

## Écoute furtive en lecture des élèves du préscolaire dans les classes à plusieurs niveaux

### Furtive Listening While Reading Observed in Pre-School Students in Multi-Grade Classrooms

### Escucha furtiva en lectura de alumnos en preescolar en clases de varios niveles

Sophie Briquet-Duhazé

Volume 33, Number 2, Fall 2005

Nouvelles tendances à l'égard de la petite enfance

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079111ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079111ar>

[See table of contents](#)

#### Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

#### ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

#### Cite this article

Briquet-Duhazé, S. (2005). Écoute furtive en lecture des élèves du préscolaire dans les classes à plusieurs niveaux. *Éducation et francophonie*, 33(2), 259–275. <https://doi.org/10.7202/1079111ar>

#### Article abstract

Although there are far fewer of them than in the 19th century, rural multi-grade classrooms are still part of the French educational landscape. The performance of these students has only been studied since the 1980s in France, and they seem to do as well or slightly better than urban students in same-grade classes (M.E.N., 1995). Our first study compared the reading results of C.P. students educated in S.E./C.P. and S.E./C.P./C.E.1 with those of C.P. students in single-grade classes (Briquet-Duhazé, 1997). In multi-grade classes, the C.P. obtain significantly better scores. Observations of students in the children's section of the library during reading lessons given by the C.P. teacher, revealed "furtive listening". A more precise analysis of the time variable of pre-school education (which had no influence in these classes) and the development of pre-school education in rural areas oriented our second research project towards the greater autonomy of the students and the shared attention of the teachers, which characterizes these classes. Follow-up in multi-grade classes made up of students who attended pre-school for two years confirmed the existence of this "furtive listening" and allowed it to be identified even outside all observable interactive behaviour.

# Écoute furtive en lecture des élèves du préscolaire dans les classes à plusieurs niveaux

**Sophie BRIQUET-DUHAZÉ**

I.U.F.M. de l'Académie de Rouen, Université de Rouen, France

## RÉSUMÉ

Beaucoup moins nombreuses qu'au XIX<sup>ème</sup> siècle, les classes rurales à plusieurs niveaux font encore partie du paysage scolaire français. Les performances des élèves ont été seulement étudiées depuis les années 1980 en France et s'avèrent égales voire légèrement supérieures à celles des élèves de cours uniques en milieu urbain (M.E.N., 1995).

La préscolarisation a elle-même évolué dans les petites écoles de campagne. Si les élèves fréquentaient la Section Infantile un ou deux ans tout au plus avant l'apprentissage de la lecture, il y a quinze ans encore, la configuration actuelle tend vers un compromis avec la création plus large de classes maternelles pour plusieurs villages, permettant aux enfants de la fréquenter presque aussi longtemps que leurs camarades inscrits dans une école maternelle.

Notre première recherche a comparé les résultats en lecture des élèves de C.P. scolarisés dans les classes S.E./C.Pet S.E./C.P./C.E.1 avec ceux des élèves de C.P. à cours uniques (Briquet-Duhazé, 1997). Dans les classes à plusieurs niveaux, les C.P. obtenaient des résultats significativement supérieurs. L'observation des élèves de Section Infantile pendant des leçons de lecture dispensées par l'enseignant aux élèves de C.P. nous a permis de révéler une « écoute furtive » des premiers. L'analyse

plus précise de la variable temps de préscolarisation (sans influence dans ces classes) et l'évolution de la préscolarisation en milieu rural ont orienté notre projet de deuxième recherche au regard de l'autonomie plus grande des enfants et de la présence partagée du maître qui caractérisent ces classes. Le suivi en classe unique d'élèves de grande section déjà préscolarisés de deux années confirme l'existence de cette « écoute furtive » et permet d'identifier sa présence même en dehors de tout comportement interactif observable.

---

## ABSTRACT

### **Furtive Listening While Reading Observed in Pre-School Students in Multi-Grade Classrooms**

Sophie Briquet-Duhazé, I.U.F.M., Académie de Rouen,  
CIVIIC Laboratory, Education Sciences  
Université de Rouen, France

Although there are far fewer of them than in the 19<sup>th</sup> century, rural multi-grade classrooms are still part of the French educational landscape. The performance of these students has only been studied since the 1980s in France, and they seem to do as well or slightly better than urban students in same-grade classes (M.E.N., 1995).

Our first study compared the reading results of C.P. students educated in *S.E./C.P.* and *S.E./C.P./C.E.1* with those of C.P. students in single-grade classes (Briquet-Duhazé, 1997). In multi-grade classes, the C.P. obtain significantly better scores. Observations of students in the children's section of the library during reading lessons given by the C.P. teacher, revealed "furtive listening". A more precise analysis of the time variable of pre-school education (which had no influence in these classes) and the development of pre-school education in rural areas oriented our second research project towards the greater autonomy of the students and the shared attention of the teachers, which characterizes these classes. Follow-up in multi-grade classes made up of students who attended pre-school for two years confirmed the existence of this "furtive listening" and allowed it to be identified even outside all observable interactive behaviour.

## RESUMEN

### Escucha furtiva en lectura de alumnos en preescolar en clases de varios niveles

Sophie Briquet-Duhazé, IUFM de la Academia de Rouen,  
Laboratorio CIVIIC de Ciencias de la Educación  
Universidad de Rouen, Francia

Mucho menos abundantes que durante el siglo XIX, las escuelas rurales unitarias aun forman parte del paisaje escolar francés. Los resultados de los alumnos se empiezan analizar solamente a partir de los años 1980 en Francia y se revelan idénticos e incluso superiores a los de los alumnos de clases normales en el medio urbano (MEN 1995)

Nuestra primera investigación comparó los resultados en lectura de los alumnos de C.P escolarizados en las clases S.E./C.P y S.E./C.E./C.E.1 con los resultados de los alumnos de C.P. de clases normales (Briquet-Duhazé, 1997). En las clases de varios niveles, los C.P. obtuvieron resultados significativamente superiores. La observación de los alumnos de la Sección infantil durante las clases de lectura que ofrecían los maestros a los alumnos de C.P. nos permitieron revelar una 'escucha furtiva' de los alumnos. Un análisis más preciso de la variable tiempo de preescolarización (sin influencia en esas clases) y la evolución de la preescolarización en el medio rural orientaron el proyecto de nuestra segunda investigación respecto a la mayor autonomía de los alumnos y a la presencia compartida del maestro que es lo distintivo de dichas clases. El seguimiento en clase de alumnos de gran sección preescolarizados durante dos años confirma la existencia de la 'escucha furtiva' y permite identificar su presencia a parte de todo comportamiento interactivo observable.

---

## Introduction

Notre étude longitudinale se compose de deux recherches et porte sur l'observation des élèves de S.E.<sup>1</sup> pendant des leçons de lecture dispensées par l'enseignant aux élèves de C.P.<sup>2</sup> ou de C.E.1<sup>3</sup> inscrits dans une classe à plusieurs niveaux. La première recherche est achevée et nous présentons ici le projet constituant l'armature pilote de la seconde.

1. S.E. : Section Enfantine. Elle regroupe en général les élèves de 4 -5 ans et ceux de 6 ans (C.P) première année d'école élémentaire au sein d'une même classe, lorsqu'il n'existe pas d'école maternelle ou de classe maternelle. L'abréviation de Section Enfantine (S.E.) sera utilisée dans l'article.
2. C.P. : Cours Préparatoire (élèves de 6 ans), seconde année de cycle 2 (apprentissages fondamentaux) et première année de l'école élémentaire.
3. C.E.1 : Cours élémentaire deuxième année (élèves de 7 ans). Troisième et dernière année du cycle 2 des apprentissages fondamentaux.

Notre réflexion est axée sur le rôle des interactions entre élèves lecteurs et non lecteurs émergeant sous et en dehors du contrôle visuel du maître. Ces interactions répétées favorisent l'analyse de deux approches complémentaires que sont :

- la construction de la notion de représentation des apprentissages futurs liée à une perception originale de la notion de temps chez l'élève de classes à plusieurs niveaux, le temps long;
- l'opportunité que s'autorise l'élève d'appréhender certains apprentissages qui relèvent d'un autre niveau que le sien; ici la lecture.

Plus généralement, nous essaierons de définir comment la structure et la gestion d'une classe rurale primaire à plusieurs niveaux, dont les modalités spécifiques sont la présence partagée du maître et l'autonomie de l'élève, peuvent permettre à l'enfant de devenir élève, de trouver un sens aux activités, d'utiliser le langage au sein de discussions entre pairs, d'être un sujet parlant-pensant, mais surtout de développer une écoute furtive des apprentissages, notamment en lecture.

## Présentation quantitative et qualitative des classes rurales à cours multiples et de la section enfantine

### Cadrage théorique

Une classe à plusieurs niveaux est un mode de regroupement particulier qui caractérise principalement l'école primaire française. Ces cours peuvent être doubles, triples ou composés de six sections en classe unique<sup>4</sup>. Les recherches françaises analysant comparativement les cours uniques et les cours multiples sont relativement récentes et portent sur les acquis scolaires des élèves. Elles démontrent que les performances de ceux-ci sont plus élevées dans les cours multiples (Oeuvarard, 1990; Jarousse et Mingat, 1993; Ferrier, Vandevoorde, 1993). Cet écart est d'autant plus grand que la mesure est réalisée dans une classe unique (Vogler et Bouissou, 1987; Oeuvarard, 1990, 1995), et les classes à double niveaux ont des résultats légèrement supérieurs aux classes à un seul cours (Leroy-Audouin et Mingat, 1995). En ce qui concerne les cours triples, les performances y sont égales à celles des élèves des cours uniques, mais il semble que les enseignants aient plus de difficultés dans la gestion de ce type de classe (Bressoux, 1994).

L'efficacité des classes à plusieurs niveaux est donc reconnue dans le sens où, quel que soit le nombre de sections considérées, les élèves n'obtiennent jamais des résultats inférieurs à ceux poursuivant leur scolarité dans des cours uniques jugés cependant plus performants (Mingat et Ogier, 1993). La croyance ancienne en des résultats scolaires inférieurs dans les classes de milieu rural avait décidé le monde politique, il y a plusieurs années, à créer des Regroupements Pédagogiques Intercommunaux (R.P.I.) qui, s'ils offrent l'avantage d'éviter l'isolement voire la sup-

---

4. Classe unique : classe regroupant tous les cycles, tous les niveaux de la maternelle au C.M.2 (Cours moyen deuxième année) soit entre 4 et 11 ans.

pression de petites écoles, génèrent un coût énorme en transport et en fatigue pour les enfants. L'étude de Mingat et Ogier porte sur la pertinence des choix opérés, évalue les modes de regroupement des élèves sur leurs acquis scolaires et montre que les résultats vont à l'encontre de ces opinions. Si en 1877, sur 51 250 écoles publiques, 44 323 étaient à classe unique, leur nombre a toutefois considérablement chuté puisque aujourd'hui, on en dénombre à peu près 800<sup>5</sup>. Cependant, le nombre d'écoles à 2 ou 3 classes s'élève tout de même à 17 000, maternelles et élémentaires confondues, ce qui représente une part non négligeable des écoles publiques françaises.

Les résultats obtenus à l'issue de ces recherches (Leroy-Audouin et Duru-Bellat, 1990, 1991; Leroy-Audouin et Suchot, 1994; Leroy-Audouin et Mingat, 1995) sont interprétés grâce à l'analyse des pratiques pédagogiques des maîtres. Dans les classes à plusieurs cours, les élèves sont à la fois plus autonomes et plus longtemps en situation de travail personnel. Dans une classe à un seul niveau, les élèves ont un temps de travail personnel plus court; les enseignants étant plus directifs et ayant une gestion du temps beaucoup plus lâche. Ce temps de travail individuel semble être proportionnel au nombre de sections; il est montré qu'il est donc supérieur dans les classes uniques. Le travail individualisé et le tutorat sont des pratiques plus fréquentes et intégrées à la pédagogie des classes uniques. Les professeurs de collège<sup>6</sup> reconnaissent pour la plupart que les élèves issus de ces petites structures du primaire ont des compétences qui vont au-delà des seuls résultats scolaires comme des capacités à davantage travailler seuls, à être plus et mieux organisés et à montrer une plus grande autonomie (Leroy-Audouin et Mingat, 1995). Il faut cependant noter qu'après l'école primaire, les élèves des milieux ruraux ont tendance à sous-évaluer leur niveau scolaire et à envisager un éventail de projets de poursuite d'études moins large et bien plus modeste que leurs camarades de villes *a priori* liés à un moindre souhait de mobilité géographique (Poirey, Alpes, 2001).

Au niveau international, Veenman (1995, 1996, repris par Russell, Rowe et Hill, 1998), qui a passé en revue 56 études réalisées dans 12 pays, conclut qu'il n'y a pas de différence significative, quant aux résultats, entre les classes multiniveaux et les classes à cours simples. Mason et Burns (1996) ont contesté l'interprétation des résultats de Veenman (et non les résultats) en présentant un effet légèrement négatif des classes multiniveaux. Cette contestation repose principalement sur le manque de motivation des professeurs. Toutefois, les limites de cette contestation trouvent leur source dans les variables explorées fort différentes (taille de la classe, qualité des cours, travail autonome mis en place, matériel disponible...), mais aussi dans la sélection ou non des élèves composant ces classes. Les termes utilisés sont eux-mêmes significatifs quant à la difficulté d'établir des comparaisons scientifiquement argumentées : la classe multiniveaux décrit une classe dans laquelle les élèves sont placés ensemble pour des raisons administratives tandis que la classe multi-âge est organisée à travers

5. Après une longue période de stabilité, le nombre de classes uniques diminue considérablement après la seconde guerre mondiale ; de 19 000 en 1960-61, elles passent à 11 500 au début des années 1980.

FERRIER Jean, « L'école en milieu rural », juin 1996, Revue Internationale d'Éducation, Sèvres, 31-137.

6. Le collège en France est un établissement d'études secondaires de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> pour les élèves âgés de 12 à 15 ans.

les niveaux et les âges par choix et pour des raisons pédagogiques uniquement. Globalement, que ce soit en Australie (pays ayant une très grande expérience des classes multiniveaux), en Europe (Grande Bretagne, Allemagne, Suisse, Pays-Bas...) ou en Amérique du Nord, les recherches montrent qu'il n'y a pas de différence quant aux résultats entre ces classes et les classes à un seul niveau, mettant en avant l'autonomie plus grande des élèves et leur socialisation.

Les résultats des recherches françaises montrent des résultats légèrement positifs. Pour cette raison, afin d'appuyer la nécessité d'être prudents, nous avons choisi de ne conserver que le cadrage théorique français en précisant les variables choisies, d'autant plus que notre travail porte sur la lecture et son apprentissage.

### Évolution de la préscolarisation en France

Outre les classes à plusieurs niveaux, ce qui caractérise les écoles de milieu rural en France est, sans aucun doute, la préscolarisation des élèves. Cette dernière a considérablement évolué au fil des années et a offert un paramètre fondamental à intégrer dans nos recherches sur l'apprentissage de la lecture et les interactions entre élèves dans ces structures scolaires.

En effet, si dans notre pays, le système préscolaire peut se définir principalement par son école maternelle accueillant les élèves entre 2 et 5 ans, en quatre sections distinctes et/ou regroupées en plusieurs<sup>7</sup>, il existe une autre configuration, beaucoup moins connue, mais réellement présente néanmoins en milieu rural, la section enfantine.

Les élèves définissant cette section peuvent avoir 4 ou 5 ans, plus rarement 3, ce qui signifie qu'en fonction du milieu géographique dans lequel est implantée l'école d'une part, et en fonction du nombre d'élèves au total ainsi que dans chaque section d'autre part, ils peuvent être préscolarisés un an, deux et plus rarement trois (Briquet-Duhazé, actes du Colloque de Genève, septembre 2003, à paraître). De plus en plus, les S.E. effectuent une année de P.S.<sup>8</sup> et une autre de M.S.<sup>9</sup> dans une classe maternelle et partagent leur année de grande section avec des élèves de C.P. et/ou de C.E.1 et/ou en classe unique. Dans ce cas, ils ne sont plus désignés comme le groupe formant la S.E., car ils ont déjà été préscolarisés auparavant dans une structure maternelle.

## Les performances en lecture dans les classes S.E./C.P. et S.E./C.P./C.E.1 : élaboration de la notion d' « écoute furtive »

### Méthodologie et principaux résultats

Cette première recherche a mesuré et comparé les niveaux des élèves en fin de C.P. dans les deux catégories de classes suivantes :

7. T.P.S. : Toute Petite Section (2 ans) ; P.S. : Petite Section (3 ans) ; M.S. : Moyenne Section (4 ans) ; G.S. : Grande Section (5 ans).
8. P.S. : Petite Section de maternelle (enfants de 3 ans).
9. M.S. : Moyenne Section de maternelle (enfants de 4 ans).

Outre les classes à plusieurs niveaux, ce qui caractérise les écoles de milieu rural en France est, sans aucun doute, la préscolarisation des élèves.

- S.E./C.P. et S.E./C.P./C.E.1 : les C.P. ayant été préscolarisés en moyenne un ou deux ans en S.E.
- C.P. à cours uniques ayant effectué trois ou quatre années en maternelle.

Les principaux résultats montrent que « toutes choses égales par ailleurs », les élèves de C.P. obtiennent significativement de meilleures performances en lecture dans les classes à plusieurs niveaux incluant une section enfantine

L'analyse révèle qu'il semble ne pas y avoir de lien significatif entre le niveau en lecture et le temps de préscolarisation dans les classes à plusieurs niveaux alors que ce lien est très fort dans les classes de C.P. à cours unique.

L'enquête par questionnaire réalisée auprès des maîtres de C.P. a concerné 905 élèves de C.P., dont 176 inscrits dans les classes à cours multiples et 729 scolarisés en C.P. désigné comme « purs ». Un traitement statistique (tris à plat, modèles multivariés) a mis en relation notre variable dépendante, le niveau en lecture, et trois variables indépendantes : le sexe, le temps de préscolarisation et la catégorie socioprofessionnelle du père.

Le niveau en lecture, décomposé en quatre items (bon, moyen, insuffisant, médiocre) a été mesuré à l'issue de l'année scolaire du C.P., temps fort de l'apprentissage de la lecture.

Les principaux résultats montrent que « toutes choses égales par ailleurs », les élèves de C.P. obtiennent significativement de meilleures performances en lecture dans les classes à plusieurs niveaux incluant une section enfantine, que ceux inscrits dans le système dominant de séparation école maternelle et C.P. appartenant à l'école élémentaire (Briquet-Duhazé, 1997).

L'étude plus précise de l'influence de la variable sexe fait apparaître une constante du niveau obtenu en lecture dans les deux catégories de classes où les filles ont plus de chances que les garçons d'obtenir un niveau bon ou moyen. À l'identique, l'influence de la catégorie socio-professionnelle du père est la même quelle que soit la classe considérée : un élève de catégorie « favorisée » a plus de chances d'obtenir un niveau bon ou moyen qu'un autre issu de catégorie « défavorisée ».

Par contre, 28 % des élèves des classes S.E./C.P. et S.E./C.P./C.E.1 ont été préscolarisés 2 ans contre la moitié de cet effectif dans les classes de C.P. où d'ailleurs la faible préscolarisation voire l'absence totale est peu représentée alors qu'elle concerne encore 19 % des élèves dans les classes à plusieurs cours et inversement en ce qui concerne la forte préscolarisation.

Outre ces disproportions dans les deux catégories de classes, l'analyse révèle qu'il semble ne pas y avoir de lien significatif entre le niveau en lecture et le temps de préscolarisation dans les classes à plusieurs niveaux alors que ce lien est très fort dans les classes de C.P. à cours unique. Cette absence de lien entre les deux variables dans les classes S.E./C.P. et S.E./C.P./C.E.1 signifierait que dans ces classes, ce temps n'influencerait pas les résultats en lecture.

Nous avons mesuré, au moment de cette étude, toute la prudence nécessaire dont il convenait d'user pour affirmer ces résultats d'autant que l'échantillon formant les S.E. était conjonctuellement très inférieur à celui des élèves ayant fréquenté une école maternelle. Ceci est d'autant plus vrai qu'aujourd'hui, leur nombre est encore moins important au regard des R.P.I. mis en place en milieu rural. De plus, ces résultats allaient à l'encontre des études sociologiques montrant qu'une préscolarisation plus longue augmentait les chances de réussir la scolarité future.

Nous avons comparé ces résultats à ceux obtenus dans une autre enquête où les élèves de milieux ruraux obtenaient de meilleurs résultats que les élèves de milieux

urbains (Brizard, 1995). Cette étude, comparant les résultats en mathématiques et en français au C.E.2, montrait que, quel que soit le lieu d'implantation de l'école (milieu rural ou urbain), les filles réussiraient mieux que les garçons en français, mais ces derniers obtiendraient des résultats comparables à ceux des filles, en mathématiques.

De même, les enfants de cadres supérieurs réaliseraient, quelle que soit la discipline considérée, des résultats supérieurs à ceux des enfants des autres catégories sociales. Pourtant, en mathématiques, les enfants d'ouvriers ruraux obtiendraient de meilleurs résultats que les enfants d'ouvriers urbains.

L'auteure s'est également intéressée à l'influence du nombre de niveaux dans la classe sur les résultats des élèves de C.E.2 et conclut que les résultats dans cette discipline seraient d'autant meilleurs que le nombre de niveaux dans la classe serait élevé.

Par contre, la scolarisation en milieu rural au sein de regroupements pédagogiques ne permettrait pas d'obtenir de meilleurs résultats. Au contraire, puisque les élèves ruraux hors R.P.I. obtiendraient des résultats supérieurs en français et en mathématiques, que les élèves scolarisés en R.P.I.

Afin d'expliquer ces écarts, l'auteure s'est attachée à la variable taille de la classe du point de vue effectif qui, étant souvent plus petite en milieu rural, influencerait les résultats des élèves. Au regard de notre échantillon, il apparaissait que les élèves issus de ces classes à cours multiples comprenant une section enfantine obtenaient de meilleurs résultats en lecture que les C.P. issus des cours uniques, mais surtout que le temps de préscolarisation ne semblait pas influencer leurs résultats, uniquement dans ces classes. C'est pourquoi, dans ce cas, l'analyse selon laquelle la réussite scolaire croît avec le temps de préscolarisation ne pouvait être valide et était à rechercher ailleurs.

L'observation des élèves de section enfantine pendant des leçons de lecture dispensées par le maître aux élèves de C.P. dans une classe S.E./C.P./C.E.1 a révélé que la majorité d'entre eux pratiquaient une « écoute furtive » de ces leçons

## Interprétation des résultats

Afin d'expliquer ces résultats supérieurs dans les classes à cours multiples, nous avons analysé le passage maternelle/C.P. plus doux et moins traumatisant dans ces classes; continuité que l'on est censé retrouver dans toutes les écoles depuis la mise en œuvre de la Loi d'Orientation de 1989, et plus particulièrement l'organisation en cycles pluriannuels. Cette application demeure toutefois difficile et inégale encore aujourd'hui. Dans un second temps, nous avons étudié les interactions entre les élèves des différents cours. C'est cette piste de recherche que nous allons définir plus précisément ici.

L'observation des élèves de section enfantine pendant des leçons de lecture dispensées par le maître aux élèves de C.P. dans une classe S.E./C.P./C.E.1 a révélé que la majorité d'entre eux pratiquaient une « écoute furtive » de ces leçons selon des modalités propres à chacun, alors que tous réalisaient un travail en autonomie dans ce même temps. Une grille d'observation nous a permis de dégager huit comportements interactifs chez les élèves de S.E. observés durant une année scolaire : *écoute la leçon faite au C.P.; répond spontanément à une question que pose le maître au C.P.; lève le doigt pour répondre; répond à une question que le maître a posé au C.P. avec*

*approbation du maître; anticipe les réponses; se lève spontanément pour aider un C.P.; se lève pour aider un C.P. à la demande du maître; donne à son voisin une réponse à la question posée par le maître au C.P.* Nous avons analysé ces interactions en fonction de la structure particulière de la classe à plusieurs niveaux.

## La présence partagée du maître et l'autonomie des élèves

### Concept du temps long

Pour l'enseignant de milieu rural, faire travailler les élèves des différentes sections avec un maximum d'efficacité est une nécessité qui prend ses racines dans une réalité fonctionnelle : sa présence partagée. Pensée en amont par le maître, l'organisation de la classe consiste en premier lieu à élaborer un plan sur lequel les différents espaces seront agencés. Ils permettront à l'enseignant de gérer deux à six sections tout en conservant l'opportunité d'en regrouper plusieurs à certains moments. Cela induit inévitablement une réflexion sur le travail en groupes, ici défini administrativement par les niveaux, mais également une attention sur les apprentissages conçus sur une période plus longue qu'une année scolaire, le cycle voire toute la scolarité. Afin de gérer l'hétérogénéité des élèves marquée davantage par les sections, mais surtout sa présence partagée, l'enseignant de classes à cours multiples organise le travail en autonomie sous la forme d'ateliers périphériques le plus souvent. Du coin-écoute aux fichiers permettant l'auto-évaluation en passant par un atelier scientifique, tous ont l'objectif général de favoriser les apprentissages individualisés. De ce fait, dans ce type de classes, cette organisation pédagogique permet d'éviter les temps d'attente d'une section lorsque le maître travaille avec une autre (c'est également l'un des rôles du plan de travail en pédagogie Freinet outre le travail individualisé). C'est donc une pratique qui, d'une part, permet à l'enseignant de gérer au mieux le groupe classe et qui, d'autre part, est pour l'élève un moyen d'accéder à une relative autonomie tout en apprenant. Le travail en autonomie a donc pour objectif de rendre l'élève apte à se prendre en charge à titre individuel ou collectif. Il fait l'expérience des responsabilités, des choix, de la motivation tout en se socialisant. Il devient acteur de ses apprentissages construits et non uniquement reçus. Pendant un cours magistral, les élèves n'ont pas de droit de regard sur la séance préparée par l'enseignant; cette séance s'intégrant à une séquence et à une progression. Le travail du maître pour ses élèves n'est que très rarement négociable. En pédagogie de l'autonomie, le professeur a conçu ou mis à disposition des outils, il propose des situations pédagogiques...il devient accompagnateur (Chesnais, 1998). Cette démarche fait l'hypothèse que l'élève est une personne, un individu responsable, qui aura son propre cheminement pour construire un savoir, se construire en tant qu'être pensant. La réflexion personnelle et partagée est au centre du travail en autonomie. Il s'agit de rechercher la coopération, d'établir des relations aux autres dans le but d'aider, de progresser, de partager, d'apprendre... C'est également donner du sens à l'apprentissage, en s'interrogeant, en évaluant, en cherchant à comprendre. C'est accepter l'erreur : si l'enfant accepte de se tromper, c'est qu'il se construit une autre

Avant tout, ils se posent des questions là où d'autres élèves, en cours uniques notamment, posent des questions. La différence notable réside dans l'attente de la réponse.

idée du temps, celui qu'il faut pour apprendre; et une certaine idée de l'apprentissage qui procède par étape et non comme un savoir-résultat (Brunot et Grosjean, 1999). C'est l'un des versants du concept du temps long que nous définissons ainsi.

Lorsqu'ils travaillent en autonomie, les élèves deviennent responsables de leur tâche. Ils se doivent de répondre, seuls ou en groupe, à des problèmes pouvant être soulevés dans l'immédiateté d'une action. Réguler le bruit qu'ils font alors que le maître travaille avec un autre niveau, se procurer du matériel, se faire réexpliquer une consigne... sont autant de décisions à prendre et à réinvestir grâce à leur vécu, leur expérience, car ils ont conscience qu'ils ne peuvent déranger l'enseignant et qu'ils sont autorisés par lui à les prendre. Décisions à différer également lorsqu'elles demandent à être discutées, validées, partagées... Avant tout, ils se posent des questions là où d'autres élèves, en cours uniques notamment, posent des questions. La différence notable réside dans l'attente de la réponse. D'un côté, les élèves entrent dans un cheminement de la pensée individuelle et collective; de l'autre, les élèves sont dans une certitude d'obtenir une réponse immédiate de la part du professeur, réponse dont ils ne perçoivent pas toujours l'élaboration, le cheminement, la justification. Dans les deux cas, si la question existe, le rapport au temps est différent : du temps pour comprendre, chercher, réfléchir seul ou à plusieurs ou du temps réduit à la réponse immédiate, qui offre à l'élève un modèle consistant à supposer que la réponse appartient toujours à l'autre, à l'adulte le plus souvent, au maître plus particulièrement. Cela constitue de notre point de vue des connaissances transversales solides et valides lorsqu'il s'agit d'en acquérir d'autres beaucoup plus académiques (Briquet-Duhazé, 2003).

Ce travail en autonomie dans une classe à plusieurs cours produit des changements de points de vue sur ce qu'est la connaissance au sens large, sur les contenus, les apprentissages dans les autres niveaux que celui auquel appartient l'élève.

### Rôle de l'enseignant

L'enseignant, pour mettre en place une pédagogie de l'autonomie, mène une réflexion sur son propre rôle (devenir médiateur), sur sa place dans la classe (accepter de s'effacer) et propose des situations authentiques sous forme de projets, de contrats, de séances... Dans la classe à plusieurs niveaux, la situation authentique est produite par la structure même de la classe; celle-ci donnant tout son sens à la pédagogie de l'autonomie qui devient alors une condition nécessaire à la gestion du groupe. Ce travail en autonomie dans une classe à plusieurs cours produit des changements de points de vue sur ce qu'est la connaissance au sens large, sur les contenus, les apprentissages dans les autres niveaux que celui auquel appartient l'élève. Il se construit des représentations sur des connaissances apprises dans un autre niveau que le sien (niveaux supérieurs), en revoit d'autres (niveaux inférieurs). Ces apprentissages regardés sont une spécificité de la classe unique notamment où l'élève, plus que dans tout autre univers scolaire, a l'opportunité d'observer l'enseignant faire classe à un groupe dont il ne fait pas partie. Les recherches sur les représentations (Barré-de-Miniac, 1995) font état de différences, dans des milieux sociaux contrastés, entre l'écriture et/ou la lecture qui seraient perçues soit comme des activités purement scolaires facilitant pour l'élève le passage d'une classe à une autre, soit comme des activités à usage social, personnel et donc avec une finalité clairement élaborée.

Nous avons poursuivi nos recherches à partir de ce cadre théorique de référence et l'évolution de la préscolarisation française. Depuis une quinzaine d'années, elle tend vers 3 ans pour tous les élèves (voire 4 pour 25 % d'entre eux). Si cette avancée est notable pour la fréquentation de l'école maternelle, on remarque également une modification de la préscolarisation en milieu rural où il n'est plus rare qu'un élève effectue deux années dans une classe maternelle avant d'effectuer sa grande section dans une classe primaire à plusieurs niveaux. Nous avons supposé que le regroupement dans un même lieu d'élèves d'âges très différents, pouvait conduire chacun d'eux, et notamment les plus jeunes, à comprendre l'enjeu, l'usage, la nécessité d'acquérir telle compétence ou tel savoir en constatant le réinvestissement qui en était fait dans les niveaux supérieurs.

## **Les interactions en classe unique entre les élèves non lecteurs et lecteurs : évolution de la notion d'écoute furtive**

### **Point de départ et méthodologie**

Deux éléments fortement imbriqués ont favorisé l'émergence d'une seconde recherche qui se veut être dans la continuité de la précédente. Ces deux éléments que nous présentons ici en constituent le projet pilote.

Le premier a été de chercher à montrer l'existence ou non d'une « écoute furtive » par d'autres moyens que la présence d'interactions comportementales lors de leçons réalisées à un autre niveau que celui du préscolaire observé et d'en dégager les incidences sur les apprentissages, celui de la lecture en l'occurrence.

Le second a été de neutraliser la variable temps de préscolarisation, précédemment différenciatrice afin d'évaluer l'incidence de la forme, et non plus de la durée de préscolarisation, sur cet apprentissage et ses représentations par les élèves.

Notre méthodologie repose sur des entretiens et l'observation des élèves de grande section ayant déjà été préscolarisés auparavant de deux années dans une maternelle. Cependant, afin d'évaluer le plus objectivement possible les représentations du « savoir lire » plus que du « comment apprendre à lire », nous avons porté notre choix sur une classe unique à la particularité relativement exceptionnelle (pour une année scolaire); celle de ne pas scolariser d'élèves au C.P., le village ne comptant pas d'enfants nés en 1997 durant cette année scolaire. Les grandes sections ont donc vécu un changement d'école comme leurs camarades de maternelle s'inscrivant au cours préparatoire, mais un an plus tôt; ce changement ne coïncidant plus avec le début de l'apprentissage de la lecture. De plus, ces élèves sont scolarisés avec un groupe réunissant tous les niveaux de l'élémentaire, du C.E.1 jusqu'au C.M.2 (7 à 10 ans). Ces derniers maîtrisent différemment la lecture, mais sont tous lecteurs. Le maître n'a donc pas de méthode d'apprentissage de la lecture engagée pour des lecteurs débutants que les élèves de grande section pourraient avoir intégré au cours de leurs interactions et de leur écoute furtive.

Dans un premier temps, nous avons réalisé des entretiens auprès des élèves de grande section, quelques semaines après la rentrée scolaire, donc très peu de temps

après leur inscription dans cette classe unique. L'analyse de ces enregistrements révèle que quatre élèves sur cinq avaient des représentations très élaborées du savoir lire. Ils s'appuient sur le travail scolaire de leurs camarades plus âgés pour décrire l'apprentissage de la lecture (qu'ils ne réduisent donc pas au C.P. inexistant), ses modalités, ses outils et l'usage qui peut être fait de cette compétence dont ils évoquent surtout l'inégalité de la maîtrise. C'est donc dire qu'ils ont déjà pris conscience, depuis le début de l'année, que tous les autres élèves lisaient différemment. Ils évoquent notamment la lecture à haute voix, les questions posées par le maître et donc la compréhension et l'explication de l'écrit ainsi que des différences liées à l'intonation, la rapidité, les difficultés liées au déchiffrement... et ce, alors que les entretiens étaient individuels.

Nous avons réalisé la même démarche auprès d'élèves de maternelle, en fin de grande section, afin de recueillir les mêmes représentations sur la lecture quelques temps avant leur passage au C.P., à la « grande école ». Ces élèves projetaient fortement, dans ces représentations, le passage de classe (savoir lire permet de changer de classe : ce que ne peuvent évoquer les élèves de classe unique sauf à changer de section) ou les devoirs réalisés à la maison. En d'autres mots, ils visualisent le rôle de la lecture et parfois son apprentissage en déplaçant le lieu, les personnes et le temps dans un contexte reconstitué, celui du milieu familial, sachant que la vision des devoirs par les plus petits est soit l'image d'un temps consacré par les parents, tous les jours, à l'un de leurs enfants (temps privilège) ou bien un temps de dur labeur lorsque le frère ou la sœur vit ce moment post-scolaire dans une certaine souffrance liée aux difficultés scolaires, de mémorisation, de concentration, de relation avec les parents ou bien d'isolement lorsque l'aide n'est pas présente...

Les élèves de classe unique ne semblent pas projeter l'apprentissage de la lecture et les représentations qui y sont attachées en dehors de la classe. C'est le deuxième versant de notre concept du « temps long » servant à la construction des savoirs.

Dans un deuxième temps, les élèves de G.S. ont été filmés durant des séances de lecture dispensées aux élèves de C.E.1. Ces observations ont eu lieu tous les deux mois environ et ont duré toute la matinée; le temps passé en classe étant supérieur au temps réel d'une séance de lecture.

L'analyse des observations recueillies lors des premières leçons confirme la présence de comportements interactifs et par conséquent « l'écoute furtive » des élèves. Mais nous mesurons là encore toute la prudence nécessaire dont il faut faire preuve eu égard au petit effectif concerné.

### Présentation d'une séance observée

La leçon présentée ci-après révèle celle-ci en dehors de tout comportement interactif visuellement repérable, montrant ainsi un système parallèle d'apprentissage reposant sur l'écoute de la parole en situation d'enseignement indirect puisqu'il s'agit de plusieurs sections au sein de la même classe.

A la fin du mois de novembre, le maître fait une leçon de lecture aux C.E.1, la section la plus nombreuse de sa classe unique qui compte au total 18 élèves répartis de la manière suivante : 5 G.S. (des garçons); 8 C.E.1 (filles, garçons); 2 C.E.2 (une fille,

Les élèves de classe unique ne semblent pas projeter l'apprentissage de la lecture et les représentations qui y sont attachées en dehors de la classe.

un garçon); 1 C.M.1 (une fille); 2 C.M.2 (une fille, un garçon). Les 8 C.E.1, tous très bons lecteurs, assistent à une séance de lecture-vocabulaire. Il leur demande de s'installer devant le tableau afin de lire, silencieusement puis à voix haute, un texte relativement long. Des jeux avec des étiquettes permettent ensuite d'aborder le thème des suffixes et des préfixes à partir des mots du texte. Tous les autres élèves ont un travail en autonomie à réaliser, commun à chaque niveau. Les élèves de G.S. doivent colorier selon un codage précis leur demandant le réinvestissement de la lecture de mots se rapportant à quatre couleurs. Cet exercice exige beaucoup de concentration. Nous filmons la séance de lecture et plus précisément les G.S. qui sont à leurs bureaux, mais dans le même angle de vue que les C.E.1. A l'observation directe, aucun comportement interactif visible chez les G.S. ne permet de supposer qu'ils écoutent la leçon de lecture. Ils sont très appliqués et impliqués dans leur coloriage, font très attention de ne pas se tromper de couleur, échangent oralement sur leurs stratégies, car ils ne commencent pas tous par la même et émettent surtout des hypothèses sur le dessin qui se découvre au fur et à mesure (un père Noël). Ils ne parlent ni tout bas, ni très fort et semblent avoir oublié les C.E.1 qui, pourtant très nombreux, déclament leur texte en y mettant le ton (il s'agit d'une sorcière qui parle).

Le maître avait volontairement choisi deux séances simultanées demandant de part et d'autre une attention très importante et une forte motivation, de manière à ce que nous puissions valider ou non la présence d'une « écoute furtive » en fonction des critères particuliers de celle-ci. Les indicateurs interactionnels observables ne pouvant suffire dans ce cadre précis, sauf à conclure qu'il n'en existait pas, nous avons fait verbaliser les élèves de G.S. (codés ER, MI, CE, EM, MA) quelques instants après la fin de la leçon de lecture des C.E. 1 à partir de questions précises.

« Qu'ont fait les C.E.1 avec le maître (Philippe) pendant que vous faisiez votre coloriage? »

**ER** : Ils lisaient le livre de la petite fille et un petit garçon qui voulaient aller dans une décapotable pas ordinaire.

**MI** : Rouge.

**CE** : Ils travaillaient.

**EM** : Philippe sur des papiers il collait les mots sur le tableau et les C.E.1 essayaient de faire des mots. Ils étaient mélangés, les lettres, les mots?

**CE** : J'en sais rien.

**MA** : Faut les remettre dans l'ordre sur le tableau. Il faut un peu...le maître les aide un p'tit peu.

**ER** : Nous, on est plus petits en grande section maternelle alors il explique.

« Quels mots ont lu les C.E.1? »

**EM** : Plante

**ER** : Portable

**EM** : Table

**MA** : Etaler comme table.

**EM** : Aussi on faisait not'e travail alors on n'a pas vu mais on a entendu. Parfois on r'garde un p'tit peu.

**MI** : Moi jamais.

**ER** et **MA** : Nous on regarde.

**CE** : Je ne regarde pas, car il faut faire son travail sinon on sait pu où on en est.

« Est-ce qu'il y a des moments où on peut écouter le maître? »

**ER** : Des fois on peut regarder parce qu'on a arrêté le travail. Quand on fait des p'tits jeux d'la ferme, du bonhomme, on peut écouter.

**MI** : Des fois oui, c'est que quand on a fini.

**CE** : Non tu dis n'importe quoi, j'écoute pas.

**EM** : Oui quand on a fini le travail et parfois on va sur le tapis et on l'écoute quand on va jouer.

**MA** : Quand je fais un travail très facile pour apprendre à faire des traits avec la règle.

« Mais qu'est-ce qu'ils ont fait le maître et les C.E.1 avec les étiquettes? »

**MA** : Il a découpé les étiquettes en p'tits morceaux qu'ils posent sur leurs tables. Constance doit remettre les étiquettes dans l'ordre et le maître l'aide.

Deux élèves se lèvent et vont chercher le paquet d'étiquettes qu'ils posent sur leurs tables. Les cinq enfants trient naturellement les étiquettes par couleur :

Noir	Rouge	Vert	Bleu
eur	in	er	port
able	re	ation	port
er	re	ation	port
	im	ition	
	ex		
	sup		

La couleur de l'outil scripteur utilisé par l'enseignant a, bien sûr, permis d'obtenir un tri exact. Cependant, quatre enfants sur cinq ont dit spontanément, concernant les étiquettes bleues « Là c'est écrit *port* ». Un élève propose, en prenant deux étiquettes : « Avec ça, on peut écrire *portable* » et utilise les étiquettes *port in*. D'autres forment *port able* et *port ation*. Un autre s'exclame « C'est les mots de la même famille. J'avais bien vu qu'il y avait du bleu et du rouge et j'avais vu les écritures rouges que Philippe a mis en haut ».

Nous étions bien en présence d'une parole entendue, écoutée sans que le moindre comportement interactif observable dans l'instant et analysable au visionnement du film puisse en laisser paraître l'existence et l'importance.

## Conclusion

Si les travaux sur les interactions verbales entre élèves sont relativement nombreux (cf. la revue de question de Nonnon, 1999), il nous semble important de les étudier en considérant les caractéristiques propres aux classes à plusieurs niveaux, soit une préscolarisation qui tendant vers une durée égale à celle de l'école maternelle (3-4 ans) ne s'accompagne pas d'un changement d'établissement au moment de l'apprentissage de la lecture, mais aussi une multiplicité des niveaux au sein d'un même lieu. S'agissant d'un passage annuel de section et non de classe dans une classe unique, ces éléments nous ont permis d'analyser la liaison entre interactions verbales, non verbales, particulièrement « l'écoute furtive » et les représentations et l'incidence de cet étayage sur l'apprentissage de la lecture particulièrement. Les classes à plusieurs niveaux favorisant les interactions entre élèves, il semblait pertinent de les analyser conjointement.

La poursuite de nos travaux exploratoires nous aidera à comprendre la naissance et l'évolution de ces représentations chez les élèves d'âge préscolaire dans les différentes classes à plusieurs niveaux et, particulièrement, comprendre de quelles manières ils inscrivent et réinvestissent la notion de temps pour apprendre à lire et l'influence de cette représentation dans la dédramatisation, *a priori* pour certains, de cet apprentissage. Mais il nous faudra surtout mesurer l'influence de cette « écoute furtive » dans la maîtrise du langage écrit au cœur de ces classes multiniveaux dans la mesure où elle semble connaître une origine structurelle bien plus importante qu'un apprentissage programmé.

---

## Références bibliographiques

- ALPES, Y., POIRY, J.-L. (2001). Recherche sur les performances des élèves des milieux ruraux et formation de formateurs, *Colloque International de l'ADMEE-EUROPE : Les interactions entre formation et évaluation*, Aix-en-Provence, 9 p.
- BARRE-DU-MINIAC, C. (1995). *La genèse du rapport à l'écriture*, Lyon : Voies-livres.
- BRESSOUX, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- BRIQUET-DUHAZÉ, S. (1997). Les performances en lecture dans les classes à plusieurs cours S.E./C.P. et S.E./C.P./C.E.1, Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

- BRIQUET-DUHAZÉ, S. (à paraître). « Evolution de la préscolarisation en France, en milieu rural : réflexion comparative sur les représentations en lecture », in SRED, *Constructivisme et éducation (II) : scolariser la petite enfance?* (Genève, 15-17 septembre 2003).
- BRIZARD, A. (1995). Ecoles rurales, écoles urbaines : performances des élèves en français et en mathématiques, *Educations et Formations*, 43, 105-112.
- BRUNOT, R. et GROSJEAN, L. (1999). *Apprendre ensemble, pour une pédagogie de l'autonomie*, C.R.D.P. de l'Académie de Grenoble.
- CHESNAIS, M.-F. (1998). *Vers l'autonomie, l'accompagnement dans les apprentissages*, Paris : Hachette Education.
- FERRIER, J. et VANDEVOORDE, P. *Réseau scolaire en milieu rural*, Paris : Ministère de l'Education Nationale, 15 mai 1993.
- JAROUSSE, J.-P. et MINGAT, A. (1993). *Les disparités d'acquisitions scolaires en C.E.2 : caractéristiques individuelles, contexte scolaire et social de scolarisation, effet d'école et de circonscription*, Rapport à la Direction de l'Evaluation et de la prospective, Ministère de l'Education Nationale, 14 p.
- LEROY-AUDOUIN, C. (1995). *Les modes de regroupement des élèves à l'école primaire, catalyseurs des performances? De l'influence de la taille et de la composition de la classe sur les acquisitions individuelles*, Dijon : IREDU/CNRS.
- LEROY-AUDOUIN, C. et DURU-BELLAT, M. (1991). Pratiques pédagogiques et acquis des élèves au C.P. *Education et Formation*, 26, 3-13.
- LEROY-AUDOUIN, C. et DURU-BELLAT, M. (1993) Les pratiques pédagogiques au C.P. Structure et incidences sur les acquisitions des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 5-16.
- LEROY-AUDOUIN, C. et MINGAT, A. (1995). *L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège*, Rapport pour la Direction de la Prévision, Ministère de l'Economie, Dijon : IREDU/CNRS, 51 p.
- LEROY-AUDOUIN, C. et SUCHOT, B. (1994). *Modes de groupements et apprentissages à l'école maternelle*, Paris : La Sorbonne, Communication à la Biennale de l'Education et de la Formation, 5 p.
- MASON, D.A. and BURNS, R.S. (1996). "Simply no worse and no better" may simply be wrong: a critique of Weenman's conclusion about multi-grade classes, *Review of Educational Research*, 66 (3), 307-322.
- MINGAT, A. et OGIER, C. (1993). Eléments pour une réflexion nouvelle sur l'école primaire en milieu rural, *Savoirs*, Dijon : IREDU/CNRS, 111-125.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'Evaluation et de la Prospective. (1995). Le système éducatif en milieu rural, *Education et Formations*, 43, 165 p.

- NONNON, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques, note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, 129.
- OEUVRARD, F. (1990). Les petits établissements scolaires, le cas des classes uniques, *Education et Formations*, 25, 11-26.
- OEUVRARD, F. (1995). Les performances en français et en mathématiques des écoles à classe unique, *Education et Formations*, 43, 113-116.
- RUSSELL, V.J., ROWE, K.J. and HILL, P.W. (1998). Effects of multi-grade classes on student progress in literacy and numeracy: quantitative evidence and perceptions of teachers and school leaders, *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Australia : University of Melbourne.
- VEENMAN, S. (1995). Cognitive and non-cognitive effect of multi-grade and multi-age classes: a best-evidence synthesis, *Review of Educational Research*, 65 (4), 319-381.
- VEENMAN, S. (1996). Effects of multi-grade and multi-age classes reconsidered, *Review of Educational Research*, 66 (3), 323-340.
- VOGLER, J. (1987). D'égales performances, *Education et Formation*, 10, 3-9.
- VOGLER, J., BOUISSOU, B. (1987). Evaluation pédagogique dans les écoles. Ecoles rurales et écoles urbaines, *Education et Formations*, 10, 3-9.