Gym Gym Gym		Env Env	Ed. vis. Ed. vis.
15h15 – 16h00 (Bémont)		Dev. surv. Dev. surv. Dev. surv.			

Enseignants titulaires :
- Ulysse Girardin, Les Rouges Terres, 079 305 31 88
- Lucien Kohler, Les Bois, 079 691 50 15

Leçons co-enseignement :
- Ulysse Girardin et Lucien Kohler

Autres intervenants :
- Claire-Lise Baumeler, 079 666 81 87 / Mélissa Schmied, 078 820 16 72 / Andréa Taillard 079 773 59 11

Lundi après-midi du premier semestre, les leçons d'ACM des 5,6P sont dispensées au Bémont. Lundi après-midi du deuxième semestre, les leçons d'ACT des 5,6P sont dispensées aux Rouges-Terres. Le lundi après-midi, les 4P sont toute l'année au Bémont. Mardi après-midi, les 1,2,3,4P font la gym ensemble aux Rouges Terres ou à Montfaucon et les 5,6,7,8P font la gym ensemble au Bémont ou à Montfaucon. Vendredi après-midi, les 5-6-7-8P sont durant toute l'année au Bémont.

Figure 3 : Horaire de la classe 4,5,6 Les Enfers

Néanmoins, il est constaté un décalage entre ce qui est prescrit par les directives et la réalité de la classe. Le témoignage de cet enseignant va dans ce sens :

Je ne mets pas les leçons comme elles sont écrites à l'horaire. [...] J'ai fait un horaire parce qu'il faut, mais j'intervertis un peu les jours, ce n'est pas du tout dans le bon ordre. Je respecte le nombre d'heures par semaine en moyenne, parce que c'est dans les directives.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h20 - 9h05	EGS	Français 4P Maths 5P - 6P	Maths	Maths	Français 4P Maths 5P - 6P
9h10 - 9h55	Histoire des religions	Maths 4P Français 5P - 6P	Maths	Ed. musicale	Maths 4P Français 5P - 6P
10h15 - 11h	Français	Ed. physique	ACM 3P-4P ACM 5P-6P	Français	Ed. visuelle 4P / 6P Allemand 5P
11h05 - 11h50	Français	Ed. physique	ACM 3P-4P ACM 5P-6P	Français	Environnement
13h30 - 14h15	Allemand 6P EV 5P	Français		Allemand 5P Maths 6P	Environnement
14h20 - 15h05	Environnement 5P - 6P	Ed. musicale/ Ed. visuelle		Maths 5P Allemand 6P	Ed. physique

Horaire 2018 - 2019

4P - 5P - 6P

□ Mélanie Schaller
(enseignant ACM)



Delphine Charmillat

Basile Charmillot

Figure 4 : Horaire de la classe 4,5,6 à Rebeuvelier

Du côté des classes 1,2,3, les horaires semblent moins contraignants pour les enseignantes.

J'ai aucune difficulté à respecter l'horaire des 3P car celui-ci est plus réglementé que celui des 1-2P. les leçons sont respectées pour les 3P et ce sont les 1-2P qui suivent par rapport à l'horaire des 3P.

On a fait l'horaire par rapport au 3P pour qu'ils aient leur nombre d'heures. Les horaires conviennent bien, les élèves 2-3P viennent tous à 8h20 et les 1P la plupart du temps à la même heure.

Cela s'explique du fait que la répartition des disciplines en 1-2 P n'est pas comptabilisée. Seul le crédit élève est mentionné. Il est selon la directive en vigueur dans le canton de 16 crédits en 1P et de 24 crédits en 2-3P. Quant aux disciplines, celles-ci se répartissent durant la semaine de la façon suivante pour les élèves 3-4P selon la directive en vigueur : 7 leçons de français, 5 leçons de mathématique, 2 leçons d'environnement, 1 leçon d'éducation générale et sociale, 1,5 de leçon d'éducation musicale, 1,5 leçon d'éducation visuelle, 2 leçons d'activités manuelles et 3 leçons d'éducation physique.

3.1.7. Le travail en équipe pédagogique

Nous avons également voulu discuter du travail en équipe pédagogique. Il ressort deux constats : le corps enseignant considère l'esprit d'équipe et la motivation professionnelle comme primordiales pour assurer le travail de coordination de ces classes à degrés multiples. Ceci est perceptible dans le propos suivant :

On a beaucoup d'interactions, on s'entend bien et on n'hésite pas à demander de l'aide, des conseils à nos collègues. Grâce au co-enseignement, on se voit quand même deux fois dans la semaine. On échange énormément sur ce qu'on est en train de vivre, c'est très positif.

Les échanges entre les enseignant·e·s s'avèrent intéressants pour répondre aux besoins exprimés en termes de planification ou d'utilisation du matériel d'enseignement.

Quant à la motivation, à l'intérêt ou à la curiosité, ces caractéristiques sont au cœur de l'engagement dans une classe à degrés multiples. Ceci est confirmé à l'unanimité par le personnel enseignant :

Sans hésitation, je suis largement satisfaite. Je ne changerais pour rien au monde.

Très largement satisfait, ça c'est clair ! Avant de commencer, j'avais un peu des craintes et puis là c'est le pur bonheur. Ça change la dynamique de la classe, la façon de travailler. Au niveau humain, c'est précieux.

Je suis largement satisfait. On tend à aller vers une pensée moderne, vers une éducation un peu plus ouverte.

Je dirais que j'y crois plus que jamais au multi-degrés.

Travailler dans ces classes, ça demande une ouverture, c'est un choix.

Le fonctionnement des classes à degrés multiples dépend de la motivation, de l'intérêt, de l'engagement, mais également du caractère souhaité ou contraint qui a une incidence sur la qualité de ces classes.

Ceci nous amène à insister sur le fait qu'il serait regrettable d'imposer cette configuration de classe pour des raisons d'effectifs à des enseignant·e·s peu expérimentés ou réticents à ce nouveau paradigme.

3.2. Du point de vue de l'enseignement-apprentissage

Les analyses que nous avons effectuées font émerger six dimensions relatives à l'enseignement-apprentissage.

3.2.1. Les moyens d'enseignement romand

Pour en savoir davantage, nous avons demandé au personnel enseignant de nous renseigner à propos des moyens d'enseignement romand dont elles et ils font usage pour planifier et organiser les apprentissages dans leur classe respective. Le personnel enseignant dit adapter la plupart du temps les moyens d'enseignement officiels, ainsi que le matériel à disposition. Pour certaines disciplines, les enseignant-e-s puisent des idées ou des activités dans d'autres ressources complémentaires. Aucune personne n'a manifesté le souhait de disposer de ressources spécifiques aux classes à degrés multiples pour la simple raison que l'ensemble du personnel enseignant apprécie composer, adapter, voire créer et innover. Ceci peut se percevoir dans les propos suivants :

Ma formation m'a appris à créer. Aujourd'hui avec tous ces moyens d'enseignement, j'ai l'impression que c'est un peu moins le cas. Avant, on était plus enclin à créer nos propres moyens, nos propres approches pour enseigner [...] Pour moi, un moyen d'enseignement est une ressource dans laquelle je vais piocher, je vais piquer une idée que je peux utiliser ou adapter [...] Ma crainte, c'est justement qu'on nous impose les MER, ça me dépasse, je ne fonctionne pas comme ça.

L'idée est de trouver des activités qui vont permettre à chaque élève de développer ses compétences, sa créativité. Donc, c'est carrément voulu de mettre en place des activités avec tous les élèves des trois degrés de la classe. Donc quand on écrit un texte, ça va permettre à un élève passionné par l'écriture d'écrire des longs textes, alors qu'un autre va écrire trois phrases. Ça permet à tout le monde d'avancer à son propre rythme.

Je m'autorise la liberté de mélanger les programmes, j'adapte en fonction des niveaux des élèves et je fais en sorte que chacun puisse prendre jusqu'où il arrive.

Il semble que ces moyens d'enseignement restent des ressources indispensables pour organiser le travail des élèves. Ces outils officiels ne sont donc pas incompatibles avec la réalité des classes à degrés multiples. Les moyens d'enseignement ne semblent pas une préoccupation en soi pour le personnel enseignant, mais la façon de les utiliser pose davantage problème.

3.2.2. Des formes variées d'organisation de l'enseignement

L'organisation de l'enseignement des classes à degrés multiples nous a particulièrement intéressée. Ce qui ressort de notre étude est un éclatement du groupe-classe dans la mesure où le suivi des élèves est individualisé et la pédagogie davantage différenciée que dans une classe ordinaire. Il ressort quatre formes variées d'organisation de l'enseignement.

Un premier type d'organisation consiste à « faire classe » à l'ensemble des élèves. Cette configuration traditionnelle n'est pas la plus optimale en raison de la diversité des élèves, mais elle a du sens car elle favorise les interactions entre les élèves et a l'avantage de stimuler les apprentissages pour autant que l'enseignant-e considère l'hétérogénéité comme une force et non comme un handicap. Cette configuration nécessite une réflexion approfondie de la part du personnel enseignant quant au type d'activités à réaliser pour que l'ensemble des élèves en retire une réelle plus-value. Il est constaté que cette modalité organisationnelle se réalise sur une période d'enseignement relativement courte, entre 10 à 45 minutes, plusieurs fois par jour, elle permet ensuite d'ouvrir sur des tâches spécifiques par niveaux ou par degrés.



Photo 2 : Faire classe ensemble, classe 1,2,3 P à Rebeuvelier

Le deuxième type d'organisation est la répartition des élèves en deux groupes. Cette configuration consiste à isoler des élèves de la classe, en principe par degrés, mais parfois par profils ou par niveaux, pour travailler avec l'enseignant-e pendant que les autres élèves travaillent en toute autonomie. Cette configuration permet aux élèves de développer des habiletés en matière de travail en autonomie et en groupes. Selon nos observations, ce modèle est davantage exploité dans les classes 1,2,3 P que dans les classe 4,5,6 P.



Photo 3 : Travail en autonomie des élèves 1-2P à Rebeuvelier

Le troisième type d'organisation consiste à laisser tous les élèves travailler en autonomie ou en sous-groupes (pédagogie du projet, en atelier, etc.) sous la présence de

l'enseignant-e qui circule d'un élève à l'autre ou d'un groupe/atelier à l'autre. Cette organisation, dans laquelle les élèves travaillent en autonomie dans des domaines d'apprentissage variés, nécessite en amont un travail conséquent de la part de l'enseignant-e en termes de planification, d'organisation du travail et de différenciation pour gérer l'hétérogénéité des élèves de la classe. La mise en place de travaux de groupes hétérogènes, de forme de tutorat permet d'alléger le travail de l'enseignant-e et de responsabiliser certains élèves.



Photo 4 : Travail individuel ou en sous-groupe, classe 4,5,6 P à Rebeuvelier

Le quatrième type d'organisation est le co-enseignement. Deux enseignant-e-s interviennent durant quelques périodes d'enseignement en même temps. Deux formes de co-enseignement sont observées : a) les duettistes se répartissent les élèves des degrés scolaires (enseignement parallèle), b) les duettistes travaillent conjointement avec l'ensemble des élèves (enseignement en tandem).

Sur cette question les avis divergent auprès du personnel enseignant. L'enseignement parallèle semble pour une partie du personnel considéré comme rassurant et performant dans la mesure où le suivi des apprentissages est assuré en permanence sous la présence continue de l'enseignant-e face à ses élèves.

Alors mon collègue, il a deux leçons de co-enseignement. Et puis c'est très simple, on a décidé de faire essentiellement du français pendant le co-enseignement. Et lui, il s'occupe d'une chose, c'est le travail sur les sons. [...] Donc il fait la lecture, la fusion syllabique, les sons et il va faire un peu des maths. Mais uniquement dans la numération qui prend peut-être 20% des deux leçons [...]

Pour les 3P, c'est un moment privilégié, appréciable et nécessaire en français et en mathématique. On pousse tout le monde un peu plus. Deux leçons de co-enseignement ne sont pas suffisantes. Si on n'a pas ce moment séparé pour travailler avec les 3P en lecture, c'est dommage. C'est vrai, on se sépare la plupart du temps pour les deux leçons de co-enseignement. Mais si on avait davantage de leçons, on pourrait travailler ensemble dans la classe.

On peut aller plus loin dans certains projets. Ce sont des moments durant lesquels mon collègue prend l'allemand et moi je m'occupe des deux autres degrés.

Ceci peut se comprendre, car c'est le modèle d'organisation le plus courant dans des classes ordinaires et le plus fréquemment vécu durant la formation initiale en pratique

professionnelle. L'enseignant-e définit un niveau moyen, puis elle ou il fait la même chose en même temps avec un groupe d'élèves. L'avantage est l'aide individualisée apportée aux élèves qui en ont besoin



Photo 5 : Le co-enseignement en parallèle avec le degré 3 P à Rebeuvelier

Pour une autre partie du personnel enseignant, ce type d'enseignement parallèle est confortable, mais il n'est pas considéré comme optimal dans une classe à degrés multiples car il ne permet pas de profiter de la grande hétérogénéité des élèves et des effets que celle-ci procure en termes de valorisation tant pour les élèves que pour les enseignant-e-s.

Quand tu as des ateliers, c'est juste fabuleux d'être deux enseignants dans la classe. C'est très enrichissant et valorisant pour les élèves. Pour les jeux de math, je trouve vraiment bien que l'on puisse être en duo. Travailler ensemble dans la classe, je trouve que ça permet de montrer de la cohérence entre les enseignants.

D'autre part, ces mêmes enseignant-e-s relèvent toute l'importance des échanges réalisés en amont, pendant et après l'enseignement Ceci est bénéfique sur le plan du développement professionnel. Cet enseignement en tandem nécessite toutefois une bonne entente et un respect mutuel.



Photo 6 : Le co-enseignement en tandem dans la classe 4,5,6 P aux Enfers

Du côté du personnel enseignant, les regroupements des degrés scolaires sont privilégiés lorsque l'enseignant-e travaille en solitaire. Le témoignage d'un enseignant de 4,5,6 P va dans ce sens :

J'évite de cloisonner par degré, sauf s'il y a besoin particulier [...]. Je pense que je fonctionnerai de la même manière avec un seul degré. Je maintiendrai un équilibre entre se déplacer, se regrouper, être à sa place, se mettre par petits groupes, travailler en autonomie.

Notre étude ne nous permet pas de confirmer si l'une ou l'autre de ces formes d'organisation de l'enseignement semble plus efficace en termes de rendement et de performances sur les apprentissages. De surcroît, le personnel enseignant admet à la majorité que la combinaison de ces quatre configurations s'avère intéressante car elle permet d'offrir aux élèves un panel de sollicitations plus large pour développer des apprentissages.

3.2.3. Le plan de travail

Tout d'abord, relevons que le choix de la méthode pédagogique et de la conception de l'enseignement-apprentissage reposent sur une relation de confiance enseignant-e – élèves. La confiance réciproque est la clé de voûte de l'organisation de la classe à degrés multiples, elle se situe au cœur de la relation pédagogique. C'est ainsi que les élèves dans ces classes sont amenés, au nom de ce principe, à travailler davantage en autonomie. Ceci s'explique amplement car l'enseignant-e ne peut pas être continuellement en présence avec l'ensemble des élèves. La méthode simultanée durant laquelle les élèves font la même chose en même temps, sous le contrôle de l'enseignant-e, ne peut pas se généraliser dans une classe à degrés multiples. Fortement présente et utilisée dans une classe ordinaire à degré unique, cette méthode n'a que peu de place dans une classe à degrés multiples au risque de pénaliser les élèves dans la progression des apprentissages. Les activités sont donc différenciées ou personnalisées, voire adaptées en fonction des degrés, voire des niveaux. En ce sens, le plan de travail, fréquemment utilisé dans des formes variables, permet de maximiser le temps de travail tout en faisant progresser les élèves à leur rythme et en toute autonomie.

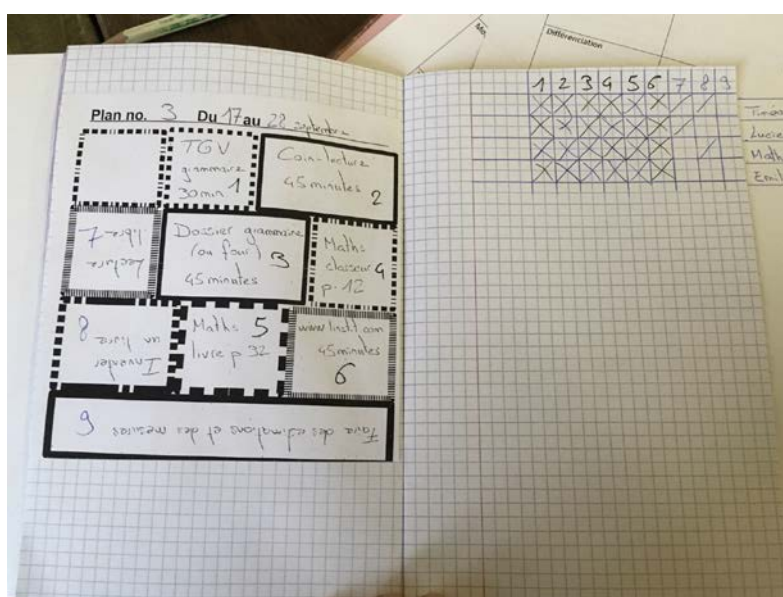


Figure 5 : Plan de travail à l'endroit et à l'envers, classe 4,5,6 Les Enfers

L'effet positif du plan de travail mis en évidence dans cette étude est confirmé, puisque les élèves sont en activité permanente et attendent rarement l'enseignant-e sans rien faire. Il est constaté très peu de temps d'inactivité en classe.

Je pense que les élèves travaillent de manière plus autonome au travers du plan de travail qui suscite un réel engouement de la part des élèves, c'est assez drôle. Ce qui les motive, c'est le fait qu'ils aient cette liberté de faire telle chose à tel moment et de choisir les tâches qu'ils vont réaliser.

Ainsi, lorsqu'une tâche est terminée, les élèves adoptent diverses stratégies telles que faire appel à l'enseignant-e, faire appel à un élève plus grand ou plus compétent, choisir d'autres activités prévues au programme ou dans leur plan de travail. Les temps d'attente sont ainsi limités en faveur d'un engagement dans les apprentissages. Il est constaté une incitation et stimulation au travail. Cette émulation sociale est sans doute favorisée par la grande hétérogénéité des élèves.

3.2.4. Une continuité des apprentissages

Le fait de suivre une cohorte d'élèves pendant plusieurs années laisse présager d'un meilleur suivi de la progression des apprentissages. Nos analyses font émerger en termes de continuité des apprentissages trois constats :

- 1) Une entrée plus rapide dans les apprentissages.

Au niveau du vocabulaire, les élèves de 1-2H progressent davantage car ils bénéficient de ce large éventail d'albums ou de CD qu'on écoute en français. Je pense que la présence des 3H stimule l'envie d'apprendre à lire et à écrire des plus jeunes.

- 2) Un respect des rythmes de travail de chaque élève.

Chaque élève travaille à son rythme, mais j'ai remarqué que les 2H jouent un peu moins que les autres années. Ils se sont engagés plus vite dans les apprentissages. Les 1H depuis ces deux derniers mois s'inscrivent pour aller faire des jeux de math, de français ou faire une fiche. Je vois qu'ils sont prêts à passer à autre chose.

- 3) Un meilleur suivi de la progression des apprentissages des élèves.

Les élèves prennent directement goût d'aller le plus loin possible. Je pense que c'est stimulant pour l'élève qui veut avancer et rassurant pour l'élève qui met plus de temps à apprendre. Chaque enfant trouve clairement sa place dans ce type de classe. On connaît nos élèves et la chance qu'on a c'est qu'on découvre seulement un tiers des élèves chaque année. On ne démarre pas chaque année avec 20 nouveaux élèves dont on ne sait pas où ils en sont.

L'enseignement s'adapte au rythme d'apprentissage et au parcours scolaire de chaque élève, à ses forces, ses faiblesses et ses compétences. Les élèves les plus lents sont accompagnés, aidés, stimulés sur un temps plus long alors que les élèves rapides ont la possibilité de réaliser des activités plus complexes afin d'éviter l'inactivité en classe, voire une forme d'ennui. Les élèves des derniers degrés frayent un passage en mettant les élèves des premiers degrés en présence de notions qu'elles et ils devront acquérir ultérieurement. Cet environnement d'apprentissage est motivant et stimulant. Il a le grand avantage de réduire les problèmes de redoublement, voire de saut de classe.

Notre étude montre que les élèves progressent dans les apprentissages de façon continue et à leur rythme en lien avec le plan d'études romand (PER). Autrement dit, les élèves ne sont pas emprisonnés dans un degré scolaire en permanence, ce qui permet une meilleure prise en compte de leurs forces et faiblesses. Face à la classe et du côté des disciplines

scolaires, le personnel enseignant ne prend pas en compte un niveau moyen, mais laisse les élèves progresser à leur rythme. En ce sens, nous faisons l'hypothèse que la classe à degrés multiples offre une meilleure continuité des apprentissages que dans une classe ordinaire organisée et pensée en termes de progression annuelle. Ces résultats confirment le fait que l'action pédagogique semble davantage compatible avec la visée définie par le Plan d'étude romand (PER), lequel définit des attentes en fin de cycle, soit de quatre années consécutives.

3.2.5. L'évaluation des apprentissages

Notre étude fait ressortir trois caractéristiques de l'évaluation dans ces classes. Celle-ci est :

1) Continue et souple.

Il y a quand même pas mal de chose qu'on évalue de façon continue. On les prend à part et puis on regarde vraiment de près.

2) Individualisée et au service de la progression des apprentissages.

Je pense que les élèves ont plus de chances de réussite que dans une classe unique à 24 élèves où ils font tous la même chose. Ici, la chance c'est qu'on a peu d'élèves par degrés, donc on voit, on cible les difficultés qu'ils ont, on prépare une activité par rapport aux difficultés qu'ils ont rencontrées.

3) Diversifiée.

Alors pour les évaluations, ils ont le bulletin de fin de semestre et c'est seulement en français et en maths. Il y a une part d'évaluation dans le « Que d'histoire » pour le français. À chaque fois qu'on finit un album, il y a deux évaluations qui sont proposées et puis je le fais aussi pour les parents, pour qu'ils aient un suivi. Sinon pour le français et maths, j'ai d'autres évaluations qu'une collègue avait faites avec une grille d'observation et des feuilles d'évaluation. Donc je me sers de ça, mais je n'en ai pas encore beaucoup fait. Ça sera plutôt pour janvier. Autrement, j'ai beaucoup l'occasion de les voir individuellement pour les évaluer même si ce n'est pas noté.

L'évaluation se réalise de façon souple sur plusieurs années, sans rupture liée au cloisonnement des degrés scolaires. Cette temporalité longue semble avoir un effet bénéfique sur le personnel enseignant dans la mesure où il est constaté moins de contraintes et de pression. Ceci peut s'expliquer en raison du temps que les élèves passent dans une classe, à savoir un minimum de trois ans. L'évaluation des apprentissages n'est donc pas bloquée sur une année scolaire ce qui donne la possibilité de réduire le nombre d'évaluation et de réguler les apprentissages sans se sentir oppressé par une temporalité restreinte.

Nos résultats font également apparaître deux pratiques évaluatives :

1) Évaluation cloisonnée pour chaque degré.

Alors je les observe tous les jours, quand ils font des travaux individuels. Je fais aussi des petites évaluations. Par exemple, les deuxièmes ont fait le son A. Après j'ai une évaluation je les ai séparés sur une fiche et ils devaient classer les mots ou l'on entendait A et ou on ne l'entendait pas. [...]. En fin janvier je fais un bilan avec les parents.

2) Évaluation commune, mais différenciée selon les niveaux.

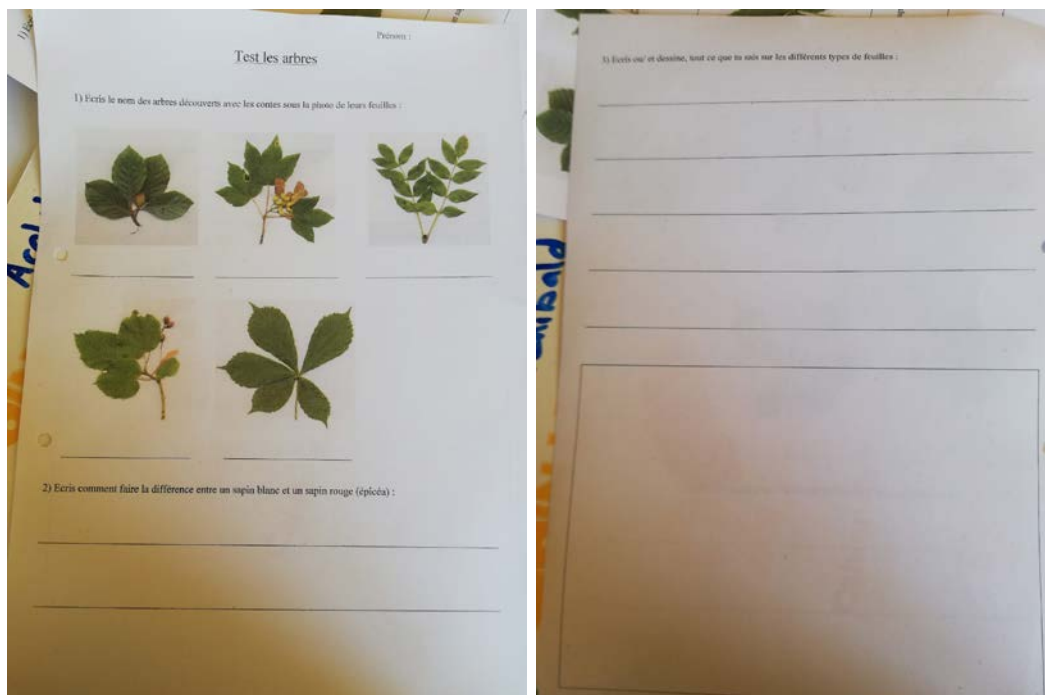


Figure 6 : Évaluation de sciences de la nature, classe 4,5,6 aux Enfers

La mise en évidence de ces pratiques évaluatives, notamment l'évaluation différenciée, constitue un intérêt majeur dans la mesure où elle offre l'avantage de prendre en compte les niveaux des élèves. Il est probable que cette forme d'évaluation atténue la perception négative que les élèves peuvent porter à leur travail.

3.2.6. Les performances scolaires

Nos résultats ne permettent pas d'affirmer que les élèves des classes à degrés multiples obtiennent de meilleures performances que dans des classes à un seul degré. Néanmoins, il est constaté que la majorité des élèves en fin d'année scolaire de 3P et quelques élèves de 2P atteignent déjà les attentes fondamentales exigées par le Plan d'études romand (PER) en fin de 4P. Ce même constat est évoqué pour les élèves de 7P qui ne semblent pas avoir de retard, sur les apprentissages, bien au contraire, selon les enseignantes des classes 7-8P. Tout laisse à penser que les élèves acquièrent le bagage nécessaire à la poursuite des apprentissages. Il semble qu'une grande hétérogénéité de niveaux dans une classe présente un avantage, particulièrement dans le domaine des mathématiques. Les jeux mathématiques sont facilités et l'entraide efficace pour résoudre des problèmes. Les hypothèses peuvent être attribuées à une plus grande autonomie constatée dans ces classes et au fait que l'enseignant-e est appelé à individualiser ou différencier son enseignement en raison de la diversité des élèves.

3.3. Du point de vue de la gestion et de la dynamique de la classe

Pour cette troisième et dernière composante, l'analyse fait émerger trois dimensions caractérisant la gestion et la dynamique de la classe. Nous empruntons la définition du concept de *gestion de classe* à Archambault et Chouinard (2009) : « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants d'une équipe-cycle ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves » (p. 15).

3.3.1. La relation entre l'enseignant-e et ses élèves

Notre étude s'est intéressée à la relation entre l'enseignant-e et ses élèves afin de comprendre si celle-ci différerait par rapport à la relation pédagogique présente dans des classes ordinaires. Ce qui frappe d'emblée est la proximité de l'enseignant-e avec ses élèves.



Photo 7 : La relation pédagogique, classe 1,2,3 aux Rouges-Terres

Ces classes à degrés multiples semblent également favoriser auprès des élèves de meilleures attitudes face à l'école, une plus grande estime de soi et de meilleurs effets de sociabilité. Les rivalités n'ont pas lieu d'être dans une classe où tout le monde est différent. La grande hétérogénéité diminue les rapports de force et renforce la liberté d'actions et d'autonomie.

3.3.2. L'approche coopérative dans les apprentissages

L'approche coopérative dans les apprentissages permet d'effectuer un travail à plusieurs (travail de groupe, en ateliers) ou d'apporter son aide ou son soutien lorsque certains élèves travaillent en autonomie. Du fait que l'enseignant-e est parfois occupé, les élèves développent d'autres stratégies pour avancer dans leur travail lorsqu'une difficulté surgit. Notre étude identifie trois formes de coopération permettant aux élèves d'apprendre par et pour autrui. Premièrement, nous avons identifié de nombreuses *aides spontanées* entre voisins durant le travail en autonomie. Ceci semble se confirmer dans les propos d'un enseignant :

Ce qui est beau, c'est quand il y a ce mélange entre les 4-5-6 H. Les grands se sentent hyper responsables, alors que les petits écoutent les grands, ils font avec les grands qui gèrent l'équipe, tout ça forme quelque chose de beau à voir.



Photo 8 : Aide spontanée, classe 4,5,6 à Rebeuvelier

Deuxièmement, nous avons également observé l'enseignant-e confier des responsabilités (*tâches de tutorat organisé*) à des élèves ou à un degré scolaire en particulier (aider à écrire un texte, suivre la lecture d'un camarade, corriger l'exercice de mathématique, etc.). Ceci est confirmé par un enseignant :

J'avais demandé aux 6H d'apprendre en allemand quelque chose aux 5H. Ils ont appris tout le thème qui touchait « au magasin ». Les 6H consolidaient et renforçaient leurs apprentissages et les 5H étaient motivés d'apprendre avec leurs copains. Pendant ce temps, je travaillais avec les 4H.

Dernièrement, nous avons observé, à de nombreuses occasions, des élèves *s'entraider* au vestiaire, dans la cour d'école ou en classe lors de la réalisation d'un projet, lors d'un jeu, ou lors d'un journal de classe. Les commentaires du personnel enseignant vont dans ce sens :

Un mot qui me vient comme ça à l'esprit pour caractériser ces classes est l'entraide. Bien sûr, c'est quelque chose que l'on retrouve dans une classe unique, mais là, je trouve qu'elle est amplifiée. Tu as un petit qui a la veste qui est coincée par exemple, tu as le grand qui vient spontanément et puis tu vois, ça se fait comme dans une famille avec des grands et des petits.

Au niveau de l'entraide, c'est beaucoup plus naturel en fait de s'entraider que ça l'était avant. Je dois encore parfois le demander, mais il y a de plus en plus d'élèves qui le font spontanément.

Les élèves vont donc solliciter l'aide d'un camarade ou apporter la leur. Ces interactions entre les élèves sont multiples et bénéfiques, elles sont au cœur des apprentissages. Nous avons pu observer la façon dont les élèves sont amenés à formuler des explications sans pour autant donner la solution. Nous avons constaté que cette aide avait un impact sur leur propre développement, car les plus grands ou les plus compétents peuvent apprendre aux plus petits tout en se réappropriant certaines notions étudiées précédemment. Le fait de réactiver des apprentissages ne peut qu'être bénéfique pour celle ou celui placé dans une situation d'expliquer, de réguler ou d'aider. Mais dans un même temps, celle ou celui qui

bénéficie de cette aide va surmonter ses difficultés et poursuivre ainsi son travail. Autrement dit, les élèves apprennent à se responsabiliser tout en réalisant des tâches authentiques d'apprentissage qui ne sont pas uniquement des tâches occupationnelles ou répétitives.



Photo 9 : Un moment d'entraide spontanée, les vestiaires des Rouges-Terres

L'étude a mis en évidence plusieurs effets de l'approche coopérative, notamment : obtenir rapidement de l'aide, créer des liens d'amitié, devenir solidaire, se sentir valorisé, limiter les temps d'attente si l'enseignant-e est occupé, réactiver ses connaissances, se sentir soutenu lors de difficultés, développer de l'autonomie, s'engager et accroître l'intérêt pour l'activité.

Relevons qu'au niveau de la gestion des comportements, une bonne partie des problèmes trouve une solution parmi les élèves. Il est constaté que l'intégration des élèves et la socialisation se réalisent naturellement.

Tu n'as plus besoin de dire, tout se fait naturellement en fait. Si un élève n'arrive pas, il se fait aider, si un élève fait quelque chose qui ne fonctionne pas, hop, il y a un autre élève qui va lui dire.

C'est quelque chose que je n'aimerais plus abandonner maintenant parce que c'est une grande richesse d'avoir des plus grands qui gèrent les plus petits.

Beaucoup de grands aident les plus petits spontanément, ils en prennent soin et c'est très positif pour tout le monde.

3.3.3. L'aide aux élèves en difficulté

Dans ces classes, nous avons également questionné la place des élèves en difficulté et les dispositifs d'aide individualisée.

La collaboration c'est vraiment tout le temps. Même quand ils ont un travail individuel, s'il y a un élève qui a vraiment de la peine, il va essayer de demander de l'aide et ils vont toujours essayer de s'épauler.

Les résultats de cette étude permettent d'établir un lien entre classe à degrés multiples et inclusion scolaire. Nous supposons que l'organisation de cette forme scolaire permet d'agir sur l'individualité des élèves et donc de réduire les inégalités (moins d'étiquetage et d'effet stigmatisant). Quand on a une classe hétérogène et que l'on pense à un idéal d'homogénéité, le réflexe pourrait être de repérer les élèves qui ne suivent pas et de les écarter du groupe. Or dans ces classes à degrés multiples, les élèves sont inclus dans la classe et les difficultés scolaires ne deviennent pas exclusion sociale et/ou scolaire. Les compensations dont bénéficient les élèves à besoins éducatifs particuliers (dépannage, soutien, étayage) sont intégrés dans le fonctionnement de ces classes à degrés multiples.

3.4. Du point de vue des parents

Si nous examinons le point de vue des parents d'élèves, les résultats de l'enquête sont positifs.

3.4.1. Fonctionnement de l'école

Sur les deux entités scolaires (les classes Le Bémont /Les Enfers/ Les Rouges-Terres et les classes de Rebeuvelier), notons les résultats suivants :

- 94% des parents se disent globalement satisfaits de l'atmosphère ou de l'ambiance générale des classes, 4% des parents ne sont pas satisfaits et 2% ne se prononcent pas.
- 98% des parents disent envoyer volontiers leurs enfants à l'école et 2% des parents disent le contraire.
- 89% des parents considèrent le climat scolaire comme positif, 9% des parents considèrent le climat scolaire de façon négative et 2% des parents ne se prononcent pas.
- 89% des parents considèrent les lieux scolaires comme agréables et propices à l'apprentissage, 6% des parents ont un avis négatif et 5% des parents ne se prononcent pas.
- 93% des parents considèrent les espaces aux alentours de l'école comme bien appropriés et agréables, 7% des parents ont un avis mitigé.

98% des parents apprécient la présence d'une école dans un village

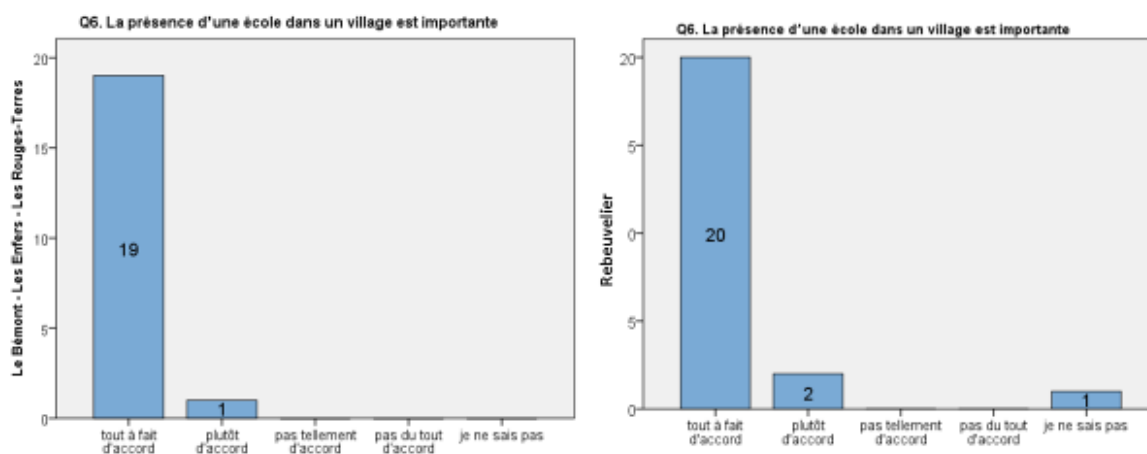


Figure 7 : Degré d'accord des parents d'élèves sur la présence d'une école dans un village

Nous constatons que les parents apprécient très largement la présence d'une école dans leur village. La proximité de l'école avec le lieu d'habitation est appréciable :

- À 100% pour l'entité scolaire Le Bémont, Les Enfers, Les Rouges-Terres
- À 96% pour l'entité scolaire de Rebeuvelier.

Dans l'ensemble, les résultats sont positifs lorsqu'il s'agit de se prononcer sur la petite taille de l'école :

- 98% des parents sont satisfaits de la petite taille de l'école.
- 2% des parents ne sont pas tellement satisfaits de la taille de l'école.

Le commentaire positif d'un parent :

La petite taille de l'école détend le corps enseignant, les élèves et évite les conflits non résolus.

Quant à la petite taille du groupe-classe, celle-ci est considérée positivement par les parents :

- 91% sont d'accord (65% tout à fait d'accord et 26% plutôt d'accord).
- 7% ne sont pas tellement d'accord.
- 2% ne se prononcent pas.

Pour ce qui est des conditions de vie scolaire des enfants, la majorité des parents (38 sur 43 familles) considère les conditions de vie scolaire de leurs enfants comme adaptées. Ce qui représente 88% de parents satisfaits.

Relevons le commentaire d'un parent :

Les petites classes favorisent les rapports enseignants-élèves, ce qui est un avantage en cas de soucis. L'enseignant peut être plus à l'écoute de ses élèves.

Il semble que la présence de plusieurs degrés scolaires dans une classe soit perçue positivement du point de vue du climat scolaire (figure 8) et que la classe soit adaptée à leur enfant (figure 9).

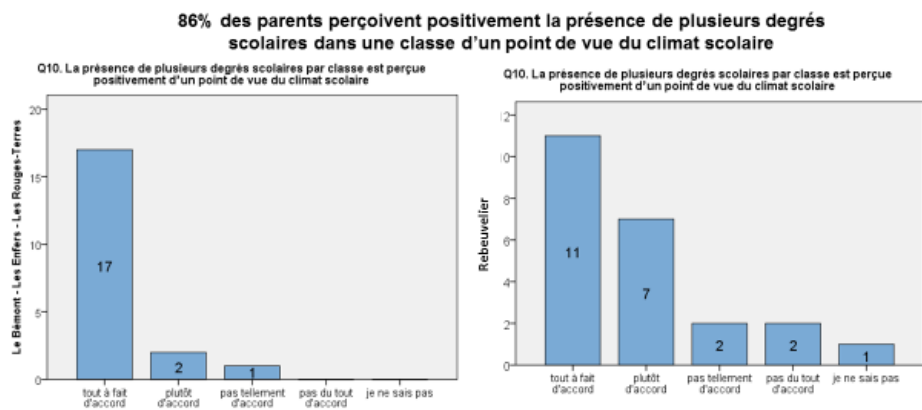


Figure 8 : Présence de plusieurs degrés scolaires par classe

88% des parents considèrent la classe comme adaptée à leur enfant

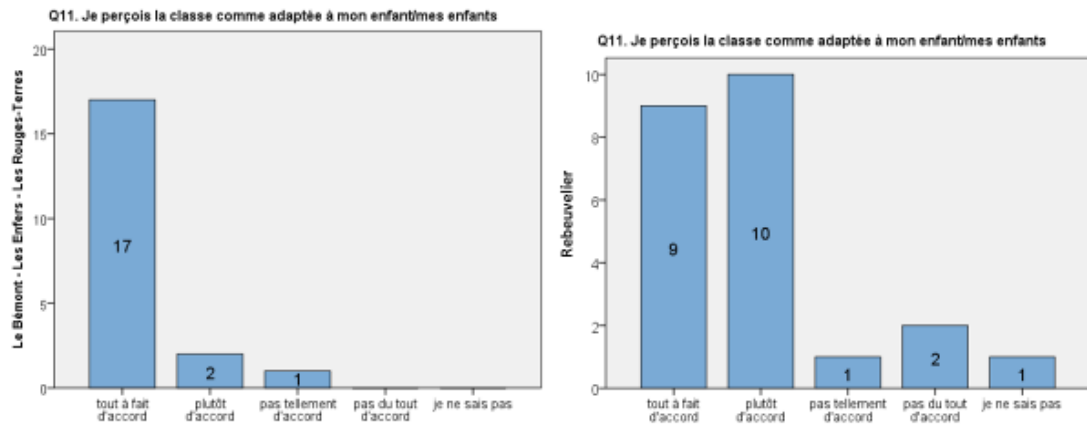


Figure 9 : La classe considérée comme adaptée à leur enfant

3.4.2. L'enseignement et l'apprentissage

96% des parents ont des impressions positives quant à la qualité et la diversité des activités proposées en classe et 4% des parents ont un avis négatif.

Lorsqu'on interroge les parents sur leurs impressions quant au rythme d'apprentissage, ils sont plus de la moitié à considérer que leur enfant peut apprendre à son rythme : 36 sur 43 parents sont tout à fait ou plutôt d'accord, 4 ne sont pas tellement d'accord, 2 ne sont pas du tout d'accord et 1 ne se prononce pas.

88% des parents considèrent que leurs enfants progressent dans les apprentissages fondamentaux

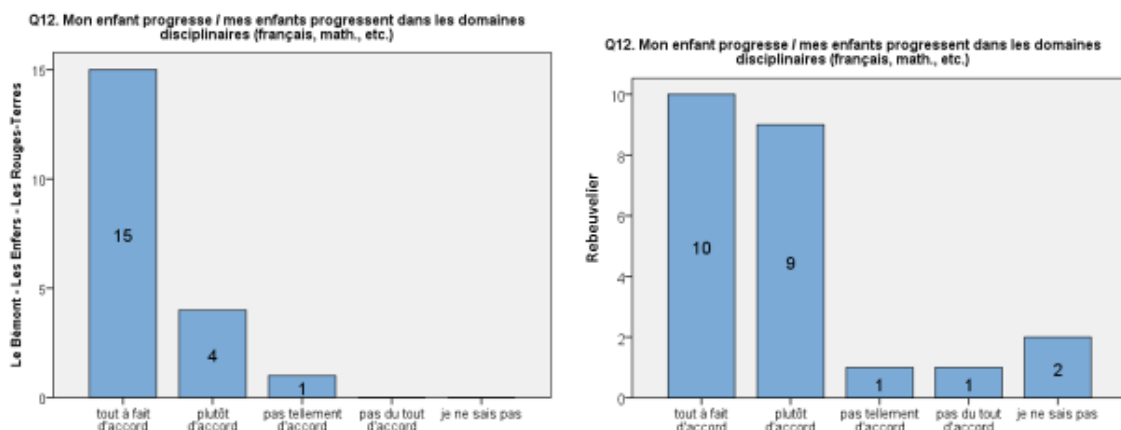


Figure 10 : Impression des parents quant à la progression dans les disciplines scolaires

Une majorité de parents estiment que leur enfant progresse dans les apprentissages (figure 10) et développe de nombreuses compétences sociales (figure 11).

93% des parents ont l'impression que leurs enfants ont de nombreuses occasions de développer des compétences sociales et civiques

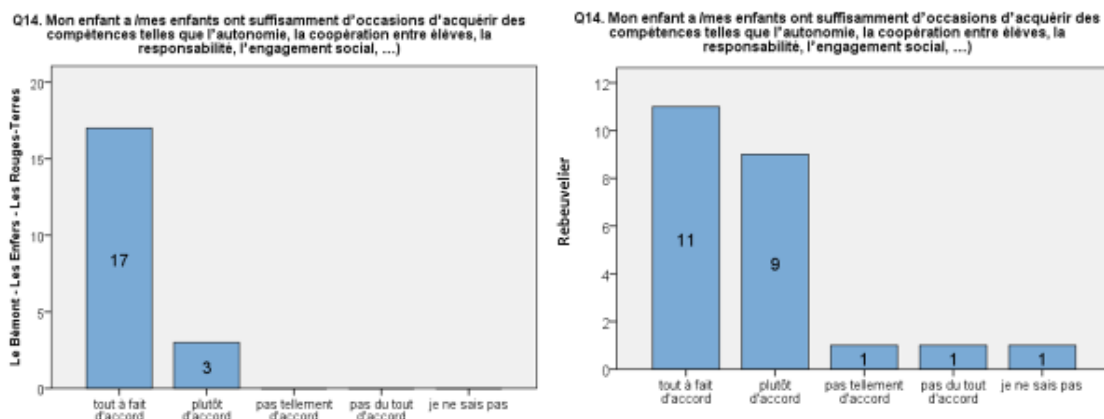


Figure 11 : Acquisition de compétences sociales et civiques

La présence de plusieurs degrés scolaires dans la classe est perçue positivement par les parents du point de vue des apprentissages (figure 12).

91% des parents perçoivent positivement la présence de plusieurs degrés scolaires dans une classe d'un point de vue des apprentissages

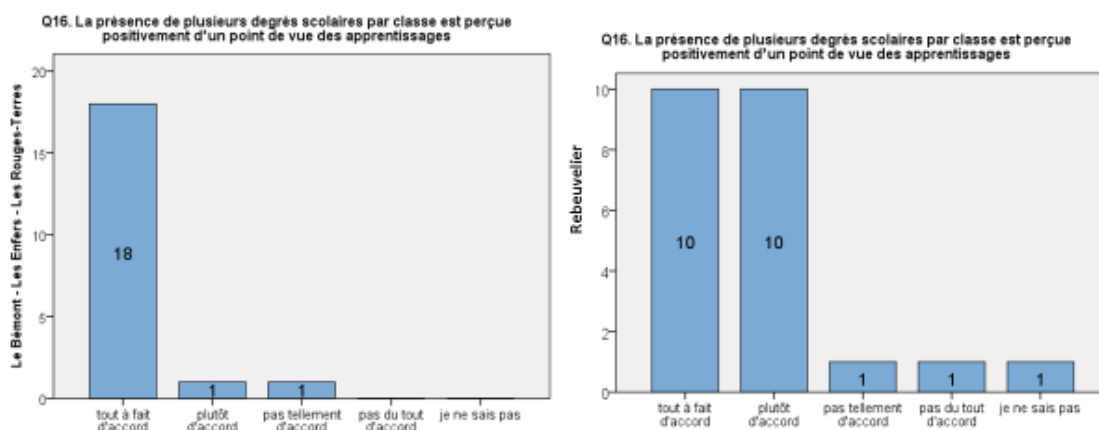


Figure 12 : Présence de plusieurs degrés scolaires d'un point de vue des apprentissages

3.4.3. Relations familles-écoles

Les parents se disent globalement satisfaits de la qualité des relations familles-école. Ils semblent satisfaits de l'engagement du personnel enseignant, de la qualité de la communication, des informations transmises, ainsi que des offres culturelles de l'école.

Degré de satisfaction de ...	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas tellement d'accord	Pas du tout d'accord	Je ne sais pas
L'engagement des enseignantes et enseignants	59%	25%	14%	0%	2%
La qualité des relations entre l'école et la famille (informations, disponibilité pour des renseignements)	56%	33%	9%	2%	0%
L'organisation des cours (par exemple, les horaires, la répartition des cours durant la journée)	65%	26%	9%	0%	0%
Offres culturelles de l'école (fête, représentation musicale et/ou théâtrale, activités sportives, ...)	68%	23%	7%	2%	0%

Tableau 5 : Relations familles-école

Les parents se disent également satisfaits des relations que les enfants entretiennent entre eux (figure 13).

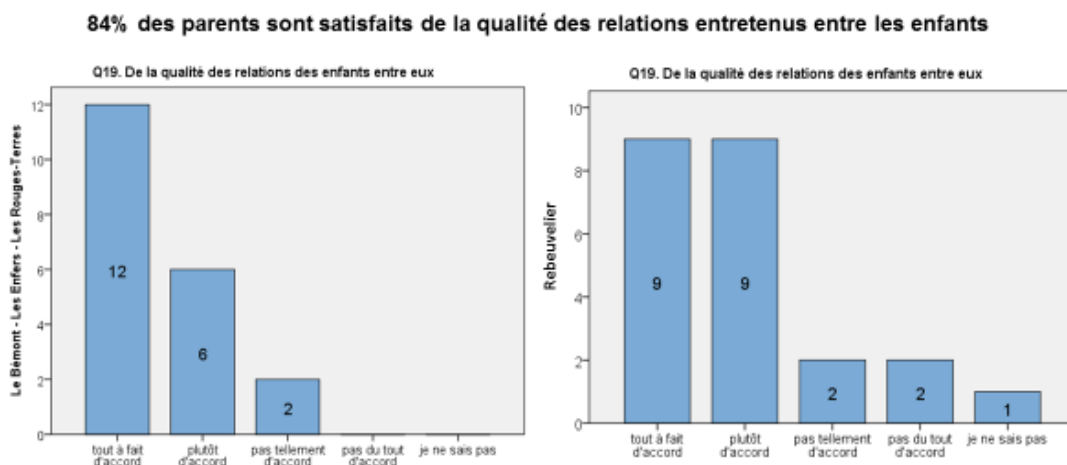


Figure 13 : Qualité des relations des enfants entre eux selon les parents

3.4.4. Point de vue des élèves

Les élèves ont été invités à répondre à quelques questions en présence de leurs parents. Il semble que les enfants sont contents de fréquenter leur classe d'école. Elles et ils apprécient côtoyer des camarades d'âges différents et avoir des responsabilités.

Avis des enfants en compagnie des parents	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas tellement d'accord	Pas du tout d'accord	Je ne sais pas
Mon enfant est content / mes enfants sont contents de fréquenter cette classe d'école	29	10	3	0	1
En classe, mon enfant apprécie / mes enfants apprécient côtoyer des camarades plus petits ou plus grands	30	10	2	1	0
Mon enfant apprécie / mes enfants apprécient avoir des responsabilités (aider un camarade, travailler avec un plan de travail, etc.)	27	14	1	0	1

Tableau 6 : Point de vue des élèves

Les parents avaient la possibilité de formuler des commentaires. Ceux-ci se sont révélés positifs. Nous les présentons ci-dessous :

Le fait d'avoir des classes à degrés multiples est positif, cela crée des relations très respectueuses entre les différents âges.

Les petites classes favorisent les rapports enseignants-élèves, ce qui est un avantage en cas de soucis. L'enseignant est plus à l'écoute de ses élèves.

On ressent que l'équipe des enseignants est très engagée et apprécie ce qu'elle fait.

Je suis contente des classes multi degrés. Je voudrais que cela continue, mais il faut faire attention à ce que l'on n'en demande pas trop aux plus petits.

Nous insistons sur le fait que le multi-dégrés est très stimulant pour notre fils.

Je trouve bien. Ce qui est important dans les petits cercles scolaires, c'est que tous se connaissent. En cas de soucis ou de problèmes, on sait à qui s'adresser. Beaucoup plus difficile dans les grandes structures où personne ne connaît personne.

Ils sont ensemble à l'école, ils sont voisins, copains, amis, ils ne sont jamais seuls ou isolés. Toutes les écoles devraient être comme ça !

4. Discussion

Selon les résultats de cette étude, l'existence de ces classes à degrés multiples induit auprès du personnel enseignant un rapport particulier au territoire, aux apprentissages, à l'enseignement, au temps et au métier.

4.1. La question du territoire

Le personnel enseignant prend en compte la durée du cycle pluriannuel pour gérer et organiser l'enseignement et l'apprentissage. Il initie des démarches avec la communauté locale et saisit les avantages de l'environnement extérieur pour enseigner et faire apprendre. À cet égard, ces écoles de proximité, localisées dans des espaces verts, peuvent être considérées comme des systèmes ouverts sur la vie du village et sur l'environnement. En harmonie avec le territoire, ces petites écoles composées d'une ou de plusieurs classes à degrés multiples sont intégrées comme entités sociales dans les communes. Elles sont, à ce titre, en phase avec les évolutions et les préoccupations des politiques éducatives fondées sur le développement territorial.

L'ouverture de ces écoles sur l'environnement extérieur joue un rôle particulièrement important dans le travail et l'apprentissage des élèves. Le lien école et environnement a donc une incidence positive sur l'organisation de l'enseignement et sur les liens avec la communauté locale. Ces résultats rejoignent les travaux de Jean (2007) sur la question vive du rapport entre école et aménagement du territoire. Quant aux travaux d'Alpe (2012), cet auteur s'interroge sur la question de la stigmatisation des territoires par les politiques publiques d'éducation et des effets sur les acteurs scolaires. Il montre que « l'école rurale, structure éducative de proximité, élément de la construction du lien social et de l'identité citoyenne, est à même de répondre à des questions brûlantes de nos sociétés » (p.227).

Du côté des familles, la présence d'une école dans un village est considérée comme un atout et relève de l'évidence. Les parents considèrent l'environnement scolaire propice à l'éducation de leur enfant. En ce sens, ils adhèrent au maintien d'une structure scolaire de petite taille et à proximité du lieu d'habitation. Les résultats de la recherche montrent que ces classes à degrés multiples sont du point de vue du climat scolaire et des apprentissages en phase avec les attentes des familles. Ceci n'est pas surprenant et rejoint d'autres études (Bonini, 2012 ; Oeuvarard, 2003) qui ont montré que pour des familles le choix d'habiter ou de venir habiter dans un village s'accompagne comme le souligne Bonini (2012) « du désir de les élever dans un environnement jugé favorable à leur épanouissement et de les scolariser dans une petite structure » (p. 169). Ceci permet de mieux comprendre les raisons pour lesquelles l'avenir d'une école occupe une place dans le rapport avec le territoire et devient un enjeu important pour le personnel enseignant, les parents, mais également pour les élu·e·s locaux et les habitant·e·s d'un village lorsque celle-ci est menacée.

4.2. La question des apprentissages

Quant à l'aménagement de la classe, les résultats de cette étude semblent proches de ceux d'Hoffman (2002) et de Miller (1991), lorsqu'ils déclarent que le fait de privilégier les groupements flexibles et de baser l'aménagement sur les besoins des élèves permet un fonctionnement plus performant. Les tables groupées ou en îlots hétérogènes, mélangeant les niveaux des élèves, sont considérées comme une disposition davantage adaptée pour travailler en groupes et favoriser la coopération, l'interactivité (Chartier, 2005). Une telle configuration de classe aurait donc un effet sur la régulation des apprentissages et permettrait de surmonter un grand nombre de difficultés d'apprentissage du fait que les

élèves les plus âgés ou de niveaux de compétences plus élevés, dans une telle configuration, auraient à jouer un rôle d'instructeur face aux élèves moins habiles.

La coopération sert à la fois à la personne tutrice qu'à celle qui la sollicite. Les résultats de cette étude montrent que les élèves qui aident ne perdent pas leur temps, bien au contraire, ces élèves vont mobiliser leurs connaissances antérieures, les verbaliser et les transférer avec habileté, c'est-à-dire sans faire ou dire à la place. Autant de bénéfices pour apprendre durablement. Autrement dit, faire appel à un camarade pour obtenir de l'aide est une démarche bénéfique en raison des liens de camaraderie que cela engendre. Malgré ce qui vient d'être dit, cela semble aussi être favorable à l'intérêt, la motivation et la volonté de s'engager dans les activités. Cet apprentissage coopératif (Lataille-Demoré & al., 2008) est identifié dans l'étude, il est mis en évidence par le personnel enseignant lorsqu'il discute de l'organisation de l'enseignement.

Même si plusieurs formes d'organisation de l'enseignement sont convoquées, il est constaté que la formation du groupe à grande hétérogénéité prend tout son sens pour favoriser cet apprentissage coopératif. Comme le souligne Couture et al. (2011), dans ces classes, l'enseignant-e n'est plus la seule ressource humaine pour gérer les apprentissages, les forces de chacun-e sont mis en exergue.

4.3. La question de l'enseignement

Les classes à degrés multiples amènent le personnel enseignant à composer de manière positive avec la grande hétérogénéité de la classe. C'est à ce titre qu'il va réorganiser les contenus d'enseignement, mettre en œuvre des modes de regroupements multiples, se centrer sur l'identification des besoins réels des élèves en termes d'apprentissage, réfléchir à l'organisation du travail scolaire en autonomie, différencier et privilégier une pédagogie du projet pluridisciplinaire. Autrement dit, plus l'hétérogénéité est forte, plus l'enseignant-e est contraint de changer de paradigme pédagogique au sens de Jouan (2015).

L'étude indique que les choix des formes d'organisation de l'enseignement ont des effets bénéfiques sur les apprentissages des élèves qui se voient proposer des outils plus personnalisés pour progresser et des formes de travail (en autonomie, en petits groupes, en collectif) davantage basées sur l'entraide et le tutorat. Autrement dit, le personnel enseignant conçoit l'organisation des classes à degrés multiples selon un autre paradigme pédagogique et selon d'autres paramètres que dans une classe à un seul ou à double degrés.

Dans ces classes, la question de la différenciation pédagogique devient une nécessité pour faire progresser les élèves. C'est même une obligation de ne pas faire continuellement la même chose en même temps à l'ensemble des élèves. Le personnel enseignant s'engage dans un processus de « personnalisation des apprentissages » au sens de Connac (2012), de ce fait, il n'est tout simplement pas possible d'échapper à la différenciation de l'enseignement.

La personnalisation des apprentissages correspond selon cet auteur « à prendre en considération les caractéristiques de chaque personne en évitant de fonctionner sur le mode de la fragmentation des supports et des savoirs » (p.17). La classe à degrés multiples est une organisation pédagogique qui reconnaît à la fois le particulier de chaque élève tout en considérant le caractère social du savoir. Ce que les résultats font émerger est un enseignement personnalisé et différencié qui prend en compte la diversité des élèves. Cette piste explique probablement l'impact positif sur les performances des élèves lesquelles semblent particulièrement significatives dans ces classes puisque chacun-e a la possibilité de progresser à son rythme dans les domaines disciplinaires. Ceci rejoint les travaux de

recherche de Leroy-Audoin et Suchaut (2007) qui relèvent que la grande hétérogénéité serait un atout sur les performances des élèves.

4.4. La question de l'optimisation du temps d'apprentissage

Les résultats de l'étude indiquent que la classe à degrés multiples à grande hétérogénéité serait bénéfique du point de vue de l'optimisation du temps du travail scolaire. On y observe moins d'attente et davantage de temps pour les élèves de s'engager dans les activités. Ces constats rejoignent les résultats des travaux de Leroy-Audoin & Mingat (1996) portant sur l'optimisation du temps scolaire. L'emploi du temps est priorisé dans une classe à degrés multiples ce qui permet aux élèves les plus avancés ou les plus lents d'avancer à leurs rythmes sans être pressurisés sur une année scolaire.

Le temps est l'ingrédient incontournable de toute phase d'apprentissage selon Suchaut (2010). Les classes à degrés multiples se rapprochent en ce sens de la logique du cycle scolaire, à savoir quatre années scolaires consécutives pour atteindre ou dépasser les attentes fondamentales. Nous pouvons concevoir que le personnel enseignant se crée moins de pression lorsque les élèves restent dans la même structure de classe, minimum trois années consécutives. Le temps permet de mieux connaître les forces et faiblesses des élèves et d'apporter les aides nécessaires pour réguler les apprentissages.

4.5. La question du métier

Quant à la charge de travail, à savoir la planification de l'enseignement, des horaires et la prise en compte des moyens d'enseignement, notre étude a montré que ces éléments pouvaient soulever certaines inquiétudes chez le personnel enseignant. Le challenge est de continuer de disposer d'une liberté pédagogique quant aux ressources à disposition et d'une grande souplesse dans la planification des horaires et de l'enseignement. Nos résultats corroborent avec d'autres recherches (Allaire & al., 2009 ; Couture & al., 2013 ; Fradette & Lataille-Démoré, 2003) qui montrent que ces éléments demeurent un défi de taille. Il existe donc un fort consensus quant aux difficultés perçues sur ces aspects, ce qui nous amènent à considérer qu'un soutien, voire des échanges de pratiques entre des enseignant·e·s confrontés à des contextes similaires seraient un atout.

Certaines difficultés pourraient être ainsi surmontées tout en facilitant l'entrée en fonction de novices dans ces classes à degrés multiples. Ceci rejoint les travaux conclusifs de Couture et al. (2013) lorsqu'ils insistent sur « l'importance de la collaboration entre des enseignants vivant des réalités comparables afin de trouver des solutions à leurs problèmes » (p. 130). Les travaux d'Allaire et al. (2009) insistent également sur le besoin de « briser l'isolement professionnel ». C'est d'ailleurs là, un besoin qui s'est manifesté lors de la rencontre que nous avons organisée avec des enseignantes du canton de Berne. Les échanges avec des collègues ayant une classe semblable a permis d'initier une forme de communauté d'apprentissage (Fullan, 2006) où chacun·e a pu apporter son expérience.

Conclusion

Au terme de cette recherche, nous pouvons apporter réponse à la demande initiale émanant des politiques éducatives et du Service de l'enseignement de la République et canton du Jura qui cherchent à savoir si la création de classes à degrés multiples - proposée dans certains établissements scolaires du canton au lieu de fermer des classes et déplacer des élèves - peut être considérée comme une des alternatives durables de l'organisation de la forme scolaire et de ses structures. Mais avant d'y revenir, il convient de rappeler les origines du projet et de son suivi scientifique.

Cette étude commandée par le Service de l'enseignement du Département de la formation, de la culture et des sports de la République et canton du Jura avait pour but d'analyser et d'évaluer différentes composantes inhérentes aux classes à degrés multiples tout en s'assurant du maintien à l'intérieur de celles-ci des conditions propices au développement des compétences des élèves. Du point de vue du Département de la recherche de la Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE), cette étude avait pour visée principale de produire de nouvelles connaissances susceptibles d'enrichir la recherche et les formations, de compléter, de nuancer ce que l'on sait à propos des classes à degrés multiples au regard de l'école d'aujourd'hui. Le suivi scientifique a également été initié en vue d'une part de soutenir le projet et le personnel enseignant qui agit dans ces classes et, d'autre part, de sensibiliser une partie de la cohorte estudiantine au domaine de la recherche et à la réalité de ces classes dans lesquelles elles et ils pourraient œuvrer dans un proche avenir.

Pour rappel, nous avons voulu commencer par documenter les pratiques mises en œuvre dans ces classes à degrés multiples, à savoir comprendre comment on y enseigne, on y apprend et on y évalue. Puis, dans un deuxième temps, nous avons voulu déceler l'impact de ces classes sur le travail du personnel enseignant, sur les élèves et sur le vécu des familles.

Les résultats présentés dans ce rapport permettent de dégager des arguments de faits quant au fonctionnement de ces classes et aux effets sur la population concernée.

L'étude conduite dans ces classes à degrés multiples fait apparaître, de manière synthétique, les résultats suivants :

Du point de vue de la nature et du fonctionnement

- Un enseignement au contact de la nature, ouvert sur la vie du village et proche de la communauté locale.
- Un aménagement flexible de l'espace-classe favorisant les interactions et la coopération entre les élèves.
- Des habitudes de travail en autonomie et en groupes sans la présence continue de l'enseignant-e.
- Un enseignement individualisé et différencié - incontournable et systématique - en raison de la grande hétérogénéité.
- Une relation positive entre un effectif moyen (dix-sept élèves) et le fonctionnement d'une classe à degrés multiples.

- Une charge de travail lourde en début d'année en raison du nombre de ressources nouvelles à gérer qui tend à s'atténuer par la suite.
- Des grilles horaires difficiles à concevoir en raison des leçons à placer qui se distinguent d'un degré à l'autre.
- Un travail en équipe pédagogique qui a une incidence sur le développement professionnel et l'engagement dans le travail.

Du point de vue de l'enseignement-apprentissage

- Des moyens d'enseignement et supports d'apprentissage à adapter en raison de la présence de trois degrés scolaires en parallèle dans une même classe.
- Des formes d'organisation de l'enseignement et des modes de regroupements variés permettant d'offrir aux élèves un panel de sollicitations pour développer des apprentissages.
- Une stimulation dans les apprentissages et une émulation sociale lorsque les élèves travaillent ensemble ou en groupes d'âges hétérogènes (fort désir d'imiter, voire de se surpasser).
- Des aides plus personnalisées accordées à un élève, à un groupe d'élèves ou à un degré scolaire en raison du nombre réduit d'élèves par degré.
- Un choix de méthodes et d'outils pédagogiques propres à l'enseignement en classes à degrés multiples.
- Une organisation en cycle pluriannuel (trois années consécutives) qui assure continuité et cohérence des apprentissages.
- Des élèves qui progressent dans les apprentissages de façon continue et à leur rythme selon ce qui est attendu par le Plan d'études romand.

Du point de vue de la gestion et de la dynamique de la classe

- Une relation « enseignant-e – élèves » de proximité en raison des effectifs réduits par degré scolaire (entre 2 à 6 élèves).
- Des temps d'attente limités en faveur d'un engagement permanent des élèves dans les activités.
- Une entrée plus rapide dans les apprentissages en raison de la dynamique du groupe (stimulation, vue d'ensemble des connaissances et compétences à construire).
- Des aides spontanées entre voisins durant le travail en autonomie et en groupes.
- Une activation des connaissances antérieures favorable à la compréhension des connaissances construites et à leur transférabilité.
- Des formes organisées de tutorat lorsque l'enseignant-e confie des responsabilités.
- Un système de compensation intégrée bénéfique à la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Du point de vue des familles

- Des familles satisfaites de la présence d'une école dans un village, de la petite taille de l'école, des relations familles-école et de la présence de plusieurs degrés scolaires dans les classes du point de vue du climat scolaire et des apprentissages.
- Des élèves qui apprécient côtoyer des camarades plus petits ou plus grands dans la même classe et avoir des responsabilités.

L'une des conclusions importantes qui se dégage de cette étude est que l'organisation du travail dans une classe à degrés multiples exige de la rigueur et des habiletés de la part du personnel enseignant. Le fonctionnement d'une classe à degrés multiples dépend principalement du type de démarches, de modalités et de stratégies dont le personnel enseignant fait usage pour gérer la grande hétérogénéité.

Notre étude relève que cette structure scolaire a un impact sur les performances et résultats scolaires que dans la mesure où le personnel enseignant accepte de faire de l'hétérogénéité une force et non un handicap. Dans un tel cadre, la classe à degrés multiples apparaît comme une structure scolaire pluriannuelle en cohérence avec la notion de cycle dans la mesure où elle respecte les rythmes d'apprentissage et donne le temps aux élèves d'atteindre, voire de dépasser les attentes fondamentales exigées par le Plan d'études romand. Nous constatons que la particularité de ces classes à degrés multiples repose sur la confiance accordée aux élèves, sur la façon de les responsabiliser en vue du développement de l'autonomie.

Dans le sens d'un élargissement de cette étude, il conviendrait de s'intéresser à cette organisation de la forme scolaire en zone urbaine. En effet, même si ce type de classe a toutes les raisons d'exister dans des zones en marges des villes, nous pouvons penser que cette configuration scolaire, eu égard aux avantages qu'elle est susceptible d'apporter, intéresse les directions d'école lorsqu'il s'agit de réguler les variations des effectifs des élèves au sein des établissements, de faire face au défi de la diversité ou encore de répondre aux questions de l'inclusion scolaire. Par ailleurs, dans le prolongement de cette étude, il serait également pertinent de s'intéresser plus spécifiquement aux élèves à besoins éducatifs particuliers intégrés dans ces classes.

En guise de conclusion, ceci nous amène à dire que la question des classes à degrés multiples constitue une solution efficace permettant aux élèves d'être scolarisés dans de bonnes conditions d'enseignement et d'apprentissage et à proximité de leur domicile.

L'école évolue en fonction des projets et des recherches qui permettent de développer de nouvelles approches ou des idées qui répondent aux exigences de notre société. Nous espérons que cette étude puisse alimenter le débat sur les spécificités de la scolarisation dans des classes à degrés multiples et, de ce fait, permettre au Gouvernement de statuer en toute connaissance de cause sur le maintien ou non d'une structure et organisation de classe à degrés multiples dans le canton du Jura.

Références bibliographiques

- Allaire, S., Laferrière, T., Gaudreault-Perron, J. & Hamel, C. (2009). Le développement professionnel des enseignants en contexte de mise en réseau de petites écoles rurales géographiquement distantes : au-delà de l'alphabétisation technologique. *Revue de l'éducation à distance*, 23(3), 25-52.
- Alpe, Y., Champollion, P., Fromajoux, R.-C. & Poirey, J.-L. (2001). *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*. Besançon : Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Alpe, Y. (2012). Contexte territorial et organisation scolaire. L'école rurale française, de l'idéalisation à la stigmatisation. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34(2), 213-231. URL: 0111-pedocs-100504
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3e éd.). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Benveniste, L. A. & McEwan, P. J. (2000). Constraints to implementing educational innovations – The case of multigrade schools. *International Review of Education*, 46 (1/2), 31-48.
- Bonini, N. (2012). Les représentations de la « petite école rurale » des familles venues s'installer en Cévennes, et sa place dans leur rapport au territoire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 11,169-188. <https://journals.openedition.org/cres/2227>
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Couture, C., Monney, N., Thériault, P., Allaire, S. & Doucet, M. (2013). Enseigner en classe multiâge : besoins de développement professionnel d'enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 108-136.
- Couture, C., Monney, N., Allaire, S., Cody, N., Doucet, M. & Thériault, P. (2011). Intervenir en classe multiâge : stratégies issues de la pratique d'enseignantes du primaire. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 50-69.
- Figari, G. & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation. Ou l'enquête évaluative*. Bruxelles : De Boeck.
- Fradette, A., & Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (3), 589-608.
- Greff, E. & Kokyn, J. (1999). *Enseigner dans une classe à plusieurs niveaux*. Paris : Retz.
- Hattie, J. (2002). Classroom composition et peer effects. *International Journal of Education Research*, 37(5), 449-481.
- Hoffman, J. (2002). Flexible Grouping Strategies in the Multiage Classroom. *Theory into Practice*, 41(1), 47-52.
- Jean, Y. (2007). *Géographie de l'école rurale, acteurs, réseaux, territoires*. Paris : Ophrys.

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

Lataille-Démoré, D. (2008). Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples? *McGill journal of education*, 43(3), 351-370.

Leroy-Audoin, C. & Mingat, A. (1996). Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège. *Les Notes de l'Irédu*, 1, 1-4.

Leroy-Audoin, C. & Suchaut, B. (2007). Les classes à plusieurs cours, principes de constitution, affectation des élèves et effets pédagogiques, *Cahiers de l'Irédu*, 69. ISBN : 2-85634-078-4 - ISSN : 0768-1968

Martin, D. (2006). Classrooms are busy kitchens ou Comment gérer une classe multiâge. *Bulletin Formation et profession*, 13(1), 13-16.

Œuvrard, F. (2003). Les "performances" de l'école "rurale" : quelle mesure, quels objectifs. *Ville-École-Intégration-Enjeux*, 134, 151-164. www2.cndp.fr/archivage/valid/54092/54092-7509-7456.pdf

Suchaut, B. (2010). Efficacité pédagogique des classes à cours double à l'école primaire : le cas du cours préparatoires, *Revue française de pédagogie*, 173, 51-66.

Veenman S. (1996). Effects of multigrade and multi-age reconsidered. *Review of Educational Research*, 11(3), 171-180.

Annexes

Annexes 1 : Grilles d'observation (exemples)

Composantes	Éléments	référents	Critères	Indicateurs
La nature et le fonctionnement des classes à degrés multiples	L'organisation des activités et des disciplines	Textes officiels (horaire) La planification et les stratégies des enseignants	Cohérence entre mission et choix pédagogique	Horaire, planification annuelle
	L'aménagement de la classe	La planification et les stratégies des enseignants	Pertinence de la prise en compte de l'environnement	Répartition des coins, espace classe
	Le travail autonome des élèves			Ateliers, travail individuel
La qualité de l'enseignement-apprentissage	Le choix des activités	Les attendues du programmes (PER, MER)	Cohérence entre mission et choix pédagogique	Taux de réussite
	La gestion du temps investi par l'enseignant	Les stratégies de l'enseignant		Opinion de l'enseignant
La gestion et dynamique de la classe	L'encadrement des élèves	La planification et les stratégies des enseignants	Conformités aux normes institutionnelles	Rituels mis en place
	La coopération entre les élèves		Efficacité des regroupements	Pendant les ateliers, la récré, moments de jeux...

Éléments d'observation	Commentaires	Questions à poser à l'enseignant pendant l'entretien	Autres
L'organisation des activités et des disciplines	L'enseignant ne suit pas forcément l'horaire à la lettre mais fait en sorte de respecter le quota d'heures de chaque matière	Comment faites-vous pour vous le quota d'heures ? Comment planifiez-vous l'année scolaire avec trois programmes ?	Planification annuelle Pas dans la vidéo
L'aménagement de la classe	Un coin classe « classique » pour les 3H puis une disposition d'école enfantine avec des coins et un coin de regroupement.	Le fait d'avoir des éléments de 1-2H dans l'espace réservé aux 3H n'est-il pas perturbateur pour la concentration ? Pourquoi cette disposition ?	4.38 – 5.14 vidéo 1
Le travail autonome des élèves	Leçon d'environnement sur l'alimentation. Début tous ensemble au coin de regroupement. Deux activités avec des groupes à degrés mélangés. Leçon suivante séparation des 3H et des 1-2H 3H leçon de math dans leur coin 1-2H jeux libres	Comment voyez-vous la place du 1H lors des leçons communes ? Comment amener les élèves à l'autonomie ?	9.36 – 9.52 vidéo 1 1.30 vidéo 2

Annexe 2 : Guide d'entretien avec le personnel enseignant

Question de départ

Après une année passée à enseigner dans une classe multi-degrés, êtes-vous satisfait-e de l'expérience ? Sur une échelle à 4 niveaux vous diriez : très largement satisfait-e, plutôt satisfait-e, peu satisfait-e, pas satisfait-e ?

Composantes et questions principales	Questions subsidiaires ou de relance
<p>La nature et le fonctionnement des classes à degrés multiples.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les conditions requises pour s'assurer du bon fonctionnement de votre classe multi-degrés ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Que pensez-vous de l'horaire ? Quelles contraintes percevez-vous ? - Pensez-vous que le co-enseignement est indispensable dans une classe multi-degrés ? - Quel est le nombre minimum et maximum d'élèves que vous accepteriez dans votre classe afin de pouvoir travailler dans de bonnes conditions ? - Est-ce que l'aménagement de votre classe vous satisfait ? Que changeriez-vous dans votre classe ? Qu'est-ce que vous ne changeriez surtout pas dans votre classe ? - Est-ce que votre charge de travail a augmenté ? Est-ce que vous passez plus de temps à préparer vos leçons ? La planification a-t-elle triplé ? - Quel type de regroupement faut-il favoriser afin de permettre un bon fonctionnement ? Que pensez-vous du cloisonnement et décroisonnement ? - Que pensez-vous du travail en équipe pédagogique ? Est-il nécessaire au fonctionnement d'une classe multi-degrés ?
<p><i>Question de conclusion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel bilan final faites-vous sur le fonctionnement de votre classe ? 	
<p>La qualité de l'enseignement-apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'avez-vous mis en place pour assurer la qualité de l'enseignement dans votre classe ? - Qu'avez-vous à dire à propos de la progression des 	<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous l'impression d'investir plus de temps afin d'assurer une bonne qualité d'enseignement-apprentissage ? Quelle différence relevez-vous par rapport à avant ? Comment organisez-vous les différentes activités ? - Utilisez-vous les moyens d'enseignement ? Pensez-vous qu'ils sont adaptés au multi-degrés ? Choisissez-vous d'autres ressources ? - Faites-vous des évaluations régulières pour situer les élèves dans leurs apprentissages ?

<p>apprentissages de vos élèves ?</p>	<p>Comment vérifiez-vous la progression des apprentissages ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que les élèves ont les mêmes chances de réussite scolaire que dans les classes à un seul degré ? - Pensez-vous que les élèves peuvent être péjorés dans une classe multi-degrés ? - Pensez-vous que le soutien à l'apprentissage est plus important dans une classe multi-degrés ? - Y a-t-il un type de pédagogie et/ou des pratiques qui vous conviendraient mieux, mais que vous ne pouvez pas appliquer dans une classe multi-degrés ?
---------------------------------------	---

Question de conclusion

- À la fin de cette année scolaire, avez-vous l'impression d'avoir atteint vos objectifs et permis aux élèves d'acquérir les objectifs d'apprentissage fixés par le PER (attentes fondamentales) ?

<p>La gestion et dynamique de la classe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment gérez-vous l'hétérogénéité en classe et comment tenez-vous compte de la diversité des élèves en classe ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les principales règles que vous avez mises en place dans votre classe ? - Est-ce que le maintien de l'attention est plus difficile ? - Est-ce que vous vous sentez proche de vos élèves ? - Avez-vous des règles différentes pour les élèves ? Si oui, est-ce difficile pour les élèves de comprendre les règles attribuées à chaque degré ? - Est-ce que vous percevez plus d'entraide et de coopération entre les élèves ? Avez-vous des exemples concrets ? - Avez-vous des difficultés à gérer les différents comportements ? - Que pensez-vous des âges différents et des exigences au niveau des élèves ?
---	--

Question de conclusion

- Pensez-vous qu'une classe multi-degrés apporte plus aux élèves au niveau des compétences sociales ?
- Pensez-vous qu'il y ait besoin de plus d'exigences que dans une classe à un seul degré pour que ça fonctionne ?

Question de fin d'entretien :

- Si aujourd'hui l'on vous proposait un poste dans une classe à un seul degré, quelle décision prendriez-vous ? Pourquoi ?

Annexe 3 : Questionnaire aux familles

Questionnaire adressé aux familles

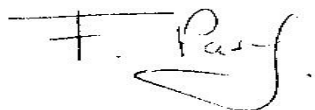
Chers parents, Madame, Monsieur,

Le Service de l'enseignement du Département de la formation, de la culture et des sports de la République et canton du Jura a souhaité confier le suivi scientifique du projet-pilote « classes à degrés multiples » au département de la recherche de la Haute école pédagogique (HEP- BEJUNE). L'étude est organisée durant les années scolaires 2017 à 2019 dans les écoles de Rebeuvelier et du Bémont/Les Enfers/Les Rouges-Terres. L'objectif du suivi scientifique consiste à analyser et évaluer différentes composantes inhérentes aux classes à degrés multiples tout en s'assurant du maintien à l'intérieur de celles-ci des conditions propices au développement des compétences des élèves. Les résultats de la recherche contribueront à éclaircir et fonder une décision politique.

Afin de rendre compte précisément de la diversité des situations et des points de vue des acteurs impliqués dans ce projet, votre participation à la présente enquête est essentielle. C'est pourquoi, je vous serais reconnaissante de prendre quelques minutes de votre temps pour répondre aux questions qui suivent. Je vous garantis l'anonymat le plus complet dans le traitement des informations.

Une fois le questionnaire complété, je vous remercie de le retourner au plus tard **le 19 septembre 2018**, à l'école de votre enfant, au moyen de l'enveloppe prévue à cet effet, ce qui garantit la confidentialité des informations écrites.

Je vous remercie sincèrement de votre précieuse collaboration. Dans l'attente d'une réponse de votre part, je vous prie de recevoir, chers parents, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments respectueux.



Prof. Dr Françoise Pasche Gossin
Chercheure et coordinatrice de la formation à et par la recherche
HEP-BEJUNE
Delémont, le 31 août 2018

Questionnaire pour les parents

(Si vous avez plusieurs enfants scolarisés, remplissez svp un seul questionnaire et répondez en pensant à la manière dont les choses se passent en général pour l'ensemble de vos enfants.)

Informations générales

Lieu d'habitation :

Nombre d'enfants en âge de scolarité à l'école primaire :

Classe(s) de votre enfant/vos enfants:

1,2,3 4,5,6 7,8

Niveaux d'évaluation

- ++ tout à fait d'accord
- + plutôt d'accord
- pas tellement d'accord
- pas du tout d'accord
- 0 je ne sais pas

- Veuillez svp **cocher une seule case**, sinon votre réponse ne pourra pas être exploitée.
- Si vous n'avez pas les informations pour répondre à une question, cochez le zéro svp.

A. L'école comme lieu de vie

	<i>Veillez indiquer comment vous évaluez les déclarations suivantes</i>	++	+	-	--	0
1	L'atmosphère ou l'ambiance générale des classes est satisfaisante.					
2	J'envoie volontiers mon enfant/mes enfants dans cette école.					
3	À l'école, il y a un climat positif.					
4	Les classes sont des lieux agréables et propices à l'apprentissage.					

5	Les espaces à disposition pour les élèves aux alentours de l'école sont appropriés et agréables.					
6	La présence d'une école dans un village est importante.					
7	La proximité de l'école avec le lieu d'habitation est appréciable.					
8a	La petite taille de l'école est considérée positivement.					
8b	La petite taille du groupe classe est considérée positivement.					
9	Les conditions de vie scolaire des enfants (le suivi et l'attention portés aux enfants, l'accessibilité des enseignantes et/ou des enseignants) sont adaptés.					
10	La présence de plusieurs degrés scolaires par classe est perçue positivement d'un point de vue du climat scolaire.					
11	Je perçois la classe comme adaptée à mon enfant/mes enfants.					

À propos de « l'école comme milieu de vie », je voudrais encore faire la remarque suivante :

B. Évaluation de l'enseignement-apprentissage

	<i>Veillez indiquer dans quelle mesure les affirmations suivantes sont valables pour l'enseignement de votre enfant / de vos enfants. J'ai l'impression que ...</i>	++	+	-	--	0
12	Mon enfant progresse / mes enfants progressent dans les domaines disciplinaires (français, math., etc.).					
13	La qualité et la diversité des activités proposées sont satisfaisantes.					
14	Mon enfant a /mes enfants ont suffisamment d'occasions d'acquérir des compétences telles que l'autonomie, la					

	coopération entre élèves, la responsabilité, l'engagement social, ...).					
15	Mon enfant peut /mes enfants peuvent apprendre à son/leur rythme.					
16	La présence de plusieurs degrés scolaires par classe est perçue positivement d'un point de vue des apprentissages.					

À propos de « l'enseignement-apprentissage », je voudrais encore faire la remarque suivante :

C. Relation familles-école

	<i>Veillez indiquer votre degré de satisfaction quant aux aspects suivants, je suis satisfaite ou je suis satisfait ...</i>	++	+	-	--	0
17	De l'engagement des enseignantes et des enseignants.					
18	De la qualité des relations entre l'école et la famille (informations, disponibilité pour des renseignements).					
19	De la qualité des relations des enfants entre eux.					
20	De l'organisation des cours (par exemple, les horaires, la répartition des cours durant la journée).					
21	Des offres culturelles de l'école (fête, représentations musicales et/ou théâtrales, activités sportives, ...).					

Y a-t-il encore d'autres aspects importants que vous voulez mentionner sur l'école ou les classes. Si oui, veuillez les noter ici :

En compagnie de votre enfant / vos enfants

	<i>Nous vous demandons de recueillir l'avis de votre enfant / vos enfants ...</i>	++	+	-	--	0
22	Mon enfant est content / mes enfants sont contents de fréquenter cette classe /ces classes.					
23	En classe, mon enfant apprécie / mes enfants apprécient côtoyer des camarades plus petits ou plus grands.					
24	Mon enfant apprécie / mes enfants apprécient avoir des responsabilités (aider un camarade, travailler avec un plan de travail, etc.).					

Enfin, je suis encore intéressée par votre opinion sur ce questionnaire :

		++	+	-	--	0
1	Le contenu du questionnaire est complet.					
2	Les questions sont formulées dans un langage compréhensible.					
3	Dans le cadre de la procédure d'évaluation externe, cette enquête auprès des parents est importante.					

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire !

Remettez le questionnaire complété dans l'enveloppe fermée jusqu'au 19 septembre 2018 à l'enseignante ou l'enseignant.

Contact :

Prof. Dr Françoise Pasche Gossin

Département de la recherche

HEP-BEJUNE

Route de Moutier 14

2800 Delémont

T: +41 32 886 98 11

Francoise.pasche-gossin@hep-bejune.ch

HEP-BEJUNE, mars 2019