



EFFICACITÉ PÉDAGOGIQUE DES CLASSES À COURS DOUBLE, ÉLÉMENTS D'ANALYSE ET DE SYNTHÈSE AVEC LE CAS DU CP

Bruno SUCHAUT

Université de Bourgogne et Irédu CNRS

Ce texte tente d'apporter des éléments d'analyse et de synthèse sur la problématique de la structure des classes à l'école primaire et, plus précisément, sur la comparaison, en termes d'efficacité pédagogique, entre les classes à cours simple et celles à plusieurs cours. Cette comparaison est souvent présente dans les discours des acteurs et elle nourrit les débats entre partisans et détracteurs de la scolarisation en classe à cours multiple.

Les classes à cours multiple : quelle efficacité ?

De nombreux travaux, réalisés dans des contextes géographiques et pédagogiques différents ont cherché à comparer l'efficacité des classes à plusieurs cours (les termes de classes à cours multiple ou de classes multigrades sont également utilisés) à celle de l'organisation classique qui associe un niveau scolaire à un enseignant (Ansah, 1989 ; Gayfer, 1991 ; Gutierrez, Slavin, 1992 ; Kulik, Kulik, 1992 ; Kral, 1995 ; Lou et al., 1996 ; Miller, 1991 ; Nye, 1993 ; Pavan, 1992 ; Anderson, Pavan, 1993 ; Pratt, 1986 ; Rule, 1983 ; Russel, Rowe, Hill, 1996 ; Veenman, 1995 ; Wilkinson, Hamilton 2003). Les résultats

de ces travaux ne permettent pas de se prononcer sur la question, tant les conclusions varient selon les contextes géographiques ; on ne peut pas, sur la base de ces recherches, conduire à privilégier systématiquement un mode d'organisation plutôt qu'un autre (Leroy-Audouin, Suchaut, 2007b). *La diversité des contextes des pays apparaît être un obstacle majeur à la comparaison car les systèmes éducatifs peuvent fonctionner de manière très différente ; le même concept de « classe à plusieurs cours » peut même renvoyer à des organisations pédagogiques totalement opposées, notamment en termes de répartition du temps d'enseignement* (Mingat, Suchaut, 2000). Ce sont donc essentiellement les travaux français qui retiendront notre attention ici même si l'on constate aussi au niveau national une diversité des effets pédagogiques qui renvoie à deux tendances.

La première tendance est celle d'une meilleure efficacité des classes à plusieurs cours, relevée dans plusieurs études ciblant les classes implantées en milieu rural (Bouysse, 2002 ; Ferrier, Vandervoorde, 1993 ; Lebosse, 1997 ; Leroy-Audouin, Mingat, 1995 ; Oeuvrard, 1990, 1993, 1995 ; Vogler, Bouisson, 1987), mais également sur des échantillons plus diversifiés au niveau élémentaire (Jarousse, Mingat, 1993) ou pour l'école maternelle (Leroy-Audouin, 1993 ; Leroy-Audouin, Suchaut, 1994).

Une seconde tendance se manifeste dans des travaux récents en ne dégageant pas d'effets positifs des classes à cours double, voire même dans certaines conditions, en mettant en évidence des progressions meilleures pour les élèves fréquentant des classes à cours simple (Leroy-Audouin, Suchaut, 2007b). Enfin, certains travaux livrent des résultats qui montrent bien que l'efficacité des classes à plusieurs cours peut varier en fonction des niveaux scolaires considérés et du nombre de sections dans un cours (Davezies, 2005), d'autres fournissent des résultats globaux ne permettent pas d'identifier précisément quelles associations de cours sont porteuses d'efficacité (Bressoux, 1993, 1994). Pour comprendre les raisons de cette discordance, celle-ci demande à être interprétée en fonction de plusieurs critères qui peuvent agir de manière complémentaire sur l'interprétation des résultats.

L'interprétation des divergences de résultats

Le premier point concerne deux aspects qui entretiennent des liaisons étroites : celui du contexte géographique des échantillons étudiés et celui des différentes configurations de classes présentes dans les études. La plupart des travaux publiés autour des années quatre-vingt dix ont, d'une part visé principalement des classes implantées dans le milieu rural, et, d'autre part, concerné le plus souvent des classes à plus de deux cours, voire des classes uniques. L'ensemble de ces travaux font apparaître de meilleurs résultats des élèves fréquentant des classes à plusieurs cours et des classes uniques, les mesures des acquisitions étant réalisées en CE2, en fin de CM2 ou à l'entrée au collège. Les études ont également mis en évidence des redoublements moins fréquents pour les élèves fréquentant des classes rurales dans la scolarité ultérieure. Une question essentielle au regard de cet ensemble de travaux est celle de la séparation entre ce qui tient, d'une part au type de classe et, d'autre part, au milieu géographique. En effet, l'école en milieu rural est en elle-même porteuse de

certaines particularités des écoles et des enseignants : nombre d'élèves réduit, proximité plus grande des enseignants avec la population, etc... Autrement dit, il n'est pas possible de savoir par ces travaux si les effets pédagogiques positifs des classes à plusieurs cours tiennent au contexte de l'école rurale ou à l'organisation spécifique de la classe à cours multiple. Par ailleurs, il semble exister des différences notables entre les différentes configurations de classes à cours multiple selon le nombre de cours qui les compose.

Un second point concerne le niveau de scolarité considéré, l'examen des résultats des différentes études montre que les effets de la structure de la classe peuvent varier selon le niveau dans le cursus ; autrement dit, ce qui est valable à un niveau ne l'est pas forcément à un autre. Cette variété des effets pourrait s'expliquer par la nature des programmes scolaires (complexité des notions abordées, densité des programmes) mais aussi par l'âge des élèves qui traduit un degré d'autonomie variable entre le début et la fin de la scolarité élémentaire. Ce critère du niveau de classe peut être également être enrichi par les types d'associations de cours. On peut en effet penser qu'une classe de CP-CM2 constitue un contexte pédagogique très différent de celui d'une classe de CE1-CE2. Le degré de proximité des cours dans le cursus demande donc aussi à être pris en compte dans l'explication des effets pédagogiques des classes à plusieurs cours.

Un troisième point, de nature méthodologique, a trait à la perspective d'analyse mobilisée sachant que l'analyse des performances scolaires peut se réaliser de manière transversale ou longitudinale. L'analyse transversale consiste à estimer une fonction de production mettant en relation les acquisitions de l'élève, à un moment donné de la scolarité, avec ses caractéristiques (personnelles, sociales, scolaires) et avec celles de son environnement scolaire (par exemple le type de classe fréquenté). L'analyse longitudinale s'attache à analyser une relation comparable mais les acquisitions des élèves sont mesurées en termes de progressions entre un instant « t » (le plus souvent en début d'année scolaire) et un moment « t + 1 » (le plus souvent en fin d'année scolaire). Du point de vue de la portée des résultats, il est évident

que la perspective longitudinale est plus adaptée à la mesure des effets contextuels relatifs à la classe ou à l'école. L'analyse transversale ne permet pas d'identifier ce qui tient à chacune des différentes années de la scolarité de l'élève qui peuvent pourtant témoigner de changements dans l'environnement scolaire (changement d'enseignant par exemple). Il est aussi possible qu'un élève puisse avoir fréquenté des classes à cours simple et à cours double, il est donc difficile d'imputer à la seule organisation pédagogique les différences constatées entre cours simple et cours double à un moment donné de la scolarité. (...).

Des recherches récentes (Leroy-Audouin, Suchaut, 2007b), dans la lignée de travaux anglo-saxons (Mason, Burns, 2002), soulignent l'importance de prendre en compte les modes d'affectation des élèves dans les classes à plusieurs cours. (...) Enfin, même si nous ne développons pas cet aspect dans ce texte, la problématique des classes à plusieurs cours est évidemment liée à celle des groupements d'élèves et plus spécifiquement à celle des effets de pairs qui découle du fait de regrouper des élèves d'âge différent dans une même classe, ce qui n'est pas en effet sur les acquis scolaires des élèves (Leuven, Ronning, 2010).

Au moins trois constats peuvent se dégager **des éléments généraux qui viennent d'être exposés.**

Le premier est que les études livrent des résultats variés sur l'efficacité des classes à plusieurs cours ; **le second** constat est que cette diversité s'explique en partie par la variété des contextes géographiques et pédagogiques. Il apparaît alors que le terme générique de « classes à plusieurs cours » n'est pas pertinent pour la question posée dans le sens où les résultats peuvent être très différents selon le nombre de cours et selon le niveau scolaire considéré. **Un troisième** constat est que la méthodologie la plus adaptée pour analyser l'efficacité des classes à plusieurs cours est très exigeante, tant au niveau de la nature de l'échantillon, qu'au niveau des outils statistiques et peu d'études françaises peuvent satisfaire à ces exigences.

Le cas du CP

Les travaux récents (Leroy-Audouin, Suchaut, 2007b) sur l'efficacité des classes à cours double fournissent ces garanties au niveau méthodologique et elles peuvent être enrichies en mobilisant des données originales concernant le CP (Warnas, 2008). Ces données concernent un échantillon représentant 68% des classes du département de la Côte d'Or qui comportent une classe de CP, soit un échantillon de 3172 élèves scolarisés dans 220 classes qui a par ailleurs fait l'objet d'une étude spécifique sur la question du redoublement (Troncin, 2005). (...).

Interprétation des résultats et pistes de politique éducative

(...) il est important de voir quelles pistes d'explication peuvent être mobilisées pour donner un sens aux effets détectés dans les différents travaux. **Une première piste a trait à l'organisation du temps d'enseignement au niveau global.** Cette organisation du temps concerne la manière dont l'enseignant va structurer les activités pédagogiques et la répartition qu'il sera amené à réaliser dans la classe entre les élèves des deux sections. Cette gestion pédagogique va avoir directement une influence sur l'utilisation du temps par l'élève et son niveau d'activité sachant que le degré d'implication sur la tâche est un élément fortement porteur d'efficacité sur les apprentissages (Mortimer et al. 1988). De manière complémentaire, la place que l'enseignant laissera au travail autonome de l'élève aura également une influence en termes d'efficacité. Les travaux réalisés sur l'école rurale (Leroy-Audouin, Mingat, 1995) ont mis en évidence les effets positifs et conjoints d'une forte optimisation du temps d'enseignement (ce qui signifie concrètement que les élèves ne sont jamais inoccupés) et un degré de prise en charge des élèves élevé (peu d'autonomie accordée aux élèves dans les activités scolaires). Cette distinction au niveau de l'utilisation du temps complète celle proposée par Stallings



(1980) entre temps interactif (moments où les élèves travaillent en interaction avec le maître) et temps non interactif (moments où les élèves travaillent seuls). Il est évident que le nombre de cours en présence va fortement conditionner les pratiques au niveau de la répartition des contenus d'enseignement dans la journée ou dans la semaine. Si l'enseignant n'est pas performant dans la structuration et la planification des activités, l'opportunité d'apprendre sera, de fait, moins élevée pour les élèves fréquentant un cours double. La spécificité d'un cours double à sections consécutives peut aussi donner lieu à des aménagements des contenus, voire des recouvrements de programme qui pourraient conduire à avoir moins d'ambition dans ce domaine pour l'une des deux sections de la classe.

Une seconde piste a trait aux interactions entre élèves qui sont de nature différente selon la composition de la classe. La mixité des âges peut être la

source de situations porteuses d'efficacité et qui se matérialisent par des phénomènes de tutorat, d'imitation ou de cotutelle (Leroy-Audouin, Suchaut, 1994). Là aussi, tout dépendra des écarts d'âge entre les élèves, du nombre d'élèves dans le groupe classe et de l'habileté de l'enseignant à favoriser l'émergence et la fréquence de tels phénomènes. Sur ces deux aspects, gestion du temps d'enseignement et interactions entre pairs, les classes faisant intervenir un grand nombre de cours et donc, de grands écarts d'âge entre élèves, peuvent alors devenir un contexte d'apprentissage pertinent, ce qui pourrait aussi expliquer les résultats positifs sur l'école rurale portant sur les classes uniques.

En conclusion, ces nouvelles analyses réalisées sur le CP qui confirment des résultats récents (Leroy-Audouin, Suchaut, 2007b), appellent à la vigilance des équipes pédagogiques lors de la constitution des classes de CP et de CE1. Le recours au cours double pour ces sections n'est pas sans risque d'autant plus qu'il concerne des élèves fragiles sur le plan des apprentissages (ceux qui abordent l'année scolaire avec un faible niveau d'acquisition) et peu autonomes. La fréquentation d'un cours double conduit les élèves à moins bénéficier de la présence du maître et pour certains élèves seulement, ce moindre encadrement pourra être positif par le développement d'une « écoute furtive » de ce qui se passe dans l'autre section (Briquet-Duhazé, 2005).

On rappellera également les conditions et les facteurs qui peuvent contribuer à réduire, voir éliminer les risques potentiels de la scolarisation en cours double CP-CE1:

- i) éviter dans la mesure du possible de faire suivre deux années consécutives un cours double CP-CE1 aux élèves**
- ii) être attentif à la sélection des élèves destinés au cours double, ce qui signifie d'éviter de choisir des élèves faibles et peu autonomes**
- iii) planifier et organiser les activités pédagogiques avec rigueur pour chacune des deux sections en présence.**
- iv) ne pas attribuer une classe à cours double à un enseignant peu expérimenté.**

Comme toujours sur ce type de question de politique éducative, il est difficile d'apporter une réponse unique, les résultats des recherches étant fortement dépendants du contexte dans lequel ils sont produits. Un examen attentif des travaux permet néanmoins d'apporter des éléments utiles à la réflexion des acteurs sachant que des travaux supplémentaires sont attendus pour progresser dans la connaissance de cet objet.

Bibliographie

Anderson R.H., Pavan B. (1993), *Nongradeness: Helping it Happen*. Lancaster: Technomic.

Ansah V. (1989), *Multi-grouping and academic achievement*. ERIC Document ED 315 163.

Bouysse V. (2002), *Les classes multigrades*. Séminaire interactif des responsables de planification, IPE/UNESCO.

Bressoux P. (1993). *Les performances des écoles et des classes : le cas des acquisitions en lecture*. Les dossiers d'Education et Formations. MEN, DEP, 30.

Bressoux P. (1994), *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*. Revue Française de Pédagogie, n°108, 91-137.

Bressoux P., Coustère P., Leroy-Audouin C. (1997), « Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique: le cas de la recherche en éducation », Revue Française de Sociologie, XXXVIII, 67-96.

Bressoux P., Pansu P. (2003), *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. PUF - Education et formation, 190 p.

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

Davezies L. (2005), *Influence des caractéristiques du groupe des pairs sur la scolarité élémentaire*. Education et formations, n°72, pp. 171-199.

Ferrier J., Vandervoorde P. (1993). *Réseau scolaire en milieu rural*. Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale. MEN, mai 1993.

Gayfer, M. (1991). *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité : Etude canadienne*. Toronto : Association canadienne d'éducation. ED 333 532. R.

Gutierrez R., Slavin R. (1992). *Achievement effects of the nongraded elementary school: A retrospective review*. Report n°33. Baltimore, MD : Johns Hopkins University.

Hill, P.W., Rowe, K.J., Holmes-Smith, P., Russel, V.J. (1996). *The Victorian Schools Project : A study of school and teacher effectiveness*. Report to the Australian Research Council. Vol 1. Center for Applied Educational Research, Faculty of Education, the University of Melbourne, Melbourne.

Jarousse, J.P., Mingat, A. (1993). *Les disparités d'acquisition scolaire en CE2 : 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, MEN, 14p.

Kral, R. (1995), *Strategies that work: techniques for solution in schools*. Milwaukee, WI: Brief Family Therapy Center.

Kulik, J.A., Kulik, C.-L.-C. (1992), *Meta-analytic findings on grouping programs*. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.

Lebosse, J.C. (1998). *Pour une nouvelle dynamique du système éducatif en zone rurale isolée*. MEN. Paris ; Ministère de l'Education Nationale, de la recherche et de la technologie. 1998. 79p. Rapport de mission. IGEN ;

Leroy-Audouin, C. (1993). *L'école maternelle entre la diversité des élèves et la continuité éducative ; du passage anticipé au CP au cycle des apprentissages fondamentaux*. Thèse en sciences de l'éducation, Dijon : Université de Bourgogne.

Leroy-Audouin, C. et Suchaut, B. (1994). *Mode de groupement et apprentissages des élèves à l'école maternelle*. Communication à la deuxième biennale de l'Education et de la Formation, 9-12 avril. Paris, la Sorbonne.

Leroy-Audouin C., 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. Paris. 51p

Leroy-Audouin C., Suchaut, B. (2005). *A chaque classe ses élèves : procédures et critères d'affectation à l'école élémentaire*. Revue Française de Pédagogie, n°152, pp. 89-105.

Leroy-Audouin C., Suchaut, B. (2007a). *L'attribution des classes aux enseignants : le cas des écoles primaires*. Carrefour de l'éducation, n°23, pp 71-84.

Leroy-Audouin C., Suchaut, B. (2007b). *Revisiter l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours*. Revue Française de Pédagogie, n°160, pp. 103-118.

Leuvin E., Ronning M. (2010). *How classroom age composition affects pupil achievement: Evidence from multi-grade classes*.

http://www.eale.nl/Conference2010/Programme/PaperscontributedsessionsF/add129391_Ui4vMGaSuP.pdf

- Lou, Y., Abrami, P.C., Spence, J.C., Poulsen, C., Chambers, B., d'Apollonia, S.** (1996). Within-class grouping : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423-458.
- Mason, D.A., Burns, R.** (1996). Simply no worse and simply not better may simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research*, 66(3), 307-322.
- Miller, B. A.** (1991). Teaching and Learning in the Multiage Classroom : Student Performance and Instructional Routines. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Charleston, WV (ED0-RC-91-6). ED 335 178.
- Mingat A., Ogier C.** (1994) Eléments pour une réflexion nouvelle sur l'école primaire en milieu rural. *Savoir*, n°1, pp 111-125.
- Mingat A., Suchaut B.** (2000), Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative. Bruxelles, De Boeck Université, 308 p.
- Mortimer P et al.** (1988), *Schools Matters : the Junior Years*. Open Books, Somerset, England.
- Nye B.** (1993), Some questions and answers about multiage grouping. *ERS Spectrum*, 11 (3), 38-45. EJ 466 852.
- Ouvrard F.** (1990). Les petits établissements scolaires. *Education et Formations*, n°43, pp.113-116.
- Ouvrard, F.** (1993). Les performances des petites écoles, le cas des classes uniques. DEP.
- Ouvrard F.** (1995). « Le système éducatif en milieu rural ». *Education et Formations*, 43, 5-155.
- Pavan B.N.** (1992). The benefits of nongraded schools. *Educational Leadership*, 50(2), 22-25.
- Pratt, D.** (1986). On the Merits of Multiage Classroom. *Journal of Research in Rural Education*, 3(3), 111-115.
- Raudenbush S. W., Bryk A. S.** (1986). A Hierarchical Model for Studying School Effects. *Sociology of education*, Vol. 59, n° 1, janvier 1986.
- Rule G.** (1983). Effects of multigrade grouping on elementary student achievement in reading and mathematics. (Doctoral dissertation, Northern Arizona University). Dissertation Information Service. N°8315672.
- Russel V.J., Rowe K.J., Hill P.W.** (1998). Effects of multigrade classes on student progress in literacy and numeracy: Quantitative evidence and perceptions of teachers and schools leaders. Paper presented at the 1998 Annual Conference of the Australian Association for Research in Education Adelaide (AARE).
- Stallings J.** (1980). Allocated Academic Learning Time Revisited. Or beyond Time on Task, *Educational Researcher*, Vol. 9, n°11, pp. 11-16;
- Slavin R.E.** (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools : A best-evidence synthesis". *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.
- Singer J.D.** (1998), "Using SAS PROC MIXED to fit Multilevel Models, Hierarchical Models, and Individual Growth Models". *Journal of educational and Behavioral Statistics*. Winter 1998, Vol. 24, N°4, pp 323-355
- Suchaut B.** (1996). Le temps scolaire : Allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section et au CP. Thèse en Sciences de l'Education. Université de Bourgogne, 294p.
- Troncin T.** (2005). Le redoublement: radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité. Thèse en sciences de l'éducation. Université de Bourgogne.
- Veenman S.** (1995). Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (4), 319-381.
- Vogler, J., Bouisson, B.** (1987). Evaluation pédagogique dans les écoles rurales. *Ecoles rurales et écoles urbaines*. *Education et Formations*, n°10, pp.3-9.
- Warnas C.** (2008). Comparaison des performances scolaires des élèves des classes simples et multiples. Mémoire de master, Université de Bourgogne.
- Wilkinson I.A.G.** (1998). Dealing with diversity: Achievements gaps in reading literacy among New-Zealand students. *Reading Research Quarterly*, 33(2), 144-167.
- Wilkinson I.A.G., Hamilton R.J.** (2003). Learning to read in composite (multigrade) classes in New Zealand : teachers make the difference. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 221-235.