



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del linguaggio

Tesi di Laurea

**La classe multi-niveau comme modèle de
gestion de l'hétérogénéité des élèves**

Relatrice

Ch. Prof.ssa Monica Banzato

Correlatori

Ch. Prof.ssa Francesca Coin

Ch. Prof. Yannick Hamon

Laureanda

Anna Marono

Matricola: 864609

Anno Accademico

2021/2022

Remerciements

La réalisation de ce travail n'aurait pas été possible sans les efforts et le soutien de nombreuses personnes, auxquelles je souhaite adresser mes plus sincères remerciements.

Je voudrais dans un premier temps remercier ma directrice de mémoire, Madame Banzato ainsi que Monsieur Hamon pour leurs relectures. Je tiens aussi à témoigner toute ma reconnaissance à Madame Coin pour ses précieux conseils et pour sa bienveillance.

Un grand merci également à toutes les enseignantes qui m'ont accordé des entretiens: merci pour votre disponibilité, chacun de ses échanges m'a énormément enrichie.

À ma très chère maman, Paola, qui a toujours été là pour moi. Merci du fond du cœur pour ton soutien et pour tes encouragements constants. Je remercie aussi ma sœur Angelica , mon frère Diego et toute ma famille pour votre patience et votre appui.

Enfin, j'aimerais exprimer ma gratitude à Florian, mon amour et mon plus cher ami. Je souhaite te remercier sincèrement pour m'avoir donné la force de mener à bien ce travail et pour ton aide constante.

Enfin merci à mon chat Ciro qui est source quotidienne de bonheur et d'immense affection.

Table des matières

Introduction	6
Chapitre I : fondements théoriques des classes multi-niveaux.....	
1.1 Une seule réalité, plusieurs termes pour la définir.....	10
1.2 Répartition numérique des classes multi-niveaux.....	13
1.3 Le lien entre territoire et éducation.....	16
1.4 L'évolution de la classe à plusieurs niveaux.....	22
1.5 Des modèles d'écoles multi-niveaux: l'école de Don Milani et les écoles de la Ligurie occidentale.....	32
Résumé d'ensemble du chapitre.....	40
Chapitre II : : l'enseignement dans les classes à plusieurs niveaux.....	
2.1 La constitution des classes multi-niveaux: entre contraintes et choix délibérés.....	43
2.2 Revue de littérature: avantages des classes multi-niveaux.....	51
2.2.1 Avantages sur le plan du développement non-cognitif.....	52
2.2.2 Avantages sur le plan scolaire.....	55
2.2.3 Avantages sur le plan interactionnel.....	60
2.3 Revue de littérature: inconvénients des classes multi niveaux.....	
2.3.1 Isolement professionnel et manque de ressources.....	65
2.3.2 Isolement culturel.....	67
2.3.3 Inconvénients sur le plan didactique.....	68
2.3.4 Changements envisageables.....	73
Résumé d'ensemble du chapitre	75

Chapitre III: étude de cas dans les classes multi-niveaux.....	
Résumé.....	78
Plan du chapitre.....	79
3.1 Cadre contextuel.....	
3.1.1 Revue de littérature	80
3.1.2 Objet et objectifs de recherche.....	84
3.1.3 Questions et hypothèses de recherche	85
3.2 Cadre méthodologique	
3.2.1 Sujets.....	86
3.2.2 Échantillonnage.....	87
3.2.3 Techniques et outils de recherche.....	88
3.2.4 Procédures de recherche.....	90
3.2.5 Traitement et analyse des données.....	91
3.3 Présentation et discussion des résultats de recherche.....	
3.3.1 Les résultats.....	92
3.3.2 Discussion des résultats.....	107
3.3.3 Recommandations et conclusion.....	112
Annexe:.....	115
Bibliographie:.....	117

Introduction

Aujourd'hui, l'idée que nous associons à une "classe" est celle d'un ensemble d'élèves ayant tous, plus ou moins, le même âge. Cette façon d'envisager la classe a des répercussions sur la démarche d'enseignement suivi par le maître/professeur qui, généralement, organise ses leçons en fonction du niveau qui lui est assigné. D'après Little (1995), presque tous les systèmes éducatifs reposent sur le postulat implicite selon lequel l'école traditionnelle est l'école à un seul cours.

Pourtant, la classe à un seul cours n'a pas toujours été le type de répartition de classes le plus répandu. En effet, il y a quelques décennies, les classes multi-niveaux étaient très répandues à l'échelle mondiale : il suffit de citer le cas de l'Inde où, en 1968, plus de 300 000 écoles étaient gérées par un ou deux enseignants, ce qui représentaient plus de 60 % de toutes les écoles du Pays (Little, 1995).

Mais qu'est-ce qu'une classe multi-niveau? En général, il s'agit d'un type d'enseignement regroupant dans la même classe plusieurs élèves de niveaux d'âges et de capacités différents. Plusieurs termes ont été employés pour se référer au même type d'enseignement, ce qui témoigne du fait que les classes à plusieurs niveaux, appelées aussi classes à cours multiples ou classes multi-âges, sont bien plus courantes que nous pouvons l'imaginer. D'après Cornish (2006), il s'agit d'un modèle de classe répandu à l'échelle mondiale et dans les pays développés et dans les pays en voie de développement. Par exemple, en France, près d'un élève sur deux est aujourd'hui scolarisé en classe à plusieurs cours (Jouan, 2022).

Néanmoins, un nombre relativement limité de recherches se concentre sur ces classes et, de manière générale, les institutions éducatives ne semblent pas prendre en compte leurs spécificités par rapport aux autres types de classes. À cet égard, Little (1995) affirme que:

“ In general then it would appear that a mono-grade organisation of schools remains the taken-for-granted assumption of most of those who research and advise on curriculum development in both developed and

developing countries. Multi-grade teaching is assumed either not to exist, or to do so but in such small measure that it defies attention, or to exist at the margins but to be non- problematic, or to be recognised as problematic but non-solvable - and therefore best not mentioned!” (Little, 1995: 5).

Dans le cadre de notre mémoire, ce travail tente de contribuer à jeter la lumière sur les classes multi-niveaux et, plus précisément, d’apporter un regard critique sur la formation des enseignants dans ces classes à travers une étude de cas réalisée dans ces contextes. À partir de plusieurs études soulignant le manque de formation des maîtres travaillant dans les classes multi-niveaux, la problématique centrale de l’étude de cas que nous avons réalisée était de découvrir si la formation des enseignants interrogés était adéquate et suffisante face aux défis et aux caractéristiques des classes multi-niveau.

Plus généralement, ce mémoire naît de la volonté de découvrir dans le détail le concept et l’évolution de ces classes, ainsi que les bénéfices, les inconvénients et les enjeux liés à ce modèle de classe. Nous tenterons de répondre à des questions telles que : qu’est-ce qu’une classe multi-niveau? Comment a-t-elle évolué au fil du temps ? Est-ce que les classes multi-niveau entravent l’apprentissage des élèves ou, au contraire, sont-elles un type d’enseignement efficace du point de vue pédagogique et cognitif? Les enseignants travaillant dans ces classes ont-ils reçu une formation reposant sur les particularités de ces contextes ?

Dans les grandes lignes du plan de notre étude, nous pouvons distinguer trois volets. Dans un premier temps, nous définirons les bases théoriques de notre travail. En particulier, nous donnerons une définition précise des classes multi-niveaux et en présenterons la répartition numérique. Puis, nous aborderons le lien entre territoire et école, ce qui nous permettra de souligner le rôle primordial que ces classes jouent dans certains milieux. Nous poursuivrons par un bref historique de l’évolution des classes à cours multiples, tout d’abord en France et puis en Italie. En conclusion de ce premier volet, nous présenterons deux expériences d’écoles multi-niveaux : l’école de Barbiana

de Don Milani et les écoles de la Ligurie occidentale décrites par Graziella Arazzi dans son article intitulé “*Liguria di Ponente: l’arco mediterraneo delle piccole scuole*” (2020).

En ce qui concerne le deuxième chapitre, il traite de façon approfondie des avantages et des désavantages majeurs de ce type de classes d’après plusieurs recherches menées dans ce domaine. Après avoir discuté des facteurs à considérer lorsque l’on met en place ces types de classes, nous présenterons les potentialités et les enjeux de ce type de classe, tout en citant différentes études centrées sur l’efficacité pédagogique des classes à plusieurs niveaux. Nous terminerons ce deuxième chapitre en soulignant le rôle des variables à considérer afin que l’enseignement dans ces classes soit pédagogiquement efficace, en interrogeant brièvement du rôle de la formation des enseignants.

Dans l’espoir d’alimenter le débat sur la question, nous terminerons notre mémoire par la présentation de l’étude de cas que nous avons réalisée auprès de six enseignantes travaillant dans des classes multi-niveaux en France et en Italie. Après avoir réalisé une revue de littérature concernant notre domaine de recherche, nous décrirons dans le détail le cadre méthodologique de notre recherche. Nous concluons en présentant les résultats de notre étude et en proposant de possibles voies de recherche.

Chapitre I : fondements théoriques des classes multi-niveaux

Dans cette section, nous aborderons le thème des classes multi-niveaux d'un point de vue théorique. Dans un premier temps, nous proposerons une définition du concept de classe multi-niveau et des termes clés liés à ce domaine. En particulier, nous apporterons des précisions sur les différences entre classe multi-niveau, multi-âge et unique. De plus, nous tracerons brièvement les caractéristiques principales d'une classe multi-niveau afin de poser les prémisses théoriques nécessaires pour la compréhension des sous-chapitres suivants.

Dans le deuxième sous-chapitre (voir 1.2 "*Répartition numérique des classes multi-niveaux*"), nous nous concentrerons sur la répartition numérique des classes multi-niveaux, tout en se référant à plusieurs recherches menées dans ce contexte. Comprendre à quel point ces classes sont répandues à l'échelle mondiale nous permettra d'évaluer ensuite les enjeux de notre travail de recherche. Cette partie de notre travail vise également à dégager une compréhension du cadre réglementaire des effectifs en classe multi-niveau en primaire, tout d'abord en Italie et ensuite en France.

Ensuite, plus particulièrement dans le sous-chapitre 1.3 intitulé "*Le lien entre territoire et éducation*", nous mettrons en exergue la relation profonde entre territoire et école, soulignant ainsi le rôle central que les classes multi-niveaux jouent dans certains territoires, notamment en milieu rural.

Le sous-chapitre suivant (voir 1.4 "*L'évolution de la classe à plusieurs niveaux*") portera sur l'historique des classes multi-niveaux initialement en France et, ensuite, en Italie. Ce passage nous permettra de jeter les fondements de la compréhension du travail de comparaison que nous avons conduit au sein de notre étude de cas présentée dans le chapitre III.

Enfin, nous consacrerons la dernière partie de ce premier chapitre à l'illustration de certains des modèles les plus connus de classe multi-niveau : tout d'abord, nous nous intéressons à l'école de Barbiana de Don Milani, puis nous concluons par certaines des écoles de la Ligurie occidentale

qui adoptent la répartition des classes à plusieurs niveaux. Cette partie visera à créer un lien direct entre ce premier chapitre, centré sur des données théoriques et descriptives, et le chapitre suivant qui portera plus particulièrement sur le plan didactique et pédagogique des classes multi-niveaux.

1.1 Une seule réalité, plusieurs termes pour la définir

Selon Little (2001), bien que le modèle des classes multi-niveaux soit répandu à l'échelle mondiale, ce thème est invisible à la fois dans les manuels et les documents cadres transmis par le ministère, mais aussi dans le parcours de formation des maîtres et dans leurs pratiques d'enseignement.¹ De plus, en ce qui concerne les différents termes utilisés par les experts du secteur, Cornish (2010) souligne l'existence de certains termes flous qui entourent la notion de classe multi-niveaux que nous tâcherons d'éclaircir.

Tout d'abord, commençons par un terme qui est très répandu dans la langue scolaire, mais qui nécessite d'être clarifié davantage. Dans un sens secondaire, le mot *classe*² désigne la salle ou le local scolaire où les cours sont dispensés. Mais, en dehors de ce sens plus général, dans le premier degré, la classe correspond à un groupe d'élèves scolarisés au même niveau pendant une année scolaire (ministère de l'Éducation nationale, 1982). Pour entrer dans les détails, ce terme dénomme les structures pédagogiques dans lesquelles sont inscrits les élèves pour suivre les enseignements de tronc commun définis dans les programmes (ministère de l'Éducation nationale, 2019).

Un autre mot étroitement lié à ce domaine est celui de *classe à cours unique*. Comme spécifié par le document de travail n° 280, issu en 1982 par le ministère de l'Éducation Nationale de France,

¹ Précisons que la notion de pratiques d'enseignements correspond à “*l'ensemble des pratiques caractérisées par le face à face pédagogique, c'est-à-dire celui d'un enseignant (majoritairement seul) face à un groupe d'élèves, le plus souvent dans une classe, dans des situations mettant en jeu des savoirs scolaires*” (Marcel [et al], 2007).

² Source: TLFi : *Trésor de la langue Française informatisé*, <http://www.atilf.fr/tlfi>, ATILF - CNRS & Université de Lorraine

lorsque nous parlons de *classe à cours unique*, nous référons au cours spécifique (cours préparatoire, cours élémentaire 1^{ère} ou 2^{ème} année, cours moyen etc.).

Une fois les définitions de *classe* et de *classe à cours unique* exposées, voyons la notion de classe multi-niveaux. Dans la littérature en didactique et pédagogie, plusieurs dénominations sont employées pour se référer au même type de répartition des classes, notamment les *classes multi-niveaux* (Bakour [et al], 2014; Saqlain, 2015). En effet, certains chercheurs privilégient l'expression *classe combinée*, d'autres *classe multi-niveau* ou bien *classe multiâge*, ou à *degrés multiples*. Parmi de nombreux autres termes, nous pouvons mentionner des dénominations très courantes telles que *classe à niveaux multiples* et *classe à cours multiples* qui sont employées comme synonymes du terme *classe multi-niveau*.

Il est important d'observer que le choix d'utiliser une dénomination sur une autre dépend surtout de la provenance géographique du chercheur qui s'en sert. À cet égard, signalons que, parfois, le même terme peut également renvoyer à des organisations pédagogiques complètement différentes (Mingat et Suchaut, 2000).

D'après l'étude réalisée par l'Institut National de Recherche d'Algérie (2014), nous pouvons présenter ci-dessous une synthèse qui nous semble très pertinente pour résumer les différents concepts que nous venons de mentionner:

1. Classes combinées (regroupement de deux niveaux)
2. Classes multi-niveaux (regroupement de deux niveaux ou plus)
3. Classes multi-âges (regroupement des élèves d'âges différents)
4. Classes multi-programmes (regroupement de plusieurs programmes)
5. Classes uniques (regroupement de plusieurs niveaux dans une école à une seule classe)
6. Classe à niveaux multiples / plusieurs niveaux (regroupement de différents niveaux)

Pour simplifier la question, la forme la plus simple de classe à plusieurs niveaux est la classe double où il n’y a que deux niveaux consécutifs présents. Quant aux classes uniques, elles ne comportent qu’une seule classe (ministère de l’Éducation nationale, 1982).

Un petit éclaircissement supplémentaire s’impose : dans le contexte anglophone, nous pouvons distinguer deux termes parapluie en faisant référence à une *mixed-age class*³, notamment le terme multi-âge et multi-grade (ibidem).

Selon Cornish (2010), une *classe multi-âge* est un type de classe à plusieurs niveaux qui est créé normalement par choix, tandis que les classes *multi-grades* sont généralement établies par besoin (ibidem), comme par exemple par manque d’effectifs, d’enseignants ou de ressources.

Saqlain (2015) affirme que prioritairement les classes multi-grades sont rurales, alors que les classes multi-âges sont urbaines.

Une autre distinction est proposée par Mulryan-Kyne (2007) qui suggère que les classes *multi-grades* peuvent être distinguées des classes multi âges “*in which traditional grade designations do not apply*”. De plus, cette dernière spécifie que :

“Multi-age teaching is considered by its proponents to be more developmentally appropriate than single-grade or multigrade teaching and therefore more preferable” (Mulryan-Kyne, 2007 : 501).

À la lumière de ce que nous venons de mentionner, il est aisé de constater qu’un consensus dans la littérature du domaine des classes multi-niveaux n’a pas encore été atteint parmi les experts du secteur. En effet, dans certains contextes le terme multi-âge est utilisé comme synonyme de multi-grade et d’autres fois il prend tout un autre sens.

Pour revenir au concept de classe multi-niveau, en dernier ressort avec ce terme nous définissons une forme d’organisation regroupant des élèves appartenant à deux ou à plusieurs niveaux (Leroy-

³ Grosso modo le correspectif de classe multi-niveaux

Audouin & Suchaut, 2007; Marland 2004) où il n'y a qu'un enseignant chargé de s'occuper de toute la classe en même temps (Proehl [et al], 2013).

Les classes multi-niveaux sont un modèle très répandu dans les zones rurales pour des raisons économiques, de ressources ou d'inscriptions (Cerri, 2010; Mulryan-Kyne, 2007; Veenman, 1995). Cela est notamment le cas dans les zones peu peuplées de pays comme l'Australie, la Suède, la Turquie et la Finlande (Cornish, 2010). Cependant, il est capital de mettre en avant que ces classes n'existent pas exclusivement dans les milieux ruraux. En effet, elles pourraient être présentes dans des établissements scolaires en zone urbaine qui adhèrent souvent à des courants pédagogiques où l'enseignement entre élèves de différents âges est fortement conseillé. Nous pouvons citer par exemple la démarche de la pédagogie coopérative de Célestin Freinet; signalons que dans le chapitre II nous nous focaliserons sur le plan didactique des classes à plusieurs niveaux, ce qui nous permettra de développer aussi les principes éducatifs de la pédagogie coopérative.

En guise de conclusion, les classes à plusieurs cours se proposent comme modèle de répartition alternative à la classe traditionnelle, c'est-à-dire à la classe à niveau unique, et sous-entendent une gestion différenciée et toute particulière donc nous parlerons plus loin. Selon une récente recherche conduite par l'Institut National de Recherche en éducation d'Algérie (2014), cette situation entraîne une charge de travail souvent bien plus lourde que celle dans une classe traditionnelle. En effet, dans le cas d'une classe multi-niveaux, un effort de différenciation des activités pour les différents niveaux présents en classe est demandé (Équipe EFGB, 2016). Nous discuterons dans le détail des désavantages didactiques liés à ce modèle de répartition dans le deuxième chapitre de ce mémoire. Pour l'instant ce qui est important de retenir est ce que nous entendons par les différentes dénominations que nous emploierons au fil de notre recherche.

1.2 Répartition numérique des classes multi-niveaux

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'enseignement en classes à plusieurs niveaux est répandu à l'échelle mondiale (Mason & Burns, 1995; Veenman, 1995; Capobianco, 2020).

En effet, à la rentrée 2018, la France métropolitaine et les DOM⁴ comptaient, parmi les classes comprenant entre 2 et 4 classes, 69 % d'élèves de plusieurs niveaux (ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2019). Tandis qu'en 2021, en Italie, selon l'INDIRE,⁵ on dénombrait 519.682 élèves en classes multi-niveaux en école élémentaire et 72.700 d'élèves entre 11 et 14 ans au collège. Ces étudiants représentaient 20,6 % des élèves de toute l'école élémentaire et 4,5 % de l'école⁶ correspondant approximativement au collège français (Bartolini [et al.], 2021). De plus, selon une récente enquête conduite toujours par l'INDIRE et financée par le MIUR⁷ en 2020, ce type de répartition concerne toutes les régions italiennes, avec des pics aussi bien au Nord qu'au Sud. En effet, en Campanie⁸, on a dénombré la présence de 944 écoles multi-niveaux, en Lombardie⁹ 872 et en Calabre¹⁰ 836 (Bartolini [et al.], 2021).

Pour donner d'autres exemples de la présence des classes multi-niveaux au niveau global, aux Pays-Bas, 53 % des enseignants en primaire avait des classes multi-niveaux en 1994 (Commissie Evaluatie Basisonderwijs, 1994), tandis qu'en Allemagne, en 1985, on dénombrait environ 80.000 élèves (Knörzer, 1985).

Selon l'Unesco, ce phénomène concerne également les pays asiatiques et ceux du Pacifique, notamment l'Indonésie, la Malaisie et le Pakistan (UNESCO, 1989). Les pays en voie de développement ne sont pas non plus exclus de la présence de ces classes, au contraire, ces dernières jouent un rôle décisif dans le maintien et l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les zones rurales (Little, 2001; Veenman, 1995). En revanche, en ce qui concerne les États-Unis, selon

⁴ C'est-à-dire les départements d'outres mers,

⁵ L'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE) est chargé d'accompagner l'évolution du système scolaire italien, à travers des recherches pour améliorer et innover la qualité de l'enseignement. Pour plus d'informations, visiter le site: <https://www.indire.it/home/chisiamo/>

⁶ En Italie, la *scuola media* est l'école de 11 à 14 ans.

⁷ Ministero dell'Università, dell'istruzione e della Ricerca

⁸ région en Italie du sud

⁹ région en Italie du nord

¹⁰ région en Italie du sud

une recherche menée par Mason et Stimson en 1996 les classes à cours multiples y seraient très rares.

Nous percevons à travers ces exemples à quel point les écoles multi-niveaux sont présentes non seulement en France et en Italie, mais aussi partout dans le monde. Il suffit de dire que, selon une enquête de 1985 menée en Allemagne, 80% d' étudiants en école primaire fréquentent une école à plusieurs niveaux (Knörzer, 1985). En effet:

«ce mode de regroupement s'est répandu et est entré dans la culture scolaire au point de constituer aujourd'hui une norme de référence tout à la fois implicite et incontournable»¹¹

Étant donné que les classes multi-niveaux sont présentes au niveau global comme les données ci-avant en témoignent, on pourrait s'attendre à la mise en place d'une formation spécifique pour les enseignants de ce domaine à la fois au niveau académique/universitaire, mais aussi à travers des formations continues sur le sujet. Cependant, malheureusement, les enseignants qui se voient souvent confier ce type de classe n'ont pas bénéficié de préparation ou de formation spécifique dans le domaine des classes multi-niveaux (Bakouk [et al], 2014). Ce manque de préparation face aux difficultés liées à ce modèle de répartition de classe a, bien évidemment, des répercussions importantes sur les craintes ressenties par les enseignants qui ne se sentent pas à la hauteur d'un tel travail (OECD, 2002). Pourtant, comme souligné par le groupe INDIRE¹² (n.d) dont nous nous tâcherons de parler ensuite:

“la formazione docenti è la dimensione principale su cui investire per dare un supporto a questo tipo di scuole, soggette ad un elevato turnover degli insegnanti, con particolare attenzione ai contenuti didattici e al set

¹¹ source: Fradette A. & Lataille-Démoré D. (2003), “*Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation ?*”, Revue des sciences de l'éducation, Volume n° 29, page 591

¹² source: <https://piccolescuole.indire.it/ricerca/>

tecnologico funzionale ai modelli da sperimentare e per i quali favorire l'adozione”

Au fil du temps, de fortes inquiétudes ont émergé parmi les enseignants de classes multi-niveaux. En particulier, de nombreux maîtres dénoncent un manque de formation académique spécifique et convenable à la didactique dans les classes multi-niveaux (Capobianco, 2020 ; Bakouk [et al.], 2014 ; Saqlain, 2015). À titre d'exemple, une enquête menée en Algérie montre que "*le plus souvent, les maîtres qui se voient confier ce type de classes, n'ont reçu aucune préparation ni formation adaptée*¹³ » (Bakouk [et al.], 2014). Pourtant, comme l'indique Ronksley-Pavia [et al] (2019), pour que les multiclassés soient pédagogiquement efficaces, les enseignants doivent “*be experienced, and well-trained in pedagogical practices specifically in these settings (e.g., grouping practices; differentiation), be well-supported (by schools and communities); able and willing to work collaboratively (such as team teaching, and group planning); be flexible; and be able to provide safe, supportive, and nurturing classroom environments*” (Barber, 2015; Davenport, 1998; Hoffmann, 2002; Lingam, 2007; Main, 2008; Smit [et al], 2015). C'est à partir de ses réflexions et questionnements sur la préparation des enseignants en classe multiniveau que nous avons conduit des entretiens semi-directifs auprès des enseignants, en France et en Italie, ayant travaillé dans une classe multi-niveau. Notre travail de recherche sera au cœur du chapitre III de ce mémoire.

1.3 Le lien entre territoire et éducation

Depuis longtemps, la question des rapports entre éducation et territoire traverse le champ éducatif (Ben Ayed, 2018) et marque l'évolution des tendances éducatives depuis les dernières décennies (Rey, 2013). Il importe de souligner la complexité de la notion de territoire : nous considérons le territoire comme “une entité relationnelle complexe constituée de trois dimensions indissociables : physique, biologique et humaine” au sens donné par Léa Sébastien dans son article “*Le territoire, un système socio-patrimonial décrypté par le modèle de l'Acteur en 4 Dimensions*” (2014). De plus, selon Grillotti di Giacomo (2009), le concept d'identité territoriale :

¹³ BAKOUK, S., BENBESSAI, L., CHETIBI, F., REGHIS, O., & TIR, R. (2014). Les classes multi-niveaux en Algérie: Organisation et fonctionnement. Cahiers de l'inre, Numéro Spécial « Enquête », 1–91.

“esprime innanzitutto un rapporto: quello tra soggetto e oggetto, tra uomo e ambiente, tra sfera privata e collettiva di un sentimento di appartenenza, tra dimensione reale di uno spazio definito/delimitato e capacità/volontà di riconoscersi in esso” (page 42).

Rezzonico (1993) envisage l'établissement scolaire comme le premier lieu de rencontre entre la vie en famille et la vie publique, en soulignant en outre qu'une insertion positive dans l'école constitue une condition préalable à un développement harmonieux de l'élève.

En effet, selon Ben Ayed (2018), le système éducatif est une organisation ontologiquement territorialisée qui impacte considérablement le rapport entre citoyens et l'environnement où ils vivent.

Ce lien étroit entre territoire et scolarité ou bien entre territoire et politiques éducatives a également été mis en exergue par Pierre Champollion, chercheur au laboratoire Éducation, culture et politique. Il s'agit d'un laboratoire pluridisciplinaire de sciences qui analyse les médiations pratiques, discursives, instrumentales par lesquelles une pluralité d'acteurs agissent dans le champ de l'éducation et de la formation¹⁴. Lors de sa conférence sur l'école rurale du 29 novembre 2017, Champollion (2017) affirme que :

“les rapports qu'ont tissés éducation et territoire sont multiples et complexes. Aucune dimension de la scolarisation n'a pu s'affranchir complètement du contexte territorial dans lequel s'insérait l'école : formes et organisations scolaires, comme performances, projets et choix d'orientation des élèves, de même qu'enseignement, didactique et pédagogie, etc. ont tous été concernés, plus ou moins évidemment selon les territoires” (n.d)

¹⁴ source: <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/+Laboratoire-ECP-+>

Autrement dit, le territoire n'est pas seulement un facteur qui influence les actions éducatives effectuées. Il faut le considérer comme un véritable “*acteur éducatif*” (ibidem). C'est dans le cadre de ses réflexions que Champollion et ses collègues du laboratoire Éducation, culture et politique ont mené une recherche portant sur les performances scolaires entre les élèves en classe unique ou à plusieurs niveaux par rapport aux étudiants en classe traditionnelle. Contrairement aux idées reçues, les résultats obtenus ont mis en lumière un niveau légèrement supérieur des performances scolaires des élèves en classe unique ou à plusieurs niveaux. Cette recherche a “*mis à l'évidence l'importance, voire la nécessité, de connaître et de comprendre combien et comment les contextes territoriaux influent sur la réussite scolaire et l'orientation en zones rurales et montagnardes*” (Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation n.d).

Une fois la place du territoire reconnue dans la sphère éducative, des projets visant à promouvoir l'identité territoriale de leur école se sont multipliés partout dans le monde.

En Italie, l'un des projets les plus intéressants autour du thème de la territorialité est celui des *Piccole Scuole*¹⁵. Ce projet est né en 2007 d'une initiative de l'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) dans le cadre du projet “Innovazione metodologica e organizzativa delle scuole piccole”. Il est soutenu par le ministère de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche italien et vise à réduire la marginalisation de certains types d'écoles (Bartolini [et al], 2021). De plus, il se propose de “*comprendere la capacità della piccola scuola di restare aperta e mantenere il proprio ruolo di presidio educativo di qualità*”(Bartolini R. [et al], 2021), tout “*en transformant une contrainte en une ressource*” (INDIRE, 2017). Autrement dit, *Piccole Scuole* souhaite créer un réseau d'écoles qui vivent dans le même contexte et les accompagner dans un parcours d'innovation (Mangione [et al], 2021) et de mise en commun de pratiques pédagogiques. Sur leur site¹⁶, deux piliers de leur projet de recherche sont mis en exergue : d'une part, une didactique innovante fondée sur l'emploi de technologies innovantes et d'organisations didactiques spécifiques en termes de gestion de l'espace et du temps; d'autre part

¹⁵ C'est-à-dire les “petites écoles” (trad), notamment les écoles multi-niveaux dans les territoires à faible densité de population

¹⁶ source: <https://piccolescuole.indire.it/ricerca/>

la création d'un réseau national et international. Ainsi, ce projet permet aux élèves vivant dans les territoires définis "fragiles" de ne pas s'éloigner des lieux où ils ont grandi jusqu'à présent et, au contraire, de les valoriser à l'aide d'une action éducative.

Un exemple qui pourrait paraître banal, mais qui met parfaitement en évidence l'importance de sauvegarder l'école dans les territoires ruraux est celui donné par le spécialiste en didactique Francesco Rezzonico (1993), auteur du compte-rendu *Mehrklassenschulen - eine aktuelle Schulreform* qui est centré sur l'état des écoles multi-niveaux en Suisse à son époque. Selon lui, le fait de ne pas prendre de moyens de transport pour se rendre à l'école a des répercussions majeures sur l'estime et la confiance en soi (ibidem). Il affirme en effet qu'aller à l'école en autonomie est bien plus gratifiant qu'un contexte où l'on se doit se déplacer en bus. De plus, Razzonico rappelle que la fermeture des écoles rurales engendrerait un tragique appauvrissement de la vie publique (ibidem). En effet, comme nous l'avons mentionné auparavant, les écoles dans les centres rurales occupent une place prépondérante en tant que remparts éducatifs et culturels pour leur village (INDIRE, 2017).

Catherine Rothenburger¹⁷ partage ce point de vue en qualifiant les membres de son école, située dans le département de la Lozère en région Occitanie, d'"acteurs locaux" (Réseau Canopé, n.d). À son avis, les élèves, conjointement aux professeurs, participent activement à former le capital social de leur village.

Pour récapituler, il ressort de ces dernières lignes que le lien entre classes à cours multiples et préservation du territoire n'est pas du tout anodin, surtout dans certains terrains que nous détaillerons tout de suite.

Comme nous l'avons mentionné dans les paragraphes précédents, les zones périphériques se caractérisent souvent par la présence de classes à cours multiples. En effet, selon le manifeste des *piccole scuole* (INDIRE, 2017), les classes multi-niveaux se trouvent en Italie dans des territoires définis comme "difficiles" et "fragiles", notamment dans les zones montagnardes, dans des îles

¹⁷ professeure des écoles à Bédoués (48) qui a été interviewé par Réseau Canopé (n.d), c'est-à-dire l'Opérateur du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

mineures et dans tous ces territoires caractérisés par une faible densité de population. Généralement, les élèves proviennent de situations socio-économiques critiques aggravées par un isolement du centre urbain et économique (ibidem). Par conséquent, la place qui recouvre l'école dans ces territoires isolés joue un rôle instrumental pour lutter contre le dépeuplement et pour former une forte communauté qui collabore conjointement.

Cette collaboration et cette union entre les membres de la même communauté (une sorte de classe-famille ou classe-village) se reflète tout d'abord dans des liens affectifs très étroits instaurés par les élèves (Pratt, 1986). En effet, en reprenant Francesco Rezzonico, un groupe d'étudiants de différents âges peut être comparé à une communauté familiale, où les plus jeunes peuvent apprendre de leurs camarades plus âgés et vice versa (Rezzonico, 1993).

Ceci dit, il est important de le rappeler, les classes multi-niveaux ne se trouvent pas uniquement dans des zones défavorisées, mais un peu partout. À ce sujet, le chercheur Simon Veenman propose une catégorisation triple dans son œuvre "*Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis*" (1995), selon les contextes suivants:

- a) régions urbaines à forte densité de population connaissant une baisse de natalité. Ici on peut nommer les États-Unis, le Canada ou la Grande Bretagne.
- b) régions rurales à très faible densité de population. On cite au passage la Nouvelle Zélande, l' Australie, le Portugal, l'Autriche, la Finlande et l'Ecosse. Ici, souvent, on compte un, deux ou trois maîtres par école
- c) pays en voie de développement où les classes multi-niveaux sont intégrées afin d'améliorer le taux d'inscription à l'école primaire.

Le classement proposé en Italie au sein du projet Strategia Aree Interne ¹⁸ (2013) s'oriente dans ce sens. Il visait à mesurer le degré de périphéricité des écoles multi-niveaux prises en analyse et à faire ressortir un cadre très hétérogène en ce qui concerne les différentes zones où ces écoles se

¹⁸ Pour plus de renseignements, consulter le site: <https://www.agenziacoessione.gov.it/strategia-nazionale-aree-interne/strategie-darea-e-governance/>

situent. Selon cette recherche, 58,3% des *piccole scuole* se trouvent dans des zones proches des services essentiels, tandis que 41,7% se trouvent en territoires définis comme “zone intérieure” qui sont plus éloignés des services. En effet, si auparavant les classes multi-niveaux ne concernaient presque exclusivement que les zones rurales, elles sont désormais répandues aussi dans les zones urbaines, quand la répartition numérique des élèves dans les différents niveaux scolaires est trop inégale (Suchaut, 2015), mais pas seulement le Ministère français de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche spécifie que les classes multi-niveaux pourraient être proposées non seulement en cas de contraintes d'effectifs scolaires, mais aussi par choix pédagogique¹⁹ délibéré d'une équipe d'enseignants (Gabriel, 2019).

Afin de favoriser l'ouverture d'un espace de réflexion sur l'importance du territoire dans l'éducation des citoyens, plusieurs associations et structures sont nées en France depuis les dernières décennies. Nous pouvons citer les associations OZP²⁰ ou ANDEV²¹ ou l'Observatoire *Éducation & territoire*. Ce dernier est un cabinet de conseil qui conduit, en collaboration avec les collectivités territoriales, des projets éducatifs.

Pour définir toutes ces d'institutions, structures associatives, étatiques, universitaires visant à ouvrir le débat entre territoire et éducation, Ben Ayed (2018) emploie le terme de “*nébuleuse territoriale*”, puisqu'elles ont été très peu étudiées en tant que système complexe de relations entre l'état et la sphère éducative. Selon Ben Ayed, la multiplication de ces structures témoigne de la décentralisation de l'État français qui a, partiellement, laissé la place à d'autres acteurs collectifs dans le champ de l'éducation.

¹⁹ C'est souvent le cas des écoles ancrées sur la démarche de la pédagogie coopérative sur lesquelles plusieurs écoles publiques françaises se fondent et dont nous discuterons dans le prochain chapitre.

²⁰ sigle pour: L'Observatoire des Zones Prioritaires

²¹ sigle pour: L'Association Nationale des Directeurs de L'Éducation des Villes

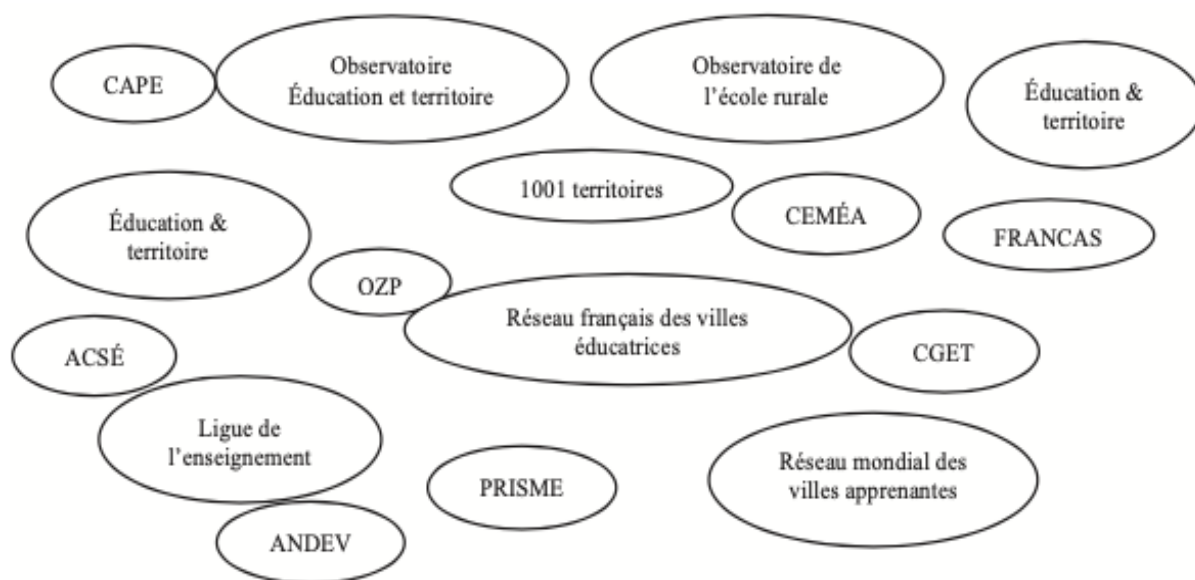


Figure 1: “La nébuleuse territoriale”.

Source: Ben Ayed, C. (2018). Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51, page 27.

1.4 L'évolution de la classe à plusieurs niveaux

Dans cette section de notre travail, nous tracerons les étapes majeures de l'évolution historique des classes multi-niveaux, tout d'abord en France, puis en Italie.

Comme en témoignent plusieurs recherches (Fradette et Lataille-Démoré, 2003 ; Ben Ayed, 2018; Centi, 1966; Leroy-Audouin et Suchaut, 2007), à partir du XIX^{ème} siècle, les classes multi-niveaux sont enracinées à l'échelle mondiale, y compris en France et en Italie. Avant de rentrer dans le vif du sujet, il faut remonter à la période de la Troisième République (1870-1949). En effet, à partir de la Troisième République, le thème de la ruralité et de la répartition des classes a constitué un sujet complexe. Depuis le XIX^{ème} siècle, nous assistons au développement des écoles publiques françaises, grâce à la pression créée par les mouvements d'éducation populaire qui envahissent les villages de France. Le projet qu'il est mis en œuvre en France au cours de ces années-là est d'établir une nouvelle école, laïque et gratuite. C'est dans cette période que le territoire et le local entrent dans la sphère de l'éducation, marquant une rupture nette avec les politiques éducatives antérieures

ancrées sur la centralisation de l'État (Cortéséro, 2018). Une série d'évolutions et de réformes bouleverse le rapport entre école et État, en changeant complètement le monde scolaire d'auparavant. En marquant un premier pas de décentralisation au sein de la France, un “*nouvel ordre éducatif local*” s’installe en ce moment (Ben Ayed, 2009), redonnant une place d’acteurs aux réalités locales et territoriales (collectivités locales, associations, familles, autres professionnels de l’éducation) exclues jusqu’à ce moment-là (Cortéséro, 2018).

En ce qui concerne l’organisation pédagogique des classes pendant cette période de transition, dans les années qui précèdent la Seconde Guerre mondiale, la plupart des écoles primaires françaises étaient principalement des classes uniques (Luginbühl et Pellegrini, 1996). En effet, comme le souligne l’inspecteur général de l’Éducation nationale Jean Ferrier (1996) en 1877, sur 51 250 écoles publiques, 44 323 sont à classe unique, alors que de 1929 à 1939, elles sont respectivement 45 000 pour 65 000 et 73 000 écoles.

Cette situation politique et culturelle change radicalement après la Seconde Guerre mondiale. La figure 2 nous montre le déclin considérable des classes uniques entre 1960 et 2012: elles représentaient près du quart des écoles en 1960, elles n’en représentent plus que le septième aujourd’hui (*ibidem*).

	1960	1970	1980	1990	2000	2005	2012
ÉCOLES À CLASSE UNIQUE	19010	17973	11433	7657	5606	4503	3472
ENSEMBLE DES ÉCOLES	80837	65679	60702	56663	52727	50290	47672
% ÉCOLES À CLASSE UNIQUE/ ENSEMBLE	23,5	27,4	18,8	13,5	10,6	9,0	7,3

Figure 2: évolution du nombre des écoles et des écoles à classe unique

Source: repères et références statistiques sur l'éducation et la formation, MEN/DEPP. D'après Canopé²² :

Cette érosion intense du nombre des effectifs en classe unique est due à un ensemble de phénomènes parmi lesquels la croissance démographique et l'exode rural massif entre 1954-1968 qui vide les campagnes françaises (Jouan, 2022). Pourtant, ces deux facteurs ne sont pas suffisants pour expliquer la chute du nombre d'écoles uniques.

À partir des années 1960, des experts en pédagogie montrent des réticences quant à la pertinence du maintien des classes à plusieurs cours (*ibidem*). Il est facile de le comprendre si l'on songe aux mots de Pierre Mauger, auteur du rapport "*Agir ensemble pour l'école rurale*" (1992) :

« Cette fuite d'hommes et de femmes jeunes reste à enrayer. Comment faire ? Maintenir de très petites écoles à classes uniques ? Certes non, surtout pour de jeunes ménages qui ont bénéficié des services publics scolaires d'agglomération » (page 7)

De plus, les politiques éducatives mises en place par le ministère de l'Éducation nationale sont l'illustration éloquentes du dénigrement des classes uniques dans cette période. Avant la Première Guerre mondiale, l'enjeu principal de l'État est de rompre avec le monde rural, ses particularismes et ses régionalismes, afin de construire l'unité du pays. C'est pour cette raison que les classes mono-niveau sont fortement conseillées par rapport aux classes uniques qui caractérisent le milieu rural.

Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale, en particulier à la suite de l'exode que nous venons de mentionner, que la "question rurale" cesse de se poser (Alpe, 2012). En effet, le problème soulevé pendant ces années devient le maintien du service public en milieu rural et non plus la lutte contre les particularismes locaux. C'est dans ce contexte que l'État cesse de lutter contre la mise en place des classes uniques comme cela était d'usage auparavant. Désormais, il se limite à fixer

²² Site du réseau Canopé (Éducation Nationale) : <https://www.reseau-canope.fr/ecole-rurale-et-reussite-scolaire/lecole-en-milieu-rural/lecole-a-classe-unique-une-realite-en-evolution.html>

un minimum d'élèves par classe, notamment 16, à travers la circulaire²³ du 28 juillet 1964 relative à la formation des classes à faible effectif.

Afin d'éviter la disparition des écoles, véritables centres culturels dans certaines zones, des solutions originales sont nées. En effet, cette crise quantitative du nombre des classes uniques s'accompagne d'un changement de la répartition des classes d'âges différents. Ces profonds bouleversements impactent aussi la façon dont la classe unique est considérée.

D'après Ferdinand Buisson (1880), chargé de rédiger le Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique, les classes à cours multiples remplacent dès lors les classes uniques. Autrement dit, les classes à plusieurs niveaux représenteraient le produit le plus avancé du modèle des classes uniques du passé. À ce sujet, dans son œuvre, Buisson affirme :

“ l'école à classe unique est pour ainsi dire l'école en raccourci. C'est l'état embryonnaire de l'école ; elle contient en germe toutes les parties essentielles de l'école, mais on ne verra ces diverses parties acquérir, leur développement et devenir des organes complets que dans l'école à plusieurs classes”²⁴

Dès le début du XX^{ème} siècle, l'école à cours unique est considérée comme “*une école par défaut, résultant du manque de moyens ou de la faiblesse des effectifs*”.²⁵ En conséquence de ce nouveau point de vue sur la classe unique et des phénomènes socio-démographiques mentionnés, la classe unique ne compte en 1996 que 800 classes sur le territoire (Ferrier, 1996). En particulier, beaucoup

²³ Pour consulter la circulaire: <https://www.senat.fr/rap/r65-297-2/r65-297-21.pdf>

²⁴ Pour consulter le Dictionnaire électronique: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>

²⁵ Source : <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2019/03/21/les-differentes-conceptions-de-levaluation-sont-elles-culturelles-iv/>

d'écoles primaires ferment durant cette période, tandis que les écoles du second degré sont moins touchées par cette question (*ibidem*).

En résumé, si d'un côté on relève un déclin significatif du nombre des écoles à classe unique à partir de la seconde moitié du XX^{ème} siècle, d'un autre côté, le nombre des élèves en classe multi-niveaux augmente (Mulryan-Kyne, 2007). Plus précisément, c'est à partir des années 1980 et 1990 que l'on assiste à une multiplication importante du nombre d'élèves en classe double ou à plusieurs niveaux (Leroy-Audoine & Suchaut, 2007).

Outre les classes à plusieurs niveaux, les territoires ruraux privilégient la formation d'un RPI²⁶ (regroupement pédagogique intercommunal), plutôt que d'envisager la fermeture de leur école. Au passage, soulignons que le pourcentage de RPI en France ne cesse de croître (Alpe, 2012). En effet, les élus estiment que les RPI et les classes à cours multiples sont les seules manières possibles pour éviter la disparition totale des écoles dans les territoires périphériques. À la fin du XX^{ème} siècle, les discours officiels commencent également à prôner ce type de structures afin de constituer de groupes d'élèves plus homogènes. En effet, à partir de ces années, on commence à questionner également l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs niveaux²⁷ (Leroy-Audoine & Suchaut, 2007).

Jean Ferrier souligne dans son article "*L'école rurale*" (1996) qu'un autre important changement marque ces dernières décennies, notamment en termes de ressentis face à l'école multiniveau. À ce propos, il affirme que les maîtres actuels préfèrent généralement le modèle à un seul cours par rapport à celui à plusieurs cours (*ibidem*). Cela s'explique par le fait que, pendant la période entre la Troisième République et la Seconde Guerre mondiale, la structure des classes à cours multiples

²⁶ C'est-à-dire les regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI). Ils répondent à la nécessité de sauvegarder et améliorer l'instruction dans les milieux ruraux. Son existence repose sur des contrats entre les communes qui déterminent comment répartir les classes des écoles adhérentes au RPI. Elles existent sous deux formes: d'un côté, les RPI « éclatés » (fondés sur un regroupement des divers cycles de l'école primaire dans des écoles communales différentes) et de l'autre les RPI « concentrés » qui ressemblent les élèves dans une seule école (Alpes, Y. , 2012).

²⁷ Rappelons au passage la recherche conduite par Pierre Champollion dont nous avons parlé précédemment.

était familière, connue des enseignants en charge de telles classes (ibidem). Dans un certain sens, ils se sentaient prêts à gérer les défis posés par cette répartition, cela allait de soi. Par contre, en ce qui concerne les maîtres des années plus récentes, Ferrier (1996) note qu'ils sont :

“fortement marqués par la culture de la ville, les maîtres, aujourd’hui, se sont éloignés de celle du monde rural et des structures pédagogiques de ses écoles. Lorsqu'ils y sont nommés, ils plaident pour le regroupement des écoles de plusieurs communes dans des RPI. Ceux-ci permettent de regrouper les élèves d'âge identique ou voisin et, par conséquent, de réduire le nombre des divisions de chacune des classes” (page 2).

Nous reviendrons sur la question de la préparation des enseignants des classes multi-niveaux dans le deuxième chapitre de notre travail, mais il est fondamental de comprendre dès à présent les racines historiques des classes à cours multiples et comment leur évolution a impacté les opinions et sentiments des maîtres qui y travaillent. De plus, cet historique nous permettra, ensuite, de poser les bases pour comprendre pleinement les avis, sentiments et opinions exprimés par les enseignants lors des interviews que nous avons conduites pour notre recherche (voir chapitre II).

Pour conclure avec les écoles multi-niveaux françaises, il est crucial de souligner que, d'après le Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale mené en 2003, en France, actuellement, *“le paysage est très contrasté au niveau national, entre des départements qui ont fait le choix de constituer des écoles de très grande taille²⁸ et d'autres qui ont conservé un réseau d'écoles de très petite taille²⁹”* (Leroy-Audouin & Suchaut, 2007).

En ce qui concerne les critères d'organisation des classes à plusieurs niveaux, Leroy-Audouin et Bruno Suchaut (2007) dénoncent une certaine incohérence et un manque de transparence de la part du gouvernement français. Si le rôle dans la sphère éducative de ces écoles n'est pas mis en question, à l'heure actuelle, le ministère de l'Éducation nationale ne s'est pas encore doté d'un

²⁸ Nous pouvons citer à titre illustratif les Ardennes

²⁹ Nous pouvons citer à titre illustratif le Calvados

schéma organisationnel ni d'une structure pédagogique claire et cohérente pour ces types de réalités (ibidem). La question de l'organisation des classes à plusieurs niveaux sera également abordée de façon complète dans le chapitre suivant.

Passons maintenant à l'évolution historique des classes multiples en Italie. Bien que le cadre social, démographique et historique français soit bien différent du cas italien, l'évolution des classes à cours multiples est assez similaire en Italie.

En Italie comme en France, la question des *piccole scuole* se lie intrinsèquement à la question de l'affirmation de l'État en tant que protagoniste des dynamiques éducatives du territoire (Pruneri, 2018). En effet, à partir des Lumières, l'État en Italie devient un protagoniste fondamental dans les dynamiques éducatives des écoles des années à venir. Depuis le XVIII^{ème} siècle, un processus de standardisation et d'homologation didactique, au niveau de la gestion et des disciplines, démarre en Europe (ibidem). Le Nord, le Sud et les îles de la péninsule ne sont pas les grands exclus de ce vent de changement visant à former le bon citoyen, fidèle à l'autorité et industriel. C'est à partir de ces années que l'école centrée sur l'éducation morale, le travail et les études classiques prend forme.

Au niveau de la gestion des classes, afin d'économiser sur les coûts de l'alphabétisation de la société, un seul maître est chargé de s'occuper de plusieurs élèves, même d'âges différents. En effet, l'âge n'était pas un critère rigide pour répartir la classe : c'étaient plutôt les connaissances culturelles de chaque élève qui faisaient la différence entre une classe et l'autre (ibidem). Le seul prérequis était d'avoir au moins 6 ans pour accéder en CP³⁰. D'ailleurs, cette répartition entraînait une conception nouvelle du concept de classe: la classe n'était pas un groupe d'étudiants du même âge comme aujourd'hui³¹, mais un groupe homogène en termes de savoirs acquis. Ceci dit, il est

³⁰ correspondant en italien, à la *prima elementare*

³¹ Pour expliquer ce concept, Pruneri (*Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948*, 2018) affirme que pour demander l'âge, très souvent on dit " En quelle classe es-tu?" plutôt que " Quel âge as-tu?". Cet exemple montre parfaitement le lien presque inconscient que nous avons établi entre âge et classe.

aisé de reconnaître que cette nouvelle conception reflète le principe conceptuel de la classe multi-niveau d'aujourd'hui.

En ce qui concerne les classes dans les zones rurales plus précisément, l'article n°320 de la loi du 13 novembre 1859 porte secours aux communes en manque de fonds. Il établit que:

“ai Comuni, i quali a cagione del piccolo numero o della poca agiatezza dei loro abitanti, od a cagione delle molte scuole cui devono provvedere, non saranno in stato di adempiere gli obblighi imposti da questa legge, potrà essere concessa dal Ministro la facoltà di formare accordi coi Comuni limitrofi, al fin di partecipare in intiero o solo in parte alle scuole che sono stabilite nei medesimi, ovvero di valersi degli stessi maestri per le loro diverse scuole” (Favale, 1860)

En 1911, avec la loi Cerdaro, l'Italie prend en charge les coûts de l'instruction dans les communes ne pouvant soutenir des dépenses pour leurs écoles (Pruneri, 2018), notamment les écoles en zones rurales en manque d'effectifs. En revanche, sous le gouvernement Gentile et l'impulsion du socialisme humanitaire du début du siècle, les écoles sont distinguées non plus entre écoles urbaines et rurales, mais entre écoles classées et non-classées (Calvaruso, 2016). Les écoles non-classées, parmi lesquelles les écoles rurales et donc la plupart des classes uniques de l'époque, doivent maintenant être financées par des personnes physiques ou morales de droit privé et répondre aux mêmes lois imposées aux autres écoles.

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, l'Italie se charge de repenser aux classes uniques du pays, en équilibrant le désir de reconstruire le pays et le manque de ressources dont ils disposaient. L'objectif était de créer une école démocratique qui permettait à tout le monde, quel que soit le type d'école, de parvenir à la dernière année d'école élémentaire. À la différence de la France, l'Italie ne prend pas en considération à ce stade les RPI en raison de la difficulté des transports de l'Italie post-guerre et pour ne pas dénaturer les écoles rurales que chaque village considérait comme “à lui” (Pruneri, 2018).

Avec le décret du Chef de l'État Enrico De Nicole du 12 avril 1947, une Commission Nationale d'Enquête pour la Réforme de l'école est établie, visant à mettre en relation l'école et l'État, l'école et l'avenir de l'Italie (Calvaruso, 2016). C'est à travers cette commission³², installée par le ministre démocrate-chrétien Guido Gonella, qu'un plan de réforme et d'inspection scolaire est mis en place.

Quant aux écoles uniques, parmi les données obtenues grâce à l'enquête de la commission qui effectua des inspections dans 325 écoles élémentaires, émerge un avis défavorable des enseignants envers les classes uniques (*ibidem*).

En revanche, pendant le Congrès³³ de Parme du 1948, Guido Gonella défend vigoureusement les classes à cours multiples. En effet, dans le droit-fil des courants pédagogiques populaires de cette période, Gonella affirme que chaque classe, même la plus traditionnelle, est hétérogène. Alberto Centi, auteur de *La pluriclasse nella didattica moderna* (1966), souligne-lui aussi que n'importe quelle classe partage les traits d'hétérogénéité de la classe à plusieurs cours (Centi, 1966). En principe, même une classe où tous les élèves ont le même âge pourrait être définie comme hétérogène, à l'instar des classes multiniveaux. Dans l'article "*La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa*" (Caon et Tonioli, 2016), les auteurs spécifient en quoi consiste une CAD (classe à habilités différenciées) et soulignent que chaque classe est hétérogène, quel que soit le type de répartition qu'elle assume. À cet égard, les auteurs affirment que:

” infatti, se il concetto di CAD corrispondesse semplicemente all'idea di una classe in cui confluiscono abilità differenziate, andremmo a

³² Plusieurs personnalités de premier plan de l'époque ont participé à cette Commission. A titre d'exemple, nous pouvons citer Gino Ferretti, Carmelo Cottone et Giorgio Gabrielli. Pour approfondir le sujet: Pruneri, Fabio, «*Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948*», *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea : Scuola e società in Italia e Spagna tra Ottocento e Novecento*, 34, 2/2018, 29/06/2018, pages 23-27.

³³ Il s'agissait d'une rencontre entre les plus illustres experts en matière d'école rurale ou/et d'école multiniveau. Celle-là eut lieu en Septembre 1948 chez le Convitto Nazionale "Maria-Luigia" à Parme.

costruire, di fatto, l'equivalenza tra CAD e una qualunque classe di una qualsiasi scuola, sostenendo una tautologica ovvietà [...]. Ma se consideriamo le classi non come una somma di persone differenti ma come un sistema dinamico [...], la CAD si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della 'differenza', che si può registrare in più aspetti e su più livelli“ (page 140)

Dans cette définition, Caon et Tonioli rejoignent Gonella, en soutenant que la classe est un ensemble d'éléments différents et caractéristiques, pas un complexe égal et indifférencié (Caon & Tonioli, 2016). Parler d'habiletés différenciées ne consiste donc pas à parler de capacités inégales dans l'apprentissage, mais concerne plutôt les différences entre les membres de la même classe en plusieurs domaines (Ainslie, 1994). Ainslie (1994) propose les catégories suivantes où l'on pourrait trouver un écart de niveau entre les élèves d'une même classe, montrant ainsi que l'âge n'est qu'un critère de différenciation parmi d'autres.

- 1) Motivation³⁴, intérêts et besoins
- 2) Capacité linguistique
- 3) Formation générale
- 4) Style d'apprentissage
- 5) Âge
- 6) Pressions externes et temps disponible pour étudier
- 7) Anxiété

Ce à quoi Caon et Tonioli (2016) ajoutent les traits de personnalité et le bagage culturel des élèves. Nous ne rentrerons pas dans le détail de ces points, mais cette liste nous sert d'exemple pour souligner comment la conception de classe multiniveau a changé ces dernières années. En effet, au

³⁴ Ainslie distingue la motivation instrumentale de celle intégrative. La première implique qu'il y a une raison pratique et spécifique qui motive l'apprentissage, tandis que la deuxième "means that the learner is interested in and willing to share some of the attitudes and attributes of members of the other linguistic community" (Ainslie, 1994).

fil du temps, plusieurs experts en didactique se sont interrogés sur le concept de diversité d'une classe, en cherchant des solutions innovantes pour répondre efficacement aux besoins que l'hétérogénéité entraîne. Ce changement de paradigme répond aussi à des changements historiques et sociaux que nous avons essayés de résumer dans ce bref historique. Le deuxième chapitre de ce mémoire traitera du point de vue méthodologique certaines des pédagogies et techniques didactiques qui sont considérées comme étant les plus efficaces dans la littérature scientifique pour une classe hétérogène et, plus particulièrement, multiniveau.

Pour résumer et conclure ce chapitre, à partir de l'après-guerre, en Italie, les classes multi-niveaux se répartissent dans le pays, en substitution des classes uniques. L'amélioration de la didactique dans ces classes est issue des tentatives de l'État, notamment à travers la Commission Nationale d'Enquête pour la Réforme de l'école, de fournir à tous les élèves d'Italie les mêmes possibilités de s'éduquer. À cet égard, le ministre Gonella définit dans son discours la classe à plusieurs cours comme *“l'école dans laquelle l'enseignant sème”* (*ibidem*).

C'est après la Seconde Guerre mondiale que les écoles rurales se dotent d'une nouvelle pédagogie inspirée des courants pédagogiques américains, comme l'activisme pédagogique de John Dewey, tout en gardant le lien entre territoire et école. Par conséquent, la classe n'est dès lors plus envisagée comme un ensemble de niveaux hétérogènes, mais comme un moyen de répartir un ensemble d'individus qui sont, au-delà des frontières de la salle de classe, différents. Les avantages de ce modèle sont à ce moment-là mis en lumière. Parmi eux, nous pouvons mentionner l'autonomie des élèves et la collaboration entre camarades. C'est à partir de ces avantages que nous centrerons le deuxième chapitre de notre travail sur le débat dans la littérature scientifique entre les tenants des classes multi-niveaux et ceux qui en révèlent les faiblesses.

1.5 Des modèles d'écoles multi-niveaux: l'école de Don Milani et les écoles de la Ligurie occidentale.

Pour conclure ce premier chapitre centré sur les bases théoriques des classes-multiniveaux, nous présenterons maintenant deux modèles de succès d'écoles à plusieurs niveaux. Tout d'abord, nous

commencerons par l'expérience de Don Milani et de son école à Barbiana. Pour cela, nous tirerons les données biographiques de Don Milani des articles présents sur le site Internet³⁵ de l'Institut Comprensivo Don Milani à Prato (Italie) et de la Fondation Don Lorenzo Milani³⁶. Dans l'étape suivante et finale de ce premier chapitre, nous terminerons en décrivant quelques expériences significatives au sein des écoles multi-niveaux en Ligurie occidentale.

Lorenzo Carlo Domenico Milani Comparetti naît à Florence en 1923 dans une famille aisée de scientifiques et professeurs. À l'âge de vingt ans, il entre au séminaire malgré l'avis contraire de sa famille qui n'approuve pas la tonsure de leur fils ni son ordination comme prêtre le 13 juillet 1947. La même année, en octobre, il est nommé aumônier dans la paroisse Saint Donato à Calenzano qui se trouve dans la ville métropolitaine de Florence, en Italie. Il y travaille avec l'ancien curé Daniele Pugi³⁷ dans un milieu rural extrêmement arriéré où la plupart des villageois sont ouvriers agricoles et bergers analphabètes.

Depuis l'ouverture de cette première école populaire, Don Milani se rend compte que seule la culture peut aider concrètement les habitants du village. En partageant la philosophie de Don Mazzolari³⁸, son objectif principal est de permettre aux habitants de Calenzano de sortir de leur situation défavorisée et de comprendre les sermons d'évangélisation³⁹ qu'il prêche. En outre, selon Don Milani, l'instruction permet de se défendre des oppresseurs, qu'ils s'agissent de l'État, des

³⁵ Le site recueille des articles concernant l'expérience didactique de Don Milani. Pour y accéder: <https://www.donmilaniprato.edu.it/home/presentazione-dellistituto-don-milani/> (consulté le 12 avril 2022)

³⁶ Source: Michele Gesualdi (n.d), "*Una vita breve ma intensa*", URL: <https://www.donlorenzomilani.it/biografia/>. Consulté le 12 avril 2022

³⁷ En 1947, Calenzano était un village en voie d'industrialisation d'environ 13.000 habitants et sa population commençait à devenir trop nombreuse pour la gérer en autonomie. C'est pourquoi Don Milani prit part active dans l'ouverture de sa première école populaire ensemble à Daniele Pugi. Selon le site de la fondation Don Lorenzo Milani, à la requête d'un aide pour le curé Daniele Pugi, le Cardinal répondit : "ho quest'anno un giovane prete, non ha nessuna pretesa, e vuole vivere poveramente: un certo don Lorenzo Milani" (d'après : Michele Gesualdi (n.d), "*Una vita breve ma intensa*", URL: <https://www.donlorenzomilani.it/biografia/>. Consulté le 12 avril 2022)

³⁸ L'une des figures les plus importantes du catholicisme italien dans la première moitié des années 1900. Il lutte pour la liberté religieuse et pour l'accès aux enseignements bibliques des pauvres (Stefano Albertini, 1988)

³⁹ Selon Don Milani en effet les villageois étaient tellement ignorants qu'ils ne comprenaient même pas la messe

politiciens ou des bourgeois. Autrement dit, l'ignorance de ces paysans est l'obstacle à l'exercice de leurs droits, à leur liberté. En ce sens, Don Milani affirme:

*“Voi non sapete leggere la prima pagina del giornale, quella che conta e vi buttare come disperati sulle pagine dello sport. E' il padrone che vi vuole così perchè chi sa leggere e scrivere la prima pagina del giornale è oggi e sarà domani dominatore del mondo”*⁴⁰

Depuis son expérience à Calenzano, Don Milani plaide pour l'instruction des personnes défavorisées qui n'ont pas d'accès à la culture. Le prêtre n'accepte dans son école que les ouvriers et les paysans, afin d'effacer par l'éducation leurs différences sociales avec les plus riches. C'est ainsi que Don Milani ouvre une école populaire qu'il définit comme “classiste”⁴¹.

À cause de son caractère considéré comme subversif et têtu⁴² par ses supérieurs ecclésiastiques, Don Milani cesse son expérience à Calenzano. En effet, il est isolé et nommé prieur de Barbiana, un petit village sur le côté Nord de la vallée Mugello à 40 kilomètres de Florence. A l'époque, Barbiana compte 124 habitants éparpillés entre les monts et les bois autour de la seule église du village. Initialement, il n'y a pas de lumière, ni d'eau, ni de routes⁴³. Évidemment, il s'agit d'un endroit à l'écart du boom économique qui traverse l'Italie post-fasciste et qui est marqué, à l'instar du village de Calenzano, par un fort taux d'analphabétisme et de redoublements scolaires (Roghi, 2017). Là-bas, le métayage lie encore les familles, pendant des générations, au travail de leur terre (ibidem). En 1956, c'est là que Don Milani fonde une école d'avant-garde qui applique le modèle

⁴⁰ Source: Michele Gesualdi (n.d), “*Una vita breve ma intensa*”, <https://www.donlorenzomilani.it/biografia/>

⁴¹ *ibidem*. Au passage, précisons que Don Milani emploie le terme “classiste” parce que, dans son école, il n'y avait qu'une couche sociale, notamment celle des pauvres.

⁴² Il faut souligner que, pendant son expérience à San Donato, Don Milani ne respecta pas les ordres et règles hiérarchiques de l'époque. Il va de soi que cela provoqua du mécontentement dans la sphère ecclésiastique de son temps. De plus, comme rapporté dans le reportage réalisé par Vanessa Roghi (voir note suivante), Don Milani s'exprima ouvertement pour le droit de vote aux élections de 1951, ce qui fut considéré un épisode extrêmement grave.

⁴³ Source: Vanessa Roghi (2017), *La Grande Storia. Don Milani: il dovere di non obbedire*. Italia [reportage] URL: <https://www.raiplay.it/video/2017/06/La-Grande-Storia---Don-Milani-il-dovere-di-non-obbedire-13b53c59-c0be-4310-9ed1-a03e8ff3ba57.html>

de la classe multiniveau caractéristique de l'école élémentaire, aux niveaux supérieurs. Étant donné que cette école se situe dans un territoire montagnard très éloigné du centre urbain, elle devient en peu de temps le cadre d'une pédagogie innovatrice et alternative, malgré les avis initialement défavorables des parents des élèves. Signalons au passage que pour convaincre les villageois qui s'opposent à envoyer leurs enfants à l'école, Don Milani entame même une grève de la faim.



Figure 3: Don Milani en train d'enseigner dans une classe unique.

Source: Michele Gesualdi (n.d), "*Una vita breve ma intensa*"⁴⁴

En dernière analyse, nul ne peut nier que l'école de Barbiana est une véritable école avant-garde. Il nous reste maintenant à spécifier brièvement comment Don Milani s'organise sur le plan de la didactique et de la gestion de la classe.

Tout d'abord, la journée compte douze heures de cours (de 8 heures à 19 heures avec une pause à midi) et l'année scolaire compte 365 jours. Parallèlement aux matières traditionnelles, il y a des

⁴⁴ Site:: <https://www.donlorenzomilani.it/biografia/>.

cours de théâtre, de natation, de religion et la lecture d'articles d'actualités⁴⁵. Don Milani insiste beaucoup sur l'importance du langage, tout d'abord de l'italien, mais aussi des langues étrangères⁴⁶-notamment l'anglais, le français, l'allemand et même l'arabe. Selon le linguiste Tullio de Mauro (Roghi, 2017), Don Milani aborde la question du langage dans une approche chrétienne, en découvrant que souvent le monde ecclésiastique ne prête pas assez d'attention à la réception du message de Dieu par le peuple sans instruction. Afin de comprendre les prédications bibliques, le peuple doit être capable de comprendre les événements qui l'entourent.

“ per far accedere al ripensamento interiore della fede, occorreva far maturare un minimo di logica e quella padronanza del linguaggio che dovrebbe distinguere l'uomo dalla bestia». La scuola popolare era quindi per lui decisiva, e anche in qualche modo propedeutica a quella che sarebbe stata chiamata di lì a poco evangelizza ”⁴⁷

De plus, le travail manuel est envisagé comme un outil fondamental pour le développement harmonieux de l'homme : c'est pourquoi une forge et un atelier spécialisé dans la transformation du bois et du fer sont présents près de l'école. Les élèves y construisent des outils pour leur classe, pour leur maison et même pour l'église.

De surcroît, il importe de souligner l'un des aspects méthodologiques les plus intéressants de l'école de Barbiana. En effet, elle compte au total vingt-trois maîtres⁴⁸ qui, en même temps, sont aussi les élèves d'autres apprenants-maîtres. Autrement dit, les élèves plus âgés apprennent aux apprenants plus jeunes (Milani, 1970). En résumé, les élèves s'éduquent réciproquement, alors que Don Milani joue le rôle de “directeur” *super partes* de cette communauté qui s'éduque en

⁴⁵ Selon Don Milani, l'exercice d'un esprit critique était fondamental pour devenir un bon citoyen (Michele Gesualdi, n.d).

⁴⁶ Selon le reportage de Vanessa Roghi (2017), la devise de Don Milani (*I care*) est en anglais, langue très peu répandue en Italie à l'époque et se met à l'opposé avec la devise mussolinienne “*Me ne frego*” (traduction: Je m'en fiche)

⁴⁷ Tiré de : <https://www.aclimilano.it/wp-content/uploads/2017/10/ceep-ottobre-completovero1.pdf>

⁴⁸ en incluant aussi Don Milani qui apprendrait aux élèves plus avancés

autonomie⁴⁹. Par rapport à ce dernier point, dans les *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana* (1970) nous pouvons lire:

“I sei grandi si sono divisi le materie e fanno due materie per uno ai piccoli. I piccoli sono in prima e seconda Avviamento.⁵⁰ Ogni grande ha una materia da insegnare a prima e una a seconda. Questo avviene alla mattina. I quattro grandi che quella mattina non insegnano si mettono a disegnare o studiare tedesco a conto loro. Il pomeriggio tutti i piccoli (tredici in tutto) si mettono a studiare a conto loro e i sei grandi vengono in camera mia a ricevere tedesco e disegno tecnico. “ (page 154)

À la lumière de ce que nous venons de dire, nous pouvons aisément constater que l’expérience de l’école Barbiana est l’illustration frappante du lien entre éducation et territoire dont nous avons parlé dans les sous-chapitres précédents (voir le sous-chapitre 1.3 intitulé “*Le lien entre territoire et éducation*”). En effet, Don Milani vise à “éliminer la différence culturelle⁵¹” qui existait entre les ouvriers, les pauvres, les défavorisés du milieu rural et les autres couches sociales. C’est dans ce contexte que la classe multi-niveau devient un instrument pour la reconquête de la liberté soustraite aux pauvres à cause des différences sociales entre eux et les personnes plus aisées.⁵² À travers son exemple d’école à plusieurs niveaux, Don Lorenzo met en lumière que ce qui compte n’est pas la répartition de la classe, mais la didactique mise en place dans cette classe. Cette expérience représente l’un des premiers cas de succès de la pédagogie coopérative théorisée par le maître français Célestin Freinet qui sera abordée dans la suite de notre mémoire (voir chapitre II).

⁴⁹ Source: Vanessa Roghi (2017), *La Grande Storia. Don Milani: il dovere di non obbedire*. Italia [reportage] URL: <https://www.raiplay.it/video/2017/06/La-Grande-Storia---Don-Milani-il-dovere-di-non-obbedire-13b53c59-c0be-4310-9ed1-a03e8ff3ba57.html>

⁵⁰ Selon le décret du 7 janvier 1929, en Italie on établit les *Scuole di avviamento professionale* visant à préparer le peuple à différentes professions (source: Arturo MARPICATI (n.d). *Fascismo*. Dictionnaire Treccani version informatisé. URL: https://www.treccani.it/enciclopedia/fascismo_%28Enciclopedia-Italiana%29/ Consulté le 12 avril 2022)

⁵¹ Source: Michele Gesualdi (n.d), “*Una vita breve ma intensa*”, URL: <https://www.donlorenzomilani.it/biografia/>. Consulté le 12 avril 2022

⁵² Selon le site internet de la Fondation Don Lorenzo Milani (voir note précédente), Don Milani envisageait l’injustice sociale comme un fléau et il fallait le combattre parce qu’il allait contre Dieu

Pour conclure ce premier chapitre de notre travail, passons aux expériences des écoles en Ligurie occidentale qui sont décrites par Graziella Arazzi dans son article intitulé “*Liguria di Ponente: l’arco mediterraneo delle piccole scuole*” (2020).

Arazzi commence son article en soulignant la spécificité de la Ligurie occidentale. Il s’agit d’un territoire à faible densité de population, à l’instar de Barbiana, et caractérisé par la présence d’un écosystème unique. En Ligurie occidentale, la nature règne en maître grâce aux paysages inédits qu’elle offre, outre ses anciennes architectures rurales et à ses cultures de vignes connues partout dans le monde (ibidem).

C’est dans ce contexte d’isolement⁵³ du centre urbain que de nombreuses expériences de classe multiniveau figurent parmi les modèles par excellence de ce type de répartition de classe. Malgré les différences entre les territoires de Ligurie occidentale, un fil rouge semble les lier : c’est l’interaction avec la nature, l’histoire de leur terre et la volonté de sauvegarder leur patrimoine culturel grâce à des pratiques pédagogiques originales. Les enseignants y sont les interprètes des *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*⁵⁴ du 2017, selon lesquelles les enseignants doivent viser à :

“[...] *traghettare la didattica verso proposte, organizzazioni, ambienti di apprendimento che valorizzino l’autonomia e la responsabilità degli allievi e siano capaci di sviluppare conoscenze e abilità significative e competenze durevoli*” (ibidem)

⁵³ Comme nous l’avons pu remarquer dans l’expérience de l’école de Barbiana de Don Milani, souvent l’isolement d’autres établissements scolaires permet d’innover la didactique que l’on propose au sein de son école.

⁵⁴ Il s’agit d’un document réalisé par le Comité Scientifique National pour le MIUR (Ministère de l’Instruction, de l’Université et de la Recherche). Le document propose aux écoles une relecture des orientations nationales émises en 2012 au prisme des compétences (citoyennes, de l’étude des langues, de la transversalité des savoirs etc) qu’ils proposent de relancer et de renforcer. Pour consulter le document: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (consulté le 13 avril 2022)

Leurs classes multi-niveaux permettent de construire des ponts entre le territoire, les élèves, leurs familles et toute la communauté des villageois. En regardant vers l’avenir dans le sens d’amélioration et innovation de l’offre pédagogique, les élèves découvrent en même temps les racines du passé de leur territoire, notamment les traditions culturelles qui marquent profondément ses endroits.

Commençons par l’école primaire à Soldano⁵⁵, en province d’Imperia. L’histoire de cette commune illustre parfaitement l’encadrement géographique où elle se situe: Soldano naît comme “*castellaro*”, c’est-à-dire comme une structure fortifiée pour se protéger des attaques des ennemis de l’époque⁵⁶ (nous avons des témoignages qui remontent à l’époque préromaine) ou en cas de catastrophe naturelle, grâce à sa position nichée sur une colline⁵⁷.

Selon Arazzi (2020), une attention particulière est portée au personnel : en plus des enseignants traditionnels, l’école de Soldano dispose de deux *insegnanti di potenziamento*⁵⁸ pour les matières scientifiques et d’un expert en TIC⁵⁹ qui collaborent. Comme pratiques pédagogiques, ils privilégient le *peer tutoring*⁶⁰ qui sera abordé dans la suite de notre travail et l’alternance entre cours théoriques et cours pratiques par groupes. De plus, ils participent avec quatre écoles multi-niveaux à un projet de deux ans de découverte du territoire. Au sein de ce projet, chaque école a participé à la construction d’une “mosaïque culturelle du territoire” à présenter aux résidents et visiteurs de la commune, à la revalorisation de la floriculture ou à la valorisation d’endroits abandonnés à travers des peintures murales (ibidem). À cet égard, Arazzi affirme que:

⁵⁵ Il s’agit d’une commune de la province d’Imperia, à une altitude de 80 mètres (source: <http://www.comunesoldano.it/Home/Guida-al-paese?IDPagina=22222&IDCat=3427>).

⁵⁶ Notamment des pirates sarrasins (Arazzi, 2020)

⁵⁷ source: <http://www.comunesoldano.it/Home/Guida-al-paese?IDPagina=22222&IDCat=3427> (consulté le 13 avril 2022)

⁵⁸ En France, il n’existe pas une figure professionnelle pareille, mais nous pourrions associer son rôle à celui des enseignants de AC (activités d’accompagnement)

⁵⁹ C’est-à-dire les technologies de l’information et de la communication

⁶⁰ Le *peer tutoring* est une pratique “characterised by specific role taking: at any point someone has the job of tutor while the other(s) are in role as tutee(s)” (Topping, 1996)

*“Lo studente che affronta il territorio da punti di vista settoriali sviluppa un’ermeneutica dei luoghi, rafforzando anche la competenza di autonomia e di percezione del sé nell’affrontare scenari lontani dal quotidiano”.*⁶¹

Le groupe d’établissements Diano Marina⁶² comprend quant à lui deux sections en maternelle qui ont participé à une expérience de didactique-zoologique dans l’étable l’*“Asineria Margherita”* près du Parc du Ciapà. Une ânesse, donnée à l’enseignante retraitée Bianca Debernardi, s’y trouve sous les soins des enfants des écoles de la commune⁶³. Les élèves sont chargés de s’occuper de l’animal qui, comme en échange, les invite à la lecture en portant dans une cariole des livres sur le rapport entre animaux et êtres humains. Comme nous l’avons anticipé, les livres concernent en général la relation que nous entretenons avec les animaux, mais ils enseignent également le respect de l’autre, la coexistence avec d’autres espèces et comment prendre soin de la nature qui nous entoure (Arazzi, 2020). Grâce aux laboratoires d’éducation environnementale, aux randonnées dans le Parc du Ciapà et aux rencontres culturelles et artistiques proposés par les enseignants, les élèves instaurent un rapport quadrangulaire entre eux-mêmes, les maîtres, le territoire et l’ânesse qui offre l’occasion de penser aux anciennes coutumes⁶⁴ de la commune. L’apprentissage passe par la manipulation des objets, l’odorat. Par exemple, les élèves sont invités à monter sur l’ânesse, à la caresser, à prendre le goûter tous ensemble etc (*ibidem*). De plus, une attention scrupuleuse est portée au tri sélectif, à la consommation d’aliments locaux et à l’emploi d’outils compostables.

Résumé d’ensemble du chapitre

⁶¹ *ibidem*, page 78

⁶² Pour consulter le site de l’Instut Diano Marina: <https://www.icdianomarina.edu.it/sitoplessi/> (consulté le 13 avril 2022)

⁶³ source: <https://www.icdianomarina.edu.it/sitoplessi/2019/11/20/visita-allasineria-di-cervo/>

⁶⁴ En effet, selon Arazzi (2020), pendant les années soixante, entre le littoral et l’arrière-pays ligurien, l’âne était un acteur de premier plan pour son rôle dans le transport des denrées ou dans le cycle des cultures.

Au terme de cette première partie de notre travail consacrée au cadre théorique des concepts de base du sujet de ce travail, nous pouvons distinguer quatre volets qui ont constitué l'essentiel de ce chapitre: dans la première section, nous avons expliqué les différents termes liés au domaine de la classe multi-niveau; la deuxième section a porté sur la répartition numérique et géographique de ces classes à l'échelle mondiale; la troisième section se compose d'un bref historique des classes multi-niveaux en France et en Italie et, ensuite, nous avons conclu par deux modèles de classe à plusieurs niveaux, celui de l'école de Barbiana et celui de la Ligurie occidentale. Par ailleurs, nous avons vu tout l'intérêt de s'intéresser au thème des classes multi-niveaux en discutant des enjeux qu'il pose ainsi que de sa présence à l'échelle mondiale. Le domaine qui reste à explorer est celui de la didactique et de la gestion d'une classe multi-niveau qui sera au cœur du chapitre suivant.

Chapitre II : l'enseignement dans les classes à plusieurs niveaux

Après avoir abordé le cadre théorique des classes multi-niveaux, nous consacrerons ce deuxième chapitre de notre travail au plan de l'organisation, de la gestion et de la didactique de ces classes.

Malgré le déclin des écoles et des classes multi-niveaux à l'échelle mondiale, ces dernières occupent une place centrale au sein de plusieurs réalités éducatives dans le monde entier (Thomas et Shaw, 1992). Nous avons choisi d'aborder cette question, notamment la formation des classes à plusieurs niveaux, puisque les raisons justifiant la mise en place d'un tel type de classe ont des effets directs sur leur efficacité pédagogique (Leroy-Audouin & Suchaut, 2007).

Afin de comprendre comment les classes à plusieurs niveaux sont mises en place dans les faits, nous en définirons dans un premier temps les critères de formation, en soulignant les contraintes qui déterminent leur structure telle que nous la connaissons de nos jours. En particulier, nous nous focaliserons sur la réglementation en vigueur dans les écoles primaires françaises et italiennes, étant donné que les classes à plusieurs cours se trouvent pour la plupart des cas au niveau primaire et que la structure des classes dépend principalement de la réglementation en vigueur (Leroy-Audouin & Suchaut, 2007). Ce passage nous permettra de souligner que le fait d'établir une classe multi-niveau se relève la seule voie envisageable dans certains territoires dont nous avons largement discuté dans le premier chapitre. De plus, nous lierons l'évolution historique de ces classes (telle que nous l'avons tracée dans le premier chapitre) avec la présente section de notre travail.

Dans un second temps, nous présenterons les deux principaux types d'organisation d'une classe à plusieurs niveaux: notamment l'organisation "subie" et l'organisation "choisie". Après avoir éclairé ce que nous entendons par les deux termes (notamment "subie" et "choisie"), nous passerons en revue leurs retombées pour chaque type d'organisation. De plus, nous donnerons des exemples concrets du modèle de l'organisation dite "choisie", respectivement en Suisse et aux États-Unis

Pour conclure, nous ferons le point sur les principaux avantages et désavantages de ce type de répartition selon la littérature scientifique du domaine. Dans ce but, nous nous référerons à plusieurs recherches menées jusqu'à nos jours en ce qui concerne les avantages, les désavantages et les défis à surmonter dans les classes à plusieurs niveaux. Ce passage vise à faire un bilan sur l'efficacité pédagogique de ces classes selon la littérature scientifique et à mettre en évidence les facteurs qui conditionnent la réussite de la mise en place de ce type de répartition de classe.

À la lumière des points soulevés dans cette section, nous discuterons de l'urgence ressentie par plusieurs pays à prendre en compte la réalité des classes à cours multiples qui, d'après Little (2004), sont "invisibles" au sein des systèmes éducatifs de plusieurs pays. Cette prise en considération permettrait ainsi d'adopter des solutions alternatives à celles dans les classes mono-niveau sur le plan des activités proposées et de la gestion de la classe, ce qui aurait un effet bénéfique à la fois sur la réussite scolaire des élèves et sur le bien-être des enseignants dans leur lieu de travail. À cet égard, nous illustrerons les changements proposés par certains chercheurs visant à améliorer pédagogiquement ces classes. Nous mentionnerons aussi certaines des pratiques enseignantes retenues les plus efficaces dans ces contextes. Enfin, nous conclurons ce chapitre en soulignant le rôle crucial de la formation des enseignants des classes multi-niveaux pour la réussite de ce modèle de classe.

2.1 La constitution des classes multi-niveaux: entre contraintes et choix délibérés.

Avant d'entrer dans le vif du sujet en discutant des modes de formation des classes à cours multiples, il existe un intérêt particulier à définir en amont les facteurs qui ont déterminé le choix du type d'organisation de ces classes. Même si ce sujet n'a guère été abordé au niveau de l'école primaire et, plus précisément, des classes à cours multiples (Leroy-Audouin et Suchaut, 2005; Leroy-Audouin & Suchaut, 2007; Kappler & Roellke, 2002), il est important de rappeler que

“les procédures de constitution des classes représentent une tâche majeure à laquelle doivent répondre les directeurs, tâche qui a des

répercussions aussi bien sur les enseignants et les élèves que sur les parents” (Leroy-Audouin & Suchaut, 2007: 7).

Commençons par le cadre réglementaire en Italie. Habituellement en Italie une classe en primaire est formée par un nombre d’élèves qui oscille entre quinze et vingt-six élèves, sauf en cas de présence d’élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage⁶⁵. À la suite du premier chapitre de notre travail, le lecteur a appris que de nos jours, une classe est composée très souvent d’un groupe d’élèves du même âge, sauf en cas de redoublements. Sur ce principe d’homogénéité d’âge se fonde toute la didactique de la classe: le programme à suivre, les matériels et les manuels à utiliser, les activités à proposer, ainsi que les évaluations au fil de l’année scolaire (Little, 2005). En revanche, en ce qui concerne l’école maternelle, nous trouvons souvent des sections mixtes par âge⁶⁶.

Or, il faut attirer l’attention sur le fait qu’en Italie, il existe une exception réglementaire des effectifs dans les classes que nous pouvons définir comme “traditionnelles”, c’est-à-dire celles mono niveau et homogènes en termes d’âges.⁶⁷ En effet, il est important de noter que la réglementation du nombre minimum et maximum par classe et de l’homogénéité de la classe ne s’applique pas aux zones montagnardes et périphériques du Pays. Nous avons montré antérieurement que la classe multi-niveau est souvent marquée par un manque d’effectifs et de ressources économiques, d’où une certaine flexibilité réglementaire qui s’impose dans des zones souffrant d’une pénurie d’élèves. En effet, selon Thomas et Shaw (1992), le fait de constituer une classe à plusieurs niveaux, dans certaines circonstances spécifiques, constitue le seul moyen possible pour le maintien de l’établissement scolaire et, en même temps, d’une vie culturelle animée (voir sous-chapitre 1.3 *Le lien entre territoire et éducation*).

Venons-en à présent aux lois d’effectifs en vigueur en France. Depuis les dernières années, la France vise à une politique de réduction de la taille des classes qui concerne également les classes

⁶⁵ Source: <https://www.miur.gov.it/formazione-classi>

⁶⁶ Source: <https://www.miur.gov.it/formazione-classi>

⁶⁷ Source: <https://www.miur.gov.it/formazione-classi>

à plusieurs niveaux. En effet, à la suite de la loi de finances de 2022, le nombre d'élèves par classe de CP et de CE1⁶⁸ a été réduit pour atteindre au maximum vingt-quatre élèves par classe (ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2019). Contrairement au MI⁶⁹ qui applique l'exception de ses lois concernant les effectifs scolaires pour les écoles en zone défavorisées, les textes législatifs français ne distinguent pas les classes multi-niveaux des classes mono-niveau. En d'autres mots, en France le problème des limites maximum et minimum d'effectifs par classe paraît se poser quels que soient la répartition et l'encadrement de la classe. Selon la note d'information publiée par Fabienne Rosenwald en tant que représentante du Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, "sous l'angle de la taille des classes, ces écoles rurales ne semblent pas avoir été désavantagées " par les mesures, proposées à partir de 2016, en faveur d'une réduction de la taille de la classe (Rosenwald, 2019). À ce propos elle précise que:

"dans les classes rurales de niveau élémentaire, l'évolution est également à la baisse, même si celle-ci est moins marquée. La taille moyenne passe en effet de 22,1 à 21,8, soit une diminution de 0,3 élève " (ibidem: 4).

Quand nous avons abordé l'historique des classes à plusieurs niveaux en France (voir sous-chapitre 1.4 *L'évolution de la classe à plusieurs niveaux*), nous avons vu que le ministère de l'Éducation nationale français avait favorisé la constitution des classes mono-niveau tout au long des années soixante. L'exemple le plus significatif de la mise en question des classes à plusieurs niveaux pendant cette période-là est donné par la circulaire de la direction des écoles de mai 1975 qui impose le respect scrupuleux des seuils des effectifs en classe unique (Leroy-Audouin et Suchaut, 2005). C'est l'efficacité même de ce type d'écoles qui est remise en cause par la suite, supposant qu'une classe trop nombreuse aurait des effets négatifs sur la réussite scolaire. Dans la suite de notre travail, nous aborderons les avantages et les désavantages de ce type de répartition de classes, en nous référant aussi aux recherches menées sur le rendement scolaire des élèves appartenant aux classes à plusieurs niveaux.

⁶⁸ Hors éducation prioritaire

⁶⁹ Le Ministère de l'Education Nationale d'Italie (en italien : Ministero dell'Istruzione)

Pour l'instant, il est important de retenir la remarque suivante: si d'un côté, en Italie il existe une certaine souplesse en ce qui concerne les règles des effectifs scolaires, de l'autre côté, en France, on ne distingue pas ce type de classe du point de vue des lois concernant les effectifs scolaires. Ce choix institutionnel, il va sans dire, ne dépend pas d'un manque d'intérêt envers les écoles rurales et les classes à cours multiples, mais répond à des changements sociétaux et démographiques qui ont rendu superflu de fixer cette exception (voir sous-chapitre 1.4 *L'évolution de la classe à plusieurs niveaux*). En effet, rappelons aux lecteurs que depuis 1960 la France a connu un déclin considérable des classes uniques et à plusieurs niveaux en général, ce qui rend superflu de fixer un nombre maximum d'élèves par classe. Selon Leroy-Audouin et Suchaut (2005) tout au plus, le Ministère français fixe des seuils minimums d'élèves par classe, favorisant les Regroupements Pédagogiques Intercommunaux (RPI).

Maintenant que nous avons spécifié ce point de divergence entre la France et l'Italie, il nous reste à décrire les modes d'organisation des classes à cours multiples. La qualité de l'apprentissage et de l'enseignement scolaire dépend fortement de la répartition des élèves, ainsi que d'autres facteurs tels que la distribution des enseignants, la structure et le choix du curriculum, la quantité et la variété des matériels etc.

Tout d'abord, nous pouvons distinguer deux types d'organisations de la classe à plusieurs niveaux, notamment:

- 1) *organisation subie* → la classe est composée d'un groupe d'enfants d'âges et de niveaux mixtes. Normalement, il y a un ou deux enseignants qui ne choisissent pas exprès dans quel type de classe travailler. Le choix de la classe multi niveaux repose sur des questions d'effectifs ou de ressources économiques, plutôt que sur des questions pédagogiques (Bergersen, 2004). En revanche, selon Hussein⁷⁰ (2002), souvent dans ce modèle les classes sont composées selon des critères qui visent à la réussite scolaire des élèves.

⁷⁰ Cité par Bergersen (2004), page 4.

2) *organisation choisie* → quand la classe multi-niveau est imposée à la suite d'un projet pédagogique réfléchi et organisé.

Ce classement correspond à la distinction entre classe *multigrade* et *multiâge* dont nous avons discuté dans le premier chapitre. Pour rappeler la différence entre les deux termes: "multigrade grouping was defined as an administrative device used to cope with declining student enrollments or uneven class sizes. It was considered an administrative necessity", tandis que "multi-age grouping was defined as the deliberate grouping of children with different ages into the same classroom for educational and pedagogical reasons" (Veenman, 1995: 367).

En général, comme nous l'avons mentionné dans les paragraphes précédents, la réalité des classes à plusieurs cours naît prioritairement de nécessités administratives et d'un manque d'effectifs scolaires, surtout en zone rurale (Corrigan [et al.], 2007; Little, 2001; Veenman, 1995; Bergersen, 2004), ce qui correspond au premier type d'organisation.

Little (2001), distingue au total neuf cas où la classe multi-niveau pourrait être proposée ou imposée, mettant en lumière qu'il ne faut pas oublier que ce type de répartition de classes pourrait même dépendre d'un choix pédagogique réfléchi et planifié selon une orientation éducative bien précise, comme nous venons de l'indiquer. De plus, elle insiste sur le besoin de clarté dans les recherches concernant les classes à plusieurs niveaux, puisque souvent ces études ne spécifient pas si la classe multi-niveau est une organisation "choisie" ou bien "subie".

Une fois indiqués les deux principaux modes d'organisation d'une classe à multi-niveau, il convient d'en indiquer brièvement les conséquences.

1) *Organisation subie*

Commençons par l'organisation "subie". Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises antérieurement, il s'agit du type d'organisation le plus répandu pour les classes à cours multiples.

Hallinan et Sørensen (1983) ont enquêté sur les facteurs structurels et organisationnels qui influencent la réussite scolaire. À la suite de leur recherche, il en ressort que la présence de contraintes structurelles, telles que, par exemple, la taille⁷¹ de la classe, le temps disponible, les normes en vigueur ou les ressources éducatives pourraient impacter sur le rendement des élèves. En clair, un manque de liberté dans le choix de la formation des classes pourrait empêcher les directeurs d'établissement ou bien les enseignants s'ils ont le pouvoir de former des groupes homogènes d'étudiants. En effet, d'après les deux chercheurs, la création de groupes homogènes rendrait l'apprentissage des élèves plus efficace (ibidem). À la lumière de ce qui précède, l'organisation dite "subie" aurait un impact négatif sur la performance scolaire des élèves. Nous reverrons ensuite sur les désavantages en termes de réussite scolaire.

En outre, selon de nombreuses recherches (Miller, 1990; Mulcahy, 1993), les classes multi-niveaux ne sont souvent pas appréciées par des enseignants qui y travaillent. En effet, de mauvais gré. Selon Leroy-Audouin et Suchaut (2005), on peut observer un consensus très fort parmi les enseignants qui rejettent les cours multiples, puisque la gestion de ce type de classes est jugée plus complexe que dans les cours mono-niveau. Comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre (voir sous-chapitre 1.4 *L'évolution de la classe à plusieurs niveaux*), cette préférence de la part des enseignants pour les classes traditionnelles pourrait dépendre d'une simple question d'habitude.

2) *Organisation choisie*

Passons maintenant au cas de l'organisation choisie. Selon Gabriel (2019), dans de rares cas, une école peut choisir de tirer parti de la classe multi-niveau pour développer certaines qualités chez les apprenants comme l'autonomie ou l'esprit de collaboration. Dans ce contexte, la formation de la classe répond à l'intérêt de maximiser l'apprentissage des élèves en termes d'efficacité

⁷¹ Dans la revue sur les effets cognitifs et non cognitifs des classes multi niveaux sur les élèves, Veenman (1995) affirme que le thème de la taille optimale d'une classe à cours multiples est encore sujet à débats. Selon Gayfer (1991), les enseignants et les directeurs interviewés affirment qu'une classe optimale devrait osciller entre vingt et vingt-cinq élèves.

pédagogique (Leroy-Audouin & Suchaut, 2005). Nous reviendrons dans le sous-chapitre suivant sur les atouts des classes à cours multiples, mais il est primordial maintenant de définir les facteurs pris en considération lorsqu'on se trouve dans ce type d'organisation. Nous nous baserons sur les données issues de la recherche conduite par Leroy-Audouin et Suchaut pendant la rentrée scolaire 2003-2004 (ibidem), qui relève trois critères clés : l'équilibre de la classe, les relations entre camarades et les qualités des élèves dans ces classes.

En ce qui concerne le premier point, les directeurs interrogés par Leroy-Audouin et Suchaut ont souvent cité le fait de chercher à former autant que possible des classes homogènes ou similaires du point de vue des caractéristiques individuelles des élèves. On cite par exemple le caractère, le sexe et le rendement scolaire comme critères affectant l'homogénéité des différentes classes des établissements scolaires, d'après les directeurs interviewés.

Un autre facteur pris en compte lorsqu'on forme une classe à cours multiples est la dimension relationnelle entre les élèves en tant que groupe-classe et entre les élèves et les maîtres. Suite aux entretiens conduits, il en ressort qu'il existe une certaine compatibilité et alchimie, ou, au contraire, une incompatibilité entre les camarades et ces derniers et les enseignants. Selon les directeurs, cela doit sérieusement être pris en considération afin de créer un équilibre de personnalités qui est d'ailleurs fondamental pour le bien-être de tous les membres de la classe.

Un dernier principe est cité par les interviewés : la capacité d'autonomie des élèves. Nous avons vu dans le premier chapitre que l'un des avantages des classes multi-niveau est la construction de l'autonomie des élèves qui était, nous le rappelons, à la base du modèle éducatif de l'école de Barbiana de Don Milani. Les directeurs interrogés lors des entretiens conduits par Leroy-Audouin et Suchaut ne nient pas cette conséquence positive de la classe à cours multiples, mais affirment en même temps qu'un certain degré d'autonomie est aussi une caractéristique préalable au fonctionnement de ce type de classe. Autrement dit, les élèves doivent être capables de gérer leur travail sans le support constant de l'enseignant à certains moments de la journée.

Pour conclure, citons brièvement deux expériences du modèle d'organisation "choisie": l'école de Barberêche et celle de l'État du Kentucky.

L'école de Barberêche se trouve en Suisse, plus précisément dans le canton de Fribourg. Cette école, comptant 50 enfants répartis tous en classes doubles niveaux (Centre scolaire Schulkreis Courtepin, n.d), adhère au projet "Basisstufe" auquel dix cantons suisses ont participé (ibidem). Le choix de la classe double fait suite à une évaluation soigneuse et réfléchie des atouts de ce type de classes et n'est pas imposée. Dans la présentation de l'école sur leur site Internet, on lit que " les élèves des deux sections travaillent, collaborent et jouent ensemble lors des journées sportives et jeux organisées chaque année" (ibidem).

De plus, le décloisonnement des classes est autorisé lorsque le besoin se présente, faisant de l'équipe, selon les mots de Philippe Perrenoud, "*un acteur collectif*" (Perrenoud, 1994). En effet, pour Perrenoud, professeur ordinaire à l'Université de Genève, afin de combattre l'échec scolaire et améliorer les pratiques enseignantes, il faut révolutionner l'organisation de la classe traditionnelle qui prévoit la division en plusieurs classes et niveaux et reconsidérer les modes d'évaluations, les rapports entre élèves et enseignants et enseignants-parents, la gestion du programme etc. (ibidem). Dans cette perspective, la classe multi-niveau, où un travail collectif presque continu est demandé, se propose comme l'environnement parfait pour mettre en place des solutions pédagogiques tout à fait révolutionnaires et novatrices.

D'ailleurs, la Suisse n'est pas la seule à avoir opté volontairement pour le modèle des classes multi-niveaux. L'état du Kentucky en 1990 établit, à travers le *Kentucky Education Reform Act*, un programme de mise en place de classes multi-âges partout dans le territoire (Song [et al.], 2009). Le projet débuta en 1990 et fut modifié en 1996 afin de donner plus de liberté aux écoles concernées. Il se fixait pour objectifs le travail en équipe, l'utilisation de méthode qualitative pour évaluer les succès du projet et l'emploi d'un conseiller pour fournir du soutien aux enseignants dans les classes multi-niveaux . Les résultats de ce projet firent étonnants:

“over time the program was found to improve students’ academic achievement, increase teacher’s preparation time before classes and use of various types of assessments, and improve parents” (ibidem).

Ces deux exemples, bien que relevant de deux contextes complètement différents, témoignent des potentialités que possède la répartition des classes à cours multiples. Toutefois, bien que certains chercheurs soutiennent que les classes combinées ont des effets positifs ou nuls sur l’apprentissage des élèves (Miller, 1990 ; Veenman, 1995), d’autres spécialistes du secteur affirment que les classes combinées ont au moins de subtils effets négatifs (Russell [et al.], 1998). C’est à partir de ce débat que nous présenterons les avantages et ensuite les désavantages des classes à cours multiples dans le sous-chapitre suivant.

2.2 Revue de littérature: avantages des classes multi-niveaux.

Selon Lloyd (1999), un intérêt croissant pour le thème de l’accès à l’éducation et pour sa qualité est apparu au cours des dernières décennies. Étant données les ressources et les contraintes qui caractérise chaque territoire, comment pouvons-nous garantir que tous les enfants du monde sont éduqués dans un environnement stimulant qui permettra le développement de leur personnalité, de leur type d’intelligence et de leur style d’apprentissage? Tout en reconnaissant l’influence du cadre socio-démographique dans lequel l’enfant grandit, comment peut-on garantir des chances égales de réussite en éducation?

Il est évident que l’un des contextes les plus analysés et questionnés pour son rôle dans l’éducation des enfants est l’école. En particulier, depuis la fin des années soixante, l’impact des différents contextes de scolarisation sur l’expérience et la réussite scolaire a fait l’objet de nombreuses études à l’échelle mondiale (Grangeat, 2016). Le fait d’être scolarisés avec des enfants de différents âges constitue-t-il un avantage ou un désavantage pour l’acquisition des savoirs et le développement cognitif de l’enfant? Est-ce qu’il faudrait privilégier la classe mono-niveau ou celle à cours multiples? Telles sont les questions que se sont posées les chercheurs au fil des années et auxquelles nous tenterons de répondre tout au long de cette section.

Selon Grangeat (2016), la réussite scolaire des élèves, ainsi que leur bien-être, dépendent d'un certain nombre de facteurs, parmi lesquels les caractéristiques de l'établissement et de la classe dans lesquels est scolarisé l'élève. C'est à partir du débat entre le modèle traditionnel de la classe mono-niveau et celle à plusieurs niveaux que les avantages et désavantages de la coexistence d'élèves de divers niveaux et de divers âges ont été largement étudiés pendant les dernières décennies (Corrigan [et al.], 2007).

Plusieurs chercheurs évoquent de multiples raisons pour défendre la thèse selon laquelle la classe multi-niveau favorise la réussite scolaire, ainsi que le développement harmonieux des membres de la classe (Slavin, 1987; Riley, 2016; Kappler & Roellke, 2002).

De l'autre côté, différentes études avancent d'autres arguments pour soutenir leur rejet des bienfaits des classes à cours multiples, en soutenant que les effets de ce type de classes sont nuls voire négatifs (Veenman, 1995; Davezies, 2005).

En ce qui concerne les atouts de la classe à cours multiples, l'argument principal avancé par les défenseurs des classes à plusieurs niveaux réside dans le fait que les différences individuelles au sein de la classe sont envisagées comme une source de richesse (Katz, 1995; Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004; Bergesen (2004) cité par Engin (2018), page 179). En particulier, ces bénéfices se situent à plusieurs niveaux, notamment sur le plan non-cognitif, relationnel et scolaire. À partir de cette distinction formelle nous présenterons quelques-uns des avantages du modèle des classes à plusieurs niveaux. Précisons que les avantages présentés s'inscrivent souvent dans plus d'une catégorie, mais pour faciliter la lecture de cette section, nous présenterons les avantages en les regroupant en différentes catégories.

Dans le sous-chapitre suivant, nous décrirons certains des arguments cités par les détracteurs de ce type de répartition. Tant pour les bénéfices que pour les bémols de ce type de répartition, nous passerons brièvement en revue chaque point, tout en citant une série de recherches pour lesquelles les résultats convergent.

2.2.1 Avantages sur le plan du développement non-cognitif

Abordons le plan personnel en premier. Plusieurs recherches tendent à affirmer que la classe multi-niveau offre des avantages considérables du point de vue non-cognitif, c'est-à-dire en ce qui concerne le développement socio-émotionnel de l'enfant (Anderson & Pavan, 1993).

Selon Bakouk et al. (2014), étant donné que la charge de travail dans les classes à cours multiples est souvent plus lourde que dans les classes à cours uniques pour les enseignants, les maîtres sont souvent obligés de faire travailler leurs élèves seuls ou sans aide. Par conséquent, très tôt, les élèves des classes multi-niveaux s'habituent à gérer leur travail en autonomie, à résoudre des problèmes et à collaborer entre eux pour compenser à l'absence dans certains moments du maître/ de la maîtresse

Nous ne nous attarderons pas sur la notion d'autonomie en didactique⁷², mais il faut cependant noter que l'environnement des classes à plusieurs niveaux s'est avéré un terrain fertile pour le développement d'une compétence qui est considérée essentielle du point de vue cognitif et scolaire (Thomas et Shaw, 1992). En effet, selon Bélanger et Farmer, (2012), la question de l'autonomie de l'élève, extrêmement complexe, est au centre du système éducatif. De plus, elle est conçue comme une habileté prédictive de réussite scolaire (ibidem).

En cas de nombre réduit d'enfants, le maître/la maîtresse aurait l'occasion d'interagir fréquemment avec tous les membres de la classe et rendrait chacun d'entre eux un participant actif aux cours. Nous discuterons plus tard des retombées de l'interaction sociale instaurée entre les camarades de la classe multi-niveau et entre les élèves et l'enseignant, mais nous pouvons anticiper que, selon le pédagogue psychologue russe Lev Vygotsky⁷³, l'interaction sociale est à la base du développement

⁷² Pour plus de renseignements sur le sujet consulter les ouvrages suivantes: Henri Portine, (1998) « *L'autonomie de l'apprenant en questions* » ; Davis Little (1991) « *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*»

(PDF) L'autonomie de l'apprenant en questions. Available from: https://www.researchgate.net/publication/269538074_L'autonomie_de_l'apprenant_en_questions [accessed Jun 22 2022].

⁷³ Citation tirée de Vygotsky (1978), cité par Cole et al. (2006).

psychique des enfants. En effet, Vygotsky pose au centre de sa théorie pédagogique l'interaction réalisée par le sujet avec ses proches, comme ses parents, ses enseignants et d'autres enfants (Grangeat, 2016).

Pour revenir aux avantages du point de vue psycho-affectif des classes à plusieurs niveaux, Way (1981) et Brouzos (2002) signalent un accroissement du concept de soi⁷⁴. Selon Pratt (1983) et Smit et Engeli (2015), le lien entre avoir un concept de soi positif et être en classe multi-niveau peut s'expliquer par le fait que l'environnement de ces classes apparaît être moins compétitif et plus coopératif que dans les classes mono-niveau.

En effet, d'après Katz (1995), apparemment les classes mono-niveau et homogènes en termes d'âges créent d'énormes pressions sur les élèves. D'un côté, les camarades entre eux se comparent par rapport aux niveaux des autres membres de la classe et jugent aussi les autres. De l'autre côté, l'enseignant semble avoir plus d'expectatives en termes de connaissances et de savoirs à acquérir à un moment précis de l'apprentissage. En bref, les élèves qui ne respectent pas les objectifs scolaires à atteindre selon un âge spécifique sont plus sujets au stress scolaire.

À cet égard, Papay et al. (1975) ont découvert ont une diminution du stress dans les classes à cours multiples.

Les résultats de la méta-analyse de Anderson & Pavan (1992) confirment ce qui a été découvert par Papay et al. (1974): 52 % des études analysées par Pavan montrent une retombée positive de la classe multi-niveau sur la santé mentale des élèves (tandis que, dans leurs études, 43 % réussissait aussi bien et seulement 4 % mieux en classe à cours unique).

⁷⁴ Le concept de soi ne sera pas abordé dans notre travail, mais il nous semble primordial de spécifier au moins que l' on définit *concept de soi* "l'ensemble de traits, d'images, de sentiments que l'individu reconnaît comme faisant partie de lui-même, influencé par l'environnement et organisé de façon plus ou moins consistante" (L'Écuyer, 1978)

Au passage, notons que la prise en compte des enjeux liés à une répartition de classe qui favorise un climat scolaire positif résulte être de première importance lorsqu'il a été amplement démontré que le stress joue un rôle crucial dans la performance scolaire des étudiants ainsi que dans leur bien-être général (Romano, 2016; Bandura, 1977).

En résumant, il apparaît évident que le contexte de la classe multi-niveau se définit comme un cadre extrêmement particulier où il est possible de développer rapidement la capacité de l'élève à développer son autonomie, d'avoir un concept de soi positif et de diminuer le stress scolaire par rapport aux classes mono-niveau. Tous ces facteurs favorisent le développement harmonieux de l'enfant et contribuent à garder un climat scolaire positif, ce qui a des répercussions sur les résultats scolaires des élèves.

2.2.2 Avantages sur le plan scolaire

Passons donc aux avantages sur le plan scolaire. Au sein de l'UNESCO EFA Monitoring Report ⁷⁵de 2005, Little (2004) mentionne comme un important atout des classe multi-niveaux la possibilité de permettre l'accès à l'éducation même aux couches sociales plus défavorisées, en affirmant:

“for millions of children worldwide the only type of school to which they will gain access, if they gain access at all, will be multigraded”
(page 8)

Comme nous l'avons souligné précédemment à plusieurs reprises dans les territoires à faible densité de population, il n'existe pas d'autres alternatives aux classes à plusieurs niveaux, au-delà

⁷⁵ Ce rapport passe en revue de multiples facteurs qui sont censés déterminer la qualité de l'enseignement . De plus, il présente les principales politiques visant à améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage, en particulier dans les pays à faible revenu. Pour plus d'informations consulter: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137334_fre

de la fermeture⁷⁶ de l'établissement scolaire (Thomas et Shaw, 1992). Autrement dit, la question de favoriser les classes mono-niveaux par rapport à celles à cours multiples n'a pas le privilège de se poser partout (Little, 2004). Pour donner un exemple plus précis, Thomas et Shaw (1992) citent la situation de plusieurs écoles aux Etats Unis et en Zambie où les classes à plusieurs niveaux ont été adoptées par manque de ressources économiques et de personnel.

Kappler et Roellke (2002) soulignent que la classe multi-niveau pourrait être une voie envisageable face au risque de redoublement qui s'est avéré nuisible pour les enfants d'un point de vue scolaire et social (Darling-Hammond, 1998).

Gutiérrez et Slavin (1992) aboutissent aux mêmes résultats de Kappler et Roellke (2002) en ce qui concerne la possibilité d'éviter le redoublement grâce à la répartition en classe à cours multiples. Il faut attirer l'attention sur le fait que, à la suite de la publication des travaux de recherche de Shepard et Smith⁷⁷ (1989) qui soulignent l'impact négatif à long terme du redoublement, plusieurs écoles ont cherché des solutions innovantes pour éviter ce risque. Parmi d'autres stratégies adoptées, la formation de classes à plusieurs niveaux a été envisagée à nouveau comme un moyen pour éviter le redoublement (Gutiérrez et Slavin, 1992). Cela dépend du fait que, dans ces classes, les élèves avancent dans l'apprentissage selon leur rythme (Thomas et Shaw, 1992) et peuvent réviser certains aspects du programme qui ont été mal assimilés.

À cet égard, revenons à l'enseignement récursif des classes à cours multiples. Selon Rezzonico (1993), cela favorise en même temps les élèves excellents⁷⁸ du niveau inférieur et ceux qui ont plus de difficultés en termes d'apprentissage appartenant au niveau supérieur. Pour illustrer ce concept, imaginons une classe composée de quelques élèves brillants au niveau inférieur et d'autres élèves plus faibles d'un point de vue de réussite scolaire au niveau supérieur. D'un côté, les élèves brillants peuvent avoir un aperçu à l'avance de ce qu'ils apprendront l'année prochaine, ce qui rendra leur

⁷⁶ À ce sujet, il faut souligner que la fermeture des écoles a souvent un coût politique considérable. De plus, comme nous en avons déjà discuté, les fermetures portent également atteinte à la vie sociale et culturelle d'un village (Thomas et Shaw, 1992).

⁷⁷ Cité par Gutiérrez et Slavin (1992), page 339.

⁷⁸ sous un profil scolaire

apprentissage plus stimulant. De l'autre côté, les élèves avec plus de difficultés ne s'encadreront pas comme les plus faibles de la classe, puisqu'ils compareront les résultats avec ceux du niveau inférieur (ibidem).

En effet, par rapport à certaines couches spécifiques de la classe, plusieurs recherches évoquent comme avantage des classes à cours multiples, le fait que, dans ces contextes-là, les enseignants répondent mieux aux différences individuelles de ceux définis en anglais *high-ability students*.⁷⁹

En particulier, l'étude de Lloyd (1999) met en exergue l'effet bénéfique des classes à plusieurs niveaux pour les élèves dits « doués », soulignant que généralement les facteurs de formation d'une classe multi-niveau n'incluent pas le critère de l'âge, mais plutôt d'autres aspects que nous avons cités dans le sous-chapitre précédent. Viser à l'homogénéité de la classe par rapport aux habiletés et capacités cognitives des membres de la classe rendrait les classes à cours multiples plus efficaces pour les étudiants *high-ability* (ibidem). Certes, si l'efficacité des classes multi-niveaux sur cette catégorie d'étudiants a été prouvée, il ne faut pas oublier que ces classes pourraient être composées par d'autres critères que ceux cités par Lloyd, ce qui ne rendrait pas forcément sa thèse valable.

D'après Kappler et Roellke (2002), au lieu de devoir assumer le rôle du meilleur ou du pire élève selon les résultats de ses camarades du même âge, les élèves plus âgés en classe multi-niveau font preuve de leadership vis à vis des élèves plus jeunes, tandis que ces derniers bénéficient des exemples positifs des élèves plus âgés. Nous reviendrons ensuite sur les bénéfices des classes à plusieurs niveaux d'un point de vue de l'interaction.

À cet égard, Schweitzer (2015) met en exergue que savoir interagir avec des personnes d'âges différents est une compétence essentielle dans la vie quotidienne. En effet, il dénonce la répartition traditionnelle avec des camarades du même âge qui crée un écart entre la vie en dehors de l'école

⁷⁹ Il n'existe pas une définition unanime de personne *high-ability*. Pour plus d'informations sur le sujet consulter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138328>

où l'enfant est censé échanger avec des personnes qui n'ont pas forcément leur âge et la vie à l'école.

Les études de Stuart et al. (2007), ainsi que celles de Katz (1995) se rapprochent de celles de Schweitzer (2015) puisqu'ils affirment que les classes multi-âges sont plus similaires au monde réel où l'on trouve un plus large éventail d'âges. En particulier, Katz (1995) précise que:

“our young children need real contexts in which their dispositions to be nurturing can be manifested and strengthened [...]. Children need opportunities not only to observe and imitate a wide range of competencies, but also to find companions among their peers who match, complement, or supplement their interests in different ways”
(*ibidem*, page 2).

Toujours sur le plan scolaire, Pratt (1986), après avoir examiné trente études conduites aux États-Unis et au Canada entre 1948 et 1983, a découvert dans dix études que les étudiants des classes à cours multiples ont obtenu de meilleurs résultats en mathématiques et en lecture par rapport à leurs pairs en classe à cours unique.

Les résultats de Fosco et al. (2004) et de Pavan (1992) convergent avec ceux mis en évidence par Pratt. En particulier, suite à la méta-analyse de recherches concernant les classes à cours multiples et leurs effets sur les résultats scolaires, Pavan (1992) constate que dans seulement 9 % de ces études, les élèves ont moins bien réussi que ceux en classe traditionnelle, tandis que dans toutes les autres recherches, les étudiants de classe multi-niveau ont mieux réussi (58 %) ou de la même façon (33 %).

En ce qui concerne les recherches conduites dans les pays en voie de développement pour ce qui est des avantages scolaires des classes à cours multiples, nous pouvons compter très peu d'études dans ce domaine (Little, 2004).

Pour citer un exemple frappant de recherches dans le domaine des classes multi-niveaux, dans le cadre du programme *Escuela Nueva*⁸⁰, Rojas et Castillo (1988) ont étudié les effets de l'enseignement en classe multi-niveau par rapport à l'enseignement traditionnel. *Escuela Nueva* a été mise en place en Colombie à partir de 1976 dans environ 2000 écoles rurales (Psacharopoulos et al., 1993) et a été répliqué dans d'autres endroits du monde, notamment au Guatemala, au Costa Rica et au Mexique (Thomas et Shaw, 1992).

Selon Thomas et Shaw (1992), ce programme a offert des preuves solides que les écoles à plusieurs niveaux sont un moyen efficace pour fournir une éducation, surtout en zone rurale. En effet, d'après les évaluations de fin d'année, les apprenants en classe unique ont obtenu de meilleurs résultats en espagnol et en mathématiques par rapport à ceux de leurs âges en classe mono-niveau (Rojas et Castillo, 1988). De plus, ce projet semble avoir eu des retombées positives sur la confiance en soi des élèves ainsi que sur leur comportement civique (Psacharopoulos [et al.], 1993; Little, 2001). Pour terminer, *Escuela Nueva* a accru la participation active des élèves et de leurs familles aux activités éducatives (Psacharopoulos [et al.], 1993). Ceci dit, afin de pouvoir tirer des conclusions sur l'efficacité des classes multi-niveaux en général, il faut tenir compte du type d'organisation et de programmation mis en place, en soulignant que *Escuela Nueva* a été réalisé grâce à l'investissement d'importantes ressources financières ainsi qu'à travers une formation continue des enseignants (Bergersen, 2004). Thomas et Shaw (1992) aboutissent aux mêmes conclusions de Bergersen (2004), en affirmant que le succès de *Escuela Nueva* repose sur l'engagement des enseignants, la participation active des parents des élèves et la disponibilité de ressources suffisantes.

Pour revenir aux autres avantages de la classe à plusieurs niveaux du point de vue scolaire, Milburn (1981) a signalé une diminution de 30 % de l'insatisfaction à l'égard des devoirs scolaires lorsqu'ils comparent les classes à un seul cours avec ceux à plusieurs cours. Selon la recherche conduite par Milburn, l'environnement des classes à cours multiples serait plus agréable pour les élèves par rapport aux classes ordinaires, ce qui les amènerait à être plus diligents et à ne pas rater les cours.

⁸⁰ Pour une compréhension détaillée du programme, consulter Schiefelbein (1991) et Psacharopoulos et al. (1993)

2.2.3 Avantages sur le plan interactionnel

Revenons sur la théorie socio-culturelle de Vygotsky que l'on a brièvement citée afin d'en spécifier certaines retombées sur le plan interactionnel. Comme nous l'avons mentionné précédemment, en raison de la présence d'étudiants d'âges différents, les classes à niveaux multiples sont l'environnement parfait pour que s'installe le *peer modeling*⁸¹ (Kappler et Roellke, 2002; Stone, 1998; Smit et Engeli, 2015). En effet, selon le psychologue russe Lev Vygotsky (1978), un environnement d'âge mixte permettrait aux élèves les plus jeunes d'apprendre par les élèves plus âgés aux limites de celle que Vygotsky appelle "*zone proximale de développement*"⁸² (ZPD).

Dans le droit-fil de la théorie du développement social de Vygotsky, Fosco et al. (2004), ainsi que Rezzonico (1993) ont prouvé que les classes à cours multiples contribuent au développement cognitif des enfants ainsi qu'à l'amélioration de leur capacité à échanger grâce aux interactions qui s'instaurent entre un enfant moins expérimenté et un locuteur plus compétent du point de vue cognitif et du développement du langage.

Pratt (1986) a aussi remarqué un effet bénéfique dans les classes à cours multiples en ce qui concerne le développement du langage, surtout pour le vocabulaire.

Or, cette interaction entre camarades d'âges et de capacités différents s'est avérée avantageuse à la fois pour les étudiants plus âgés que pour les plus jeunes, comme le spécifient Stuart et al. (2006), ainsi que Chen (2006).

⁸¹ Pour rebondir sur ce concept, on définit *modeling* "an important means of acquiring skills, beliefs, and novel behaviors" (Bandura, 1986, cité par Schunk, 1987). En particulier, *peer modeling* consiste à apprendre à travers les camarades plus âgés ou plus compétents.

⁸² Vygotsky définit la zone proximale de développement "la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés" (Vygotsky, 1978).

D'après Katz (1995), ce double effet bénéfique est possible quand l'enfant du niveau supérieur s'engage en des comportements prosociaux, c'est-à-dire des actes volontaires "qui visent à améliorer le bien-être d'autrui et/ou de la société sans procurer de bénéfices directs à leur auteur"⁸³. Tel est le cas, par exemple, des élèves plus âgés qui rappellent les règles de la classe aux plus jeunes.

À cet égard, Goularte⁸⁴ (1995) précise que:

“when older children 'teach' newly learned skills to younger classmates, they strengthen their own understanding of these skills “

Thomas et Shaw (1992) notent que le peer tutoring aide d'abord à renforcer et à encourager une compréhension plus profonde du contenu à apprendre, puis à créer une attitude positive envers les matières, favorisant ainsi un environnement d'apprentissage productif.

Dans sa revue des effets cognitifs et non cognitifs des classes à niveaux multiples, Veenman (1995) converge avec les résultats de Goularte (1995):

“the development of a balanced personality is promoted by fostering the attitudes and qualities that enable students to live in a complex and changing social environment” (page 322).

Autrement dit, la coexistence d'élèves de différents niveaux et âges facilite la coopération et l'entraide entre camarades.

À ce sujet, Rezzonico (1993) définit l'apprentissage dans les classes à cours multiples à la fois comme “familial” et “participatif”. Pour illustrer ce concept, il compare ces classes à une famille

⁸³ Baron et Byrne (2002), cités par Albouy (2017), page 6

⁸⁴ Cité par Connor et al. (2006), p. 24

nombreuse : les élèves (qui correspondent aux enfants de la maison) sont constamment confrontés aux expériences des camarades plus âgés (c'est-à-dire les frères et sœurs aînés). Il affirme en effet que:

“questo tipo di famiglia costituisce un luogo comunitario, dove ogni evento viene recepito ed elaborato, dove diversi valori tradizionali del vivere assieme quotidiano vengono trasmessi in modo naturale, senza particolari spiegazioni” (page 12)

Cela rejoint l'idée de Carter (2005), selon qui la classe multi-âge créerait une sorte de famille élargie au sein de laquelle l'élève s'épanouit.

Selon d'autres chercheurs tels que Kappler et Roellke (2002), Connor et al. (2006), les classes à cours multiples se caractérisent souvent par le fait de garder le même enseignant pour plusieurs années d'affilée. Cette continuité pédagogique permettrait tout d'abord aux enfants de créer des liens amicaux plus solides comme nous venons de le dire, mais il faut noter aussi que cela aurait également un impact positif sur les enseignants et sur les parents. En effet, les études que nous venons de citer ont mis en évidence qu'une stabilité majeure dans la même classe permettrait aux maîtres et aux maîtresses d'améliorer leur action éducative, ce qui affecterait positivement leur motivation à enseigner.

Benveniste et McEwan (2000) sont au diapason avec les études de Kappler et Roellke (2002), ainsi que de Connor et al. (2006):

“as teachers remain in the same class from year to year, they can develop deeper relationships with their students. This also allows for greater continuity in planning from one year to another” (page 42).

À cela, Mazzuchi et Brooks (1993) ajoutent que cette continuité éducative provoquerait un support amélioré de la part des parents des élèves puisque ces derniers, ainsi que les enfants eux-mêmes s'habituent aux modes d'enseignement de l'enseignant/enseignante.

De plus, ce type de répartition invite les élèves à réfléchir à la solidarité envers les plus jeunes, ce qui se traduit, clairement, par un geste d'éducation à la citoyenneté (ibidem). Si la tendance actuelle de nos jours est de s'isoler ou d'isoler les personnes âgées, Rezzonico (1993) souligne la nécessité primordiale de l'école d'éduquer les enfants à la coexistence avec les autres. En dernière analyse, les classes multi-niveaux constituent des éléments clefs pour la construction progressive de l'autonomie des apprenants.

Pour récapituler, plusieurs arguments ont été présentés en défense des classes à plusieurs niveaux. Nous pouvons présenter les avantages de la classe multi-niveau cités au fil de ce sous-chapitre à l'aide de la carte conceptuelle suivante :

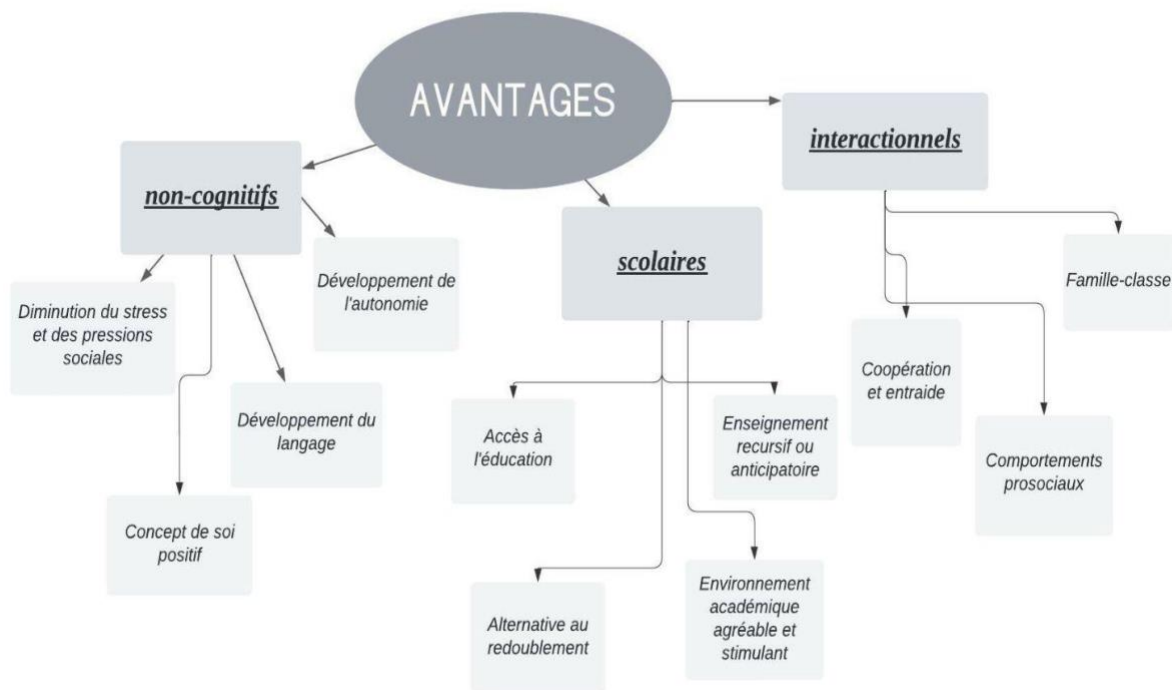


Figure 4: avantages de la classe multi-niveau (réalisée à travers Lucidchart, www.lucidchart.com)

En conclusion, il faut remarquer qu’il n’est pas possible de tirer une conclusion indiscutable sur les retombées bénéfiques des classes multi-niveaux. Dans ce sous-chapitre nous nous sommes efforcés de présenter les études qui permettent de mettre en évidence certains des apports des classes à cours multiples, mais, comme nous le verrons dans le sous-chapitre suivant, plusieurs inconvénients ont été identifiés dans d’autres recherches. En particulier, les résultats des études qui concernent les avantages cognitifs des classes multi-niveau demeurent extrêmement contradictoires, ainsi que les méta-analyses faites dans ce domaine. Toutefois, selon Wilson (2003), les chercheurs semblent aboutir à un consensus plus unanime en ce qui concerne les avantages sur le plan du développement socio-émotionnel des enfants des groupements d’âge mixte.

2.3 Revue de littérature: inconvénients des classes multi-niveaux.

Comme nous l'avons vu dans le sous-chapitre précédent, plusieurs chercheurs plaident pour la formation des classes multi-niveaux qui sont, en effet, considérées comme un moyen rentable pour améliorer la réussite scolaire des élèves et permettre l'accès à l'éducation aux couches plus défavorisées (Benveniste & McEwan, 2000). Cependant, d'autres recherches ont montré que les défis posés par ce type de répartition sont nombreux et plusieurs facteurs doivent être pris en compte afin que l'enseignement dans ces classes soit efficace.

2.3.1 Isolement des enseignants et manque de ressources

L'un des aspects les plus cités par les chercheurs du domaine est l'isolement des enseignants travaillant dans des zones rurales (Little, 1995; Berry, 2001; Little, 2001; Bergersen, 2004). Rappelons que les classes à plusieurs niveaux se trouvent très souvent dans des zones rurales considérées comme des endroits de second rang et elles sont rendues nécessaires par un manque de ressources (Little, 2001; Thomas et Shaw, 1992). Dans ces contextes, les conditions de vie et de travail peuvent être compliquées : les logements et les établissements de santé sont souvent médiocres ou absents, le matériel scolaire inadéquat et le salaire plus faible que dans les villes (Bongala [et al.], 2020; Dondofema & Samkange, 2016; Kalender & Erdem, 2021).

À titre d'exemple, la recherche conduite par Dondofema et Samkange (2016) a montré que dans plusieurs classes à cours multiples au Zimbabwe il y a un manque terrible de mobilier scolaire, comme par exemple de bancs. C'est pour cela que les bancs présents doivent être partagés entre les élèves et les enseignants. Un autre exemple fourni par cette recherche concerne la pénurie de livres scolaires ⁸⁵pour les élèves ou, pire encore peut-être, pour les maîtres eux-mêmes.

⁸⁵ Au passage, il est important de noter que, d'après Mulryan-Kyne (2007) et Little (2001), rarement les enseignants possèdent de manuels spécifiques pour les classes multi-niveaux. Très souvent l'enseignant n'a que deux possibilités: d'un côté, utiliser deux (ou plus) manuels pour chaque couche de la classe et, de l'autre côté, faire un travail d'adaptation et de différenciation continu pour offrir son cours.

Ces résultats coïncident avec ceux obtenus par Kalender et Erdem (2021) qui ont relevé des problèmes de chauffage et d'entretien de l'école à la suite de leur recherche menée dans différentes écoles à cours multiples en Turquie.

À cet égard, il est fondamental de souligner que, selon Bruter (2011), les types de bâtiments, d'ameublement et de matériel scolaire pouvaient offrir des conditions plus ou moins propices à un enseignement efficace. Il en résulte qu'un tel manque de dispositifs matériels impacte directement l'efficacité de l'enseignement délivré ainsi que de l'apprentissage des élèves, comme souligné aussi par Padmanabhan (2001). Pour illustrer ce point, Thomas et Shaw (1992) donnent l'exemple suivant :

“with appropriate books and materials, the teacher may direct one group of children to work independently, while providing more intensive instruction to another group[...]. The complicated task of teaching multigrade classes is facilitated by good learning materials: self-directing books and exercises. These materials are crucial for the success of multigrade classes” (pages 18 et 19)

Selon Benveniste et McEwan (2000), ces maîtres ne sont pas isolés seulement d'un point de vue physique, mais aussi professionnel et culturel.

En ce qui concerne l'isolement professionnel, il faut tout d'abord mentionner que, dans les territoires que nous avons définis comme “fragiles”, les transports en commun sont presque inexistants et, par conséquent, les bureaux de supervision sont généralement inaccessibles. D'ailleurs, il est capital d'aborder brièvement les conséquences du manque d'infrastructures qui entraîne l'isolement professionnel des enseignants. D'après l'UNESCO Office in Bamako (2015), les systèmes d'inspection ont pour premier objectif de faire évoluer les pratiques d'enseignement/apprentissage/évaluation en fournissant un appui pédagogique systématique aux enseignants.

En effet, Progin et Gather (2011) affirment que:

“lorsque le collectif d’enseignants prend ainsi l’habitude d’analyser ses pratiques respectives, il développe en même temps une posture de questionnement, d’analyse et, le cas échéant, de marchandage social et de régulation collective [...]. Selon Burney (2004)⁸⁶Cette posture contribue à terme à constituer, au sein des établissements scolaires, un savoir collectif partagé[...] qui évolue de manière continue vers des savoirs professionnels toujours plus complexes et intégrés” (page 85).

Par conséquent, nous pouvons aisément constater que les maîtres vivant dans ces endroits défavorisés seraient privés d’une ressource fondamentale pour résoudre les problèmes qui peuvent émerger dans les classes, mais aussi de moyens pour améliorer leur action éducative et leur qualité de vie.

2.3.2 Isolement culturel

Passons maintenant à l’isolement culturel. Benveniste et McEwan (2000) soutiennent que les maîtres en classes multi-niveaux en zones rurales pourraient se heurter à des normes culturelles différentes de celles du village d’où ils viennent, ce qui les empêcherait de s’intégrer dans la société où ils habitent.

À cet égard, Little (1995) cite une recherche conduite au Viêt-Nam par Sheila Aikman et Pat Pridmore qui ont découvert que, dans certains contextes, l’enseignant en classe multi-niveau doit se rapporter à des étudiants ayant un bagage linguistique et culturel différents du sien, ce qui est un défi supplémentaire pour l’enseignant.

Birch et Lally (1995) mettent en lumière un énorme paradoxe dans le domaine des classes à plusieurs niveaux, notamment le fait de concilier une formation académique solide et un bagage culturel suffisant pour travailler dans ces contextes. En somme : étant donné que la plupart des classes et écoles à plusieurs niveaux se trouvent dans des endroits faiblement peuplés, il est fortement probable que l’enseignant qui veut se former dans ce domaine devra se déplacer dans un

⁸⁶ BURNEY, D. (2004), « Craft Knowledge: The Road to Transforming Schools », Phi Delta Kappan, n° 85/6, pp. 526-541. DOI : 10.1177/003172170408500711

endroit offrant ce type de formation. En même temps, nous avons précisé que le maître qui travaille dans des zones rurales doit connaître la langue du lieu et ses traditions, donc ne peut pas être un allochtone ou avoir vécu longtemps ailleurs. Encore une fois, le cas du Viêt-Nam illustre parfaitement cette situation paradoxale : recruter des enseignants vietnamiens dans certains villages du pays est extrêmement compliqué, surtout parce qu'il faudrait connaître la langue⁸⁷ et la culture de ces villages. Toutefois, malheureusement, les étudiants de ces villages qui sont désireux de se former dans le domaine des classes à plusieurs niveaux doivent généralement fréquenter un internat dans une ville ou un village plus peuplé (ibidem).

2.3.3 Inconvénients sur le plan didactique

Du point de vue didactique, d'autres défis semblent se poser dans les classes multi-niveaux selon plusieurs chercheurs.

Mason et Burns (1995) mettent en exergue la complexité de la tâche d'enseignement dans les classes multi-niveaux, affirmant que cela aurait un mauvais effet sur la qualité de l'enseignement. En effet, un grand nombre d'études évoque le fait que les classes à cours multiples impliqueraient plus de travail pour l'enseignant, surtout en ce qui concerne la planification et l'organisation des leçons (Song [et al.], 2009; Veenman, 1995; Little, 2001; Bongala [et al.], 2020; Brown, 2010; Thomas et Shaw, 1992; Bergersen, 2004; Aikman & Pridmore, 2001). Par exemple, pour Lingam (2007) le choix du programme est le défi majeur à surmonter dans les classes à cours multiples.

En effet, selon Dondofema et Samkange (2016), certains maîtres préparent différents contenus disciplinaires et fiches d'évaluations pour chaque niveau de la classe, ce qui implique bien évidemment un investissement de temps massif et, ainsi, le risque d'un épuisement professionnel de la part des maîtres. Les données présentées dans les études de Pratt et Treacy (1986), ainsi que de Kalender et Erdem (2021) convergent avec celles de Dondomofema et Samkage (2016) que l'on vient de citer : en général, il a été montré que les enseignants des classes multi-niveaux doivent

⁸⁷ D'après Aikman et Pridmore (2001) par exemple, dans l'école Lai Chau au Viêt-Nam les enseignants et les élèves ne partagent pas la même langue, ce qui entraîne un manque presque total de communication. Sinon dans l'école Son La, il y a une certaine interaction linguistique, mais la compréhension entre les enseignants et les élèves est toujours fragile.

consacrer plus de temps à la correction des épreuves par rapport à leurs collègues dans les classes à un seul cours- De plus, ce processus d'évaluation est très compliqué puisqu'il oblige les enseignants à prendre en considération plusieurs facteurs. Au passage, il est important de rappeler que, selon Thomas et Shaw (1992), une planification rigoureuse et stratégique est d'autant plus essentielle dans les classes à plusieurs niveaux que dans les classes à un seul cours.

Outre ce qui a été mentionné plus haut, d'autres facteurs interviennent dans la pénibilité au travail des maîtres des classes à plusieurs niveaux. En effet, il a été mis en évidence que les maîtres des classes et écoles multi-niveau doivent souvent assumer des rôles supplémentaires à celui de l'enseignant si l'on se trouve dans une zone périphérique (Kalender & Erdem, 2021; Birch & Lally, 1995). Dans certains contextes et cultures, l'enseignant coïncide souvent avec le directeur de l'école, sinon il lui pourrait être demandé de combler au manque de personnel administratif ou de s'occuper de l'entretien de l'établissement (Bergersen, 2004). De plus, en tant que personne instruite et respectée, l'enseignant pourrait être une personne-ressource communautaire. Il peut par exemple traduire des lettres, prodiguer des conseils médicaux ou aider les parents des élèves à soutenir l'apprentissage de leurs enfants (ibidem). Nous l'avons vu dans les paragraphes précédents, le maître dans certains contextes crée un lien entre l'école et sa communauté (Birch & Lally, 1995). Dans d'autres cas, l'enseignant des classes à plusieurs niveaux pourrait même faire fonction de parent pour les élèves de sa classe : c'est notamment le cas dans les zones isolées où très souvent l'enseignant établit un rapport intime avec ses étudiants (ibidem).

Surchargés de travail, les enseignants profitent des moments où les élèves travaillent en autonomie pour planifier la leçon du lendemain ou dépensent leur temps libre à ce but (Bongala [et al], 2020), ce qui peut même les conduire au burn-out⁸⁸ (Kalender & Erdem, 2021).

⁸⁸ À la suite des travaux menées pendant les années 80 par les membres de l'UNESCO APEID (*Asia and Pacific Programme of Educational Innovation for Development*), a été mis en lumière un risque d'aliénation de la part des enseignants travaillant dans de classes à cours multiples surtout dans les zones rurales et faiblement peuplées. Pour plus de renseignements consulter: UNESCO/APEID, 1981. *Education of Disadvantaged Groups and Multiple Class Teaching: Studies and Innovative Approaches*. UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific, Bangkok.

À ce sujet, Taole et Mncube (2012) signalent des difficultés logistiques en classe multi-niveau: quand le maître choisit ou est obligé à faire travailler les élèves en groupes, il a été observé que certains élèves ne reçoivent ni de retour ni de corrections par l'enseignant. De plus, dans la plupart des cas, les apprenants ne terminent même pas les tâches qui leur sont assignées.

L'étude de Pratt et Treacy (1986) converge sur les résultats de Taole et Mncube (2012) : les enseignants ne prêtent pas assez d'attention et de soutien aux participants de la recherche, c'est-à-dire les élèves des classes multi-niveaux objets des recherches. En définitive, les élèves tendent à recevoir moins d'attention individuelle que dans une classe ordinaire et doivent pallier cela en travaillant en groupes, ce qui n'est pas toujours efficace.

À la suite des défis liés à ce type de répartition, Mason et Burns (1995) concluent que ces classes affectent négativement la réussite scolaire des élèves ainsi que la satisfaction professionnelle et le bien-être des enseignants.

À la lumière des raisons que nous venons de citer, il est évident que recruter des enseignants professionnels et désireux de travailler dans des conditions pareilles ne semble pas toujours faisable. Les recherches de Brown (2010) et de Birch et Lally (1995) en sont l'exemple frappant. En particulier, Brown (2010) signale une pénurie d'enseignants dans les classes à cours multiples dans les communautés rurales d'Afrique du Sud, tandis que Birch et Lally (1995) précisent que le recrutement d'enseignants professionnels et avec un bagage culturel approprié est un problème universel, mais il est exacerbé dans les classes à plusieurs niveaux.

De plus, ces types d'écoles semblent être touchés par un taux élevé de remplacements qui aurait un impact négatif non seulement sur la qualité de l'éducation des élèves, mais aussi sur la charge de travail des enseignants en service qui doivent en quelque sorte pallier ce manque de ressources (Scott, 1984; Little, 2001).

Toutefois, il faut souligner que d'autres recherches, telles que celles de Kappler et Roellke (2002) ou Connor et al. (2006), montrent au contraire une certaine continuité éducative dans le système des classes à cours multiples, ce qui serait en contradiction avec les résultats de Scott (1984).

En réponse à ce sujet brûlant, dans certains pays, une incitation économique a été envisagée et ensuite mise en place pour favoriser une continuité pédagogique dans les classes multi-niveaux, en

zones rurales (Thomas et Shaw, 1992). Tel est le cas, par exemple, du Viêt-nam (Birch & Lally, 1995).

Par contre, selon Scott (1984) ces mesures ne seraient pas suffisantes pour pallier le manque d'enseignants dans certains territoires qui, par conséquent, seraient obligés de prêter leurs services à contrecœur. À cet égard, il importe de souligner que, d'après de nombreuses recherches, notamment celles de Pratt et Treacy (1986) et de Kalender et Erdem (2021), les enseignants en classe multi-niveau sont généralement mécontents et critiques à l'égard de leur efficacité pédagogique. En effet, comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre de ce travail, un grand nombre d'enseignants considère l'enseignement dans les classes à un seul cours comme la façon "normale" d'organiser les classes (Bergersen, 2004). Ainsi, les classes à plusieurs niveaux sont considérées comme une option de second rang, une sorte de "nuisance" inévitable (ibidem, page 7) et comme une situation temporaire (Fradette & Lataille-Démoré, 2003).

D'après Taole et Mncube (2012):

“multi-grade is seen as a non-sustainable form of education that is designed to address a particular need at that time” (page 154).

Il est permis d'émettre l'hypothèse que les conditions de vie et de travail dont nous avons discuté plus tôt, tels que l'isolement professionnel, l'état de l'établissement scolaire ou bien une charge de travail excessive peuvent avoir des répercussions concrètes sur la façon de considérer ces classes.

De plus, certains chercheurs ont découvert que les enseignants ne sont pas les seuls à avoir une opinion négative à propos des classes à plusieurs niveaux (Pratt & Treacy, 1986; Benveniste & McEwan, 2000; Taole & Mncube, 2012; Veenman, 1995). En effet, d'après Bongala [et al.] (2020) et Brown (2008), les problèmes posés ou apparemment posés par ce type de classes inquiètent souvent à la fois les parents des élèves des classes à cours multiples et les directeurs d'école. Selon certains parents, ces classes sont considérées comme des classes de second ordre qui pourraient même être nuisibles à leurs enfants.

Du point de vue des directeurs, au sein de l'étude de Mason et Burns (1999), 82 % des directeurs d'école interviewés envisagent les classes à cours multiples comme plus désavantageuses par rapport aux classes à un seul cours. Selon eux, le domaine qui pose plus de défis pour l'enseignant est celui de la planification des cours.

Or, après avoir présenté certains des problèmes relatifs aux classes à cours multiples, il nous reste à réfléchir à la question lancée par Angèle Fradette et Diane Lataille-Démoré ⁸⁹ : les classes à plusieurs niveaux sont-elles un "point mort ou un tremplin pour l'innovation pédagogique" ? .

Pour répondre à cette question, il faut tout d'abord discuter de ce que Little (1995) juge comme une situation paradoxale: afin que les élèves apprennent efficacement dans des classes multi-niveaux, les enseignants doivent être avoir reçu une formation solide, disposer de ressources⁹⁰ suffisantes et adopter une attitude positive à l'égard de ces classes. Néanmoins, plusieurs recherches montrent aussi que le personnel travaillant dans les classes à plusieurs niveaux ne sont pas formés ou ne sont pas suffisamment formés à travailler dans ces contextes (Birch & Lally, 1995; Bongala [et al.], 2020; Brown, 2010; Veenman, 1995; Pratt & Treacy, 1986; Kalender & Erdem, 2021; Taole & Mncube, 2012; Joyce, 2014). Ce sujet est d'autant plus délicat si l'on considère que le nombre d'enseignants qui travaillent dans une classe multi-niveau est relativement faible. Il convient dès lors de se demander de quel type de formation devraient bénéficier les enseignants en classe multi-niveau et si cela devrait être imposé à tout le monde ou uniquement aux maîtres qui visent à travailler dans ces contextes. Cependant, précisons que de rares cas de programmes de formation sont mis en place dans certains contextes, comme par exemple en Chine, au Népal ou au Viêt-Nam (ibidem). En effet, selon Aikman et Pridmore (2001), dans différentes zones de montagne du Viet-Nam, au cours des dernières années, le gouvernement a mis en place un programme⁹¹ de formation des enseignants des classes à cours multiples.

⁸⁹ Fradette A. & Lataille-Démoré D. (2003), Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation ?", *Revue des sciences de l'éducation* Volume n° 29 n° 3

⁹⁰ en ce qui concerne le matériel pédagogique, mais se réfère aussi à l'entourage professionnel de l'enseignant.

⁹¹ Il s'agit d'un projet conjoint du Ministère de l'Éducation et de la Formation et de l'UNICEF (Agence de l'Organisation des Nations Unies spécialisée dans la condition des enfants) mis en oeuvre à partir de 1990.

Mais comment peut-on répondre aux besoins d'une classe multi-niveau efficacement? Selon Bergersen (2004) et Little (2004), afin que l'enseignement dans ces classes soit efficace, il faut tout d'abord encourager la prise de conscience des différences intrinsèques entre les classes à un seul cours et à plusieurs cours. En effet, d'après Little (2001, 2004) le domaine de la pédagogie dans les classes à cours multiples est presque inexploré, bien que ces classes soient répandues à l'échelle mondiale. Par conséquent, les enseignants sont censés soit se former en autonomie soit enseigner comme s'ils étaient dans une classe à un seul cours, ce qui, il va de soi, n'est pas forcément efficace en termes de réussite scolaire.⁹² Reconnaître l'urgence d'explorer ce champ d'études est donc le premier pas pour en améliorer les approches pédagogiques puisqu'il permettrait de réfléchir à des moyens innovants pour mener un enseignement efficace dans les classes à cours multiples.

2.3.4 Changements envisageables

Une fois la place et les enjeux de ces classes reconnus, il nous reste à passer en revue quelques-uns entre les types de changements qui sont considérés comme nécessaires dans la perspective d'un projet d'amélioration pédagogique dans les classes à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, Bergersen (2004) et Thomas et Shaw (1992) affirment la nécessité d'adopter différentes techniques et méthodes d'enseignement par rapport aux classes traditionnelles. Au lieu d'un enseignement directif et peu participatif, Bergersen (2004) suggère de centrer la leçon sur l'élève, sur ses besoins ainsi que sur ses centres d'intérêt, tout en le soutenant en tant que facilitateur de son apprentissage. Parmi les stratégies et approches pédagogiques citées au long de

⁹² Ce sont Goodlad et Anderson (cités par Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004, page 16) qui affirment qu'enseigner des cours distincts pour chaque niveau est contre-productif à la fois pour l'enseigner que pour les élèves.

son article, Bergersen inclut: *process-writing*⁹³*approach*, *cooperative learning*,⁹⁴ *math manipulatives*⁹⁵ etc. D'autres pratiques enseignantes mentionnées souvent dans la littérature scientifique du domaine sont le *peer tutoring*,⁹⁶ et le *self-directed learning*.⁹⁷ Par rapport au rôle de l'enseignant, Thomas et Shaw (1992) soulignent le rôle d'extrême importance que joue ce dernier dans ces contextes: le maître dans les classes à plusieurs niveaux doit encourager la coopération entre les camarades, apprendre aux élèves à gérer leurs tâches en autonomie et leur fournir une rétroaction rapide sur leurs progrès. Afin d'apprendre à gérer tous les aspects d'une classe à plusieurs niveaux il est donc fondamental de former les enseignants aux pratiques enseignantes les plus efficaces dans ces contextes.

Ensuite, d'après Engin (2018), il est important de recevoir une formation concernant la maîtrise du temps en classe qui a été mentionné comme l'un des problèmes majeurs dans les classes à cours multiples.

Selon Thomas et Shaw (1992), les enseignants doivent également être formés à utiliser le matériel dont ils disposent, comme par exemple les bibliothèques de classe ou d'école, le matériel d'auto-apprentissage et les guides pédagogiques. Comme nous l'avons mentionné auparavant, il semble aussi crucial de préparer l'enseignant aux défaillances et aux problèmes de certaines écoles, surtout en zone rurale. Le maître doit en effet apprendre comment pallier un manque de matériel pédagogique et comment se comporter vis à vis de normes culturelles différentes des siennes.

⁹³ Pour plus d'informations consulter: Steve Graham & Karin Sandmel (2011) The Process Writing Approach: A Meta-analysis, *The Journal of Educational Research*, 104:6, 396-407, DOI: 10.1080/00220671.2010.488703

⁹⁴ Pour plus d'informations consulter: Robert E. Slavin (2015) Cooperative learning in elementary schools, *Education 3-13*, 43:1, 5-14, DOI: 10.1080/03004279.2015.963370

⁹⁵ Pour plus d'informations consulter: Eileen S. Marzola (1987) USING MANIPULATIVES IN MATH INSTRUCTION, *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 3:1, 9-20, DOI: 10.1080/0748763870030103

⁹⁶ Pour plus d'informations consulter: Topping, K. J. (1987). *The peer tutoring handbook: promoting cooperative learning*. Croom Helm.

⁹⁷ Pour plus d'informations consulter: Towle A, Cottrell D *Self directed learning*. *Archives of Disease in Childhood* 1996;74:357-359.

De plus, Bergersen (2004) propose un changement concernant le type de programme, en affirmant que :

“the graded curriculum model encourages teachers to view their class homogenously, so perhaps other curriculum models need to be considered. One example is the modular approach adopted in Colombia, which involves dividing the curriculum into specific objectives and producing associated learning materials” (page 8)

À l’instar de la théorie de l’apprentissage du psychologue américain Jerome Bruner, selon Bergersen (2004) l’apprentissage progresse grâce à l’expérience. C’est pourquoi il faut créer un environnement qui favorise un processus de découverte de la part des enfants⁹⁸.

Résumé d’ensemble du chapitre

Pour résumer, investir sur la formation des enseignants dans les classes à plusieurs niveaux semble être la seule voie envisageable pour ne pas en empêcher l’efficacité pédagogique. Étant donné tous les défis qu’elles posent, ces classes nécessitent que les enseignants soient formés à ce domaine et qu’ils continuent à se perfectionner professionnellement tout au long de leur carrière (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004; Taole & Mncube, 2012; Joyce, 2014). Plusieurs chercheurs ont mis en évidence l’urgence de fonder les pratiques enseignantes dans ces contextes sur d’autres principes, techniques et approches par rapport à ceux des classes traditionnelles. Cependant, de nombreuses études dénoncent un manque généralisé de formation⁹⁹ dans ce domaine, ce qui empêche de bénéficier des avantages de ce type de répartition de classe (Little, 1995; Thomas & Shaw, 1992). Cette dichotomie pourrait s’expliquer par le fait que, selon Little

⁹⁸ Pour plus d’informations consulter: Olson, D. R., & Bruner, J. S. (1974). Learning through Experience and Learning through Media. *Teachers College Record*, 75(5), 125–150.
<https://doi.org/10.1177/016146817407500506>

⁹⁹ Selon Little (1995), un nombre réduit de pays a développé un système de formation initiale ou/et continue pour les enseignants des classes multi-niveaux.

(2004), les classes à plusieurs niveaux ne sont guère reconnues ni prises en compte par la plupart des politiques nationales dans le domaine de l'éducation. Ainsi, l'attitude négative des enseignants face aux classes à cours multiples s'expliquerait donc, selon Little (2004), par le fait que les programmes scolaires, le matériel pédagogique, la préparation des enseignants et les systèmes d'évaluation ne se fondent pas sur les spécificités des classes à plusieurs niveaux, laissant aux enseignants la responsabilité de se tirer d'affaire par leurs propres moyens. Souvent, le maître qui est mal préparé dans la gestion des classes multi-niveau gère sa classe comme s'il s'agissait d'une classe traditionnelle, par exemple en délivrant des cours différents pour chaque niveau de la classe (Joyce, 2014). Malheureusement, cela s'est avéré contre-productif et inefficace. Quand cela se vérifie "time on task is reduced, achievement falls, discipline degenerates, the teacher becomes frustrated and feels overworked" (Thomas & Shaw, 1992; page 27).

En dernier ressort, il semble nécessaire d'insister pour que les acteurs du champ éducatif, notamment les responsables et administrateurs du secteur de l'éducation, prennent en compte les caractéristiques et les défis de ces classes et développent ensuite un système pour soutenir les enseignants dans leur métier. Cela peut être mis en place à travers un programme de formation initiale ou de formation continue, intégrant une connaissance théorique¹⁰⁰ avec des expériences pratiques de stage et d'observations dans les classes (Thomas & Shaw, 1992 ; Lingam, 2007). Les enseignants doivent pouvoir bénéficier de possibilités de développement professionnel à travers une offre d'un certain nombre d'initiatives de formation différentes, mêmes informelles (Joyce, 2014).

Selon Little (2004):

“multigrade teachers should not be expected to adapt the general system to their specific multigrade circumstance, alone. In most education systems monograde teachers are not expected to exercise such levels of adaptive professional autonomy (and indeed are often discouraged from

¹⁰⁰ Lingam (2007) propose de former les enseignants en différents domaines tels que l'organisation de l'environnement de l'espace classe, l'enseignement en petits groupes, le *peer tutoring* etc

doing so). Why should so much more be expected from the multigrade teacher?" (*ibidem*, page 13)

Chapitre III : étude de cas dans les classes multi-niveaux.

Résumé

Face aux recherches montrant un manque de formation des enseignants en classe multi-niveau, nous avons mené une étude de cas (i) visant à découvrir si les enseignantes concernées travaillant dans une classe multi-niveau considèrent leur formation comme adéquate et suffisante face aux défis et aux caractéristiques des classes à plusieurs niveaux. En outre, ce travail (ii) a pour but de recueillir la perception d'ensemble et les opinions des maîtresses interviewées sur ce type de répartition de classe.

Les participantes à notre recherche sont six maîtresses travaillant dans une classe multi-niveau au niveau de l'école primaire, dont quatre en Italie et deux en France. Les données ont été recueillies à travers des entretiens individuels semi-directifs et elles ont été traitées avec la méthode de l'analyse de contenu dans une perspective compréhensive et interprétative.

Les résultats de notre recherche montrent que les enseignantes interviewées n'ont bénéficié d'aucune formation spécifiquement conçue pour les classes multi-niveaux. Compte tenu de plusieurs désavantages et avantages qui ont été identifiés par les répondantes, la plupart des enseignantes (4 sur six) ont affirmé avoir une opinion plutôt positive de ce modèle de classe.

Ce travail a apporté un éclairage sur les avis, ressentis et perceptions des enseignants travaillant dans une classe multi-niveau et il a corroboré les travaux montrant un manque général de formation conçue pour l'enseignement dans ces classes. Enfin, à la lumière des limitations de notre recherche, nous avons conclu que d'autres travaux devraient être réalisés afin d'établir le manque effectif de formation des enseignants en classe multi-niveau.

Keywords: classes multi-niveaux, formation enseignante, pratiques enseignantes

Plan du chapitre

Ce troisième chapitre est scindé en trois volets. Dans une première partie, nous définirons ce que nous avons appelé “le cadre contextuel” de notre recherche. Cette partie vise à positionner notre travail par rapport aux recherches antérieures menées dans le même champ de recherche et à présenter l’intérêt de la problématique abordée. Tout d’abord, nous commencerons par la revue de littérature scientifique. Puis, nous définirons la problématique et l’objet de recherche. Ensuite, nous présenterons les objectifs principaux et secondaires de notre recherche. Enfin, nous tâcherons de souligner la portée de notre travail et nous conclurons en définissant les questions et les hypothèses de recherche.

Dans un second temps, nous poursuivrons par ce que nous avons défini comme étant le “cadre méthodologique”. Cette partie a pour objectif de présenter l’échantillon qui alimente notre corpus, le processus d’échantillonnage et les détails méthodologiques de notre recherche. Initialement, nous présenterons la taille et les caractéristiques de l’échantillon de notre étude et le processus de sélection de l’échantillon. Ensuite, nous décrirons l’outil de recherche que nous avons employé. Nous conclurons ce volet en expliquant les procédures de recherche, comme par exemple le processus de collecte et d’analyse des données.

Dans la dernière partie de ce chapitre, nous livrerons les résultats clés de notre recherche, à l’aide d’une série de citations tirées des entretiens menés. Nous poursuivrons par la discussion des résultats et nous terminerons en présentant les implications et les possibles voies de recherche à partir de ces premiers résultats.

3.1 Cadre contextuel

3.1.1 Revue de littérature

Après avoir entamé le thème du manque de formation des enseignants en classe multi-niveau dans le chapitre précédent, dans cette section, nous récapitulerons les points clés des principales œuvres en littérature scientifique à propos de ce sujet de recherche. Ainsi, nous pourrions apporter des précisions sur certains aspects dont nous avons déjà discuté. De plus, nous passerons en revue certaines recherches visant à explorer les sentiments et les perceptions des enseignants en classe multi-niveau.

Depuis les dernières décennies, plusieurs institutions éducatives encouragent la mise en place de solutions éducatives innovantes pour offrir une éducation de meilleure qualité dans les écoles (Mason & Burns, 1995). Parmi les solutions envisagées, les classes à plusieurs niveaux et les classes multi-âges ont été préconisées comme un type de répartition efficace du point de vue didactique et pédagogique par les tenants de ce modèle.

Malheureusement, les classes multi-niveaux ne semblent pas faire l'objet d'une attention soutenue de la part des chercheurs et des experts du domaine de l'éducation, par conséquent ce champ de recherche est relativement inexploré (Mason & Burns, 1999). En particulier, la plupart des travaux réalisés à nos jours concernent les différences entre les classes mono-niveau et les classes à plusieurs niveaux du point de vue de l'efficacité pédagogique.

En revanche, ce qui est clair pour les chercheurs est que les enseignants jouent un rôle essentiel dans l'amélioration de l'éducation à l'école primaire (Mortensen, 1992). Par conséquent, afin d'optimiser les avantages des classes à cours multiples, les enseignants doivent être suffisamment formés : "teacher training is a direct means to enhance the quality of teaching and student achievement" (Suzuki, 2003 : 123).

La plupart des recherches sur le sujet convergent sur l'importance de former les enseignants qui souhaitent travailler ou qui travaillent déjà dans les classes à plusieurs niveaux. Par exemple, selon Thomas et Shaw (1992), il existe un lien étroit entre la réussite ¹⁰¹du modèle des classes à cours multiples et la formation dont les enseignants qui travaillent dans ces contextes ont bénéficié.

“studies have shown that students can benefit from multigrade programs when they are properly implemented. [...] Multigrade programs, however, require special efforts to implement. Teachers must possess an array of pedagogical techniques, be well trained and conscientious. They must have a minimum package of teaching and learning materials at their disposal, and be supported at the regional and national levels. Schools which fail in these respects have diminished chances of success.”
(Thomas et Shaw, 1992: 6).

Bien que la formation des enseignants soit primordiale pour garantir une certaine qualité de l'éducation, plusieurs recherches conduites sur la formation des enseignants en classe multi-niveau montrent que la plupart¹⁰² des enseignants ne reçoivent pas de préparation spécifique sur ces classes, ni en formation initiale ni en formation continue (Naparan & Castañeda, 2021; UNESCO/APEID, 1989; Brown, 2008; Berry, 2001; Miller, 1990; Little, 2001; Kivunja, 2014; Rowley & Nelson, 1997; Lingam, 2007; Cornish, 2010). Selon Ramazan (2009) et Saqlain (2015), une part élevée des enseignants qui travaillent dans des classes multigrades est jeune et inexpérimentée.

À titre d'exemple, nous pouvons mentionner l'enquête réalisée en Algérie par Bakouk et al. (2014) qui a montré que, le plus souvent, les maîtres qui se voient confier les classes à plusieurs niveaux, n'ont reçu aucune préparation ni formation adaptée.

¹⁰¹ En termes de bénéfices sur la réussite scolaire des élèves et sur leurs compétences sociales

¹⁰² Même si plusieurs chercheurs en littérature scientifique convergent sur cet argument, il faut noter que Little (2004) liste et décrit certains cas où les enseignants en classe multi-niveau ont pu suivre une formation initiale et continue dans ce domaine spécifique. Nous pouvons citer par exemple les programmes de formation proposés en Zambie, au Sri Lanka ou en Colombie.

De plus, les travaux réalisés par l'UNESCO/APEID (1989) témoignent de l'absence de stages dans l'enseignement supérieur pour ce type de contextes. Souvent, les futurs enseignants ne font d'expériences pratiques que dans les classes traditionnelles à un seul cours, ce qui peut entraîner des problèmes au cas où ils travailleraient dans un type de classe différent, comme dans une classe unique ou à plusieurs cours. Cette tendance s'observe dans plusieurs pays, indépendamment que la classe soit dans une zone rurale ou dans une zone urbaine.

Pourtant, selon Murlyan-Kyne (2004) et Lingam (2007), afin que cette répartition de classe soit pédagogiquement efficace, il faudrait acquérir une compétence à la fois théorique et pratique sur les méthodologies et techniques didactiques à privilégier. En particulier, Murlyan-Kyne (2004) affirme la nécessité d'inclure en formation initiale à l'Université des cours centrés sur certains thèmes comme la gestion du temps, la planification et l'organisation du matériel d'enseignement et d'apprentissage, l'organisation d'ateliers autonomes etc. En effet, la planification des cours, le déroulement de différentes activités selon les différents niveaux en classe et la gestion du temps sont souvent considérés comme les aspects les plus difficiles à gérer par les enseignants dans ce type de classe, selon plusieurs recherches tels que, par exemple, Naparan et Castañeda (2021) ou Engin, (2018).

En outre, plusieurs études montrent que, dans les écoles à faible effectif, même les superviseurs responsables des classes à cours multiples ne sont pas suffisamment formés pour répondre aux nécessités éducatives de ces classes à même d'offrir un support efficace aux maîtres (Matshoba, 2011).

Le fait de ne pas recevoir de soutien ni des superviseurs scolaires ni des professionnels de l'école alimente l'insatisfaction des enseignants envers ce type de classes. D'après Ramazan (2009) en effet, les classes à cours multiples en effet sont un type de répartition qui n'est pas généralement apprécié par des enseignants.

Un thème étroitement lié à la formation des enseignants en classe multi-niveau est celui de leurs perceptions à propos de ces classes. Selon Mulryan-Kyne (2004), explorer les avis et ressentis des enseignants est un moyen indispensable pour comprendre en profondeur ce qui se passe en classe au niveau des pratiques enseignantes et des résultats scolaires. De plus, selon Saqlain (2015), les perceptions des enseignants sur l'enseignement en classe à plusieurs niveaux sont significatives pour comprendre les défis de ce type de classe.

Les études concernant les perceptions des maîtres en classe multi-niveau ne sont pas nombreuses (Gayfer, 1991; Brown & Martin¹⁰³, 1989 ; Russell [et al.], 1998), surtout celles focalisant sur le contexte scolaire italien et français. En ce qui concerne les recherches menées dans le contexte des classes multi-niveau en Italie, nous pouvons mentionner les études de Capobianco (2020) et Calvaruso [et al.] (2011) tandis que dans le contexte français nous pouvons citer les travaux de Christine Leroy-Audouin et Bruno Suchaut (2005; 2005 b; 2007; 2007 b; 2007 c).

Plus généralement, nous pouvons mentionner la recherche conduite par Suzuki (2003) au Népal auprès de 50 enseignants en classe multi-niveau. Le but de son travail était de découvrir si le type de formation donnée aux enseignants au Népal était suffisant pour surmonter les difficultés rencontrées dans les classes à plusieurs cours. Les résultats ont indiqué que l'enseignement dans ce type de modèle de classes pose plus de défis aux maîtres par rapport à l'enseignement dans une classe traditionnelle à un seul cours. De plus, cette étude a mis en évidence que les enseignants ne reçoivent pas assez de soutien en raison de la prédominance de l'enseignement mono-niveau au Népal.

La plupart des recherches en littérature scientifique convergent sur le fait qu'un nombre élevé d'enseignants a une mauvaise perception des classes à cours multiples. D'après le travail de Mulryan-Kyne (2004), cela dépend de l'excessive charge de travail des enseignants et de leur crainte de ne pas donner une éducation de bonne qualité à leurs élèves.

¹⁰³ Cités par Mulryan-Kyne, C. (2004). Teaching and Learning in Multigrade Classrooms: What Teachers Say. *The Irish Journal of Education / Iris Eireannach an Oideachais*, 35, page 6

À notre avis, les recherches exploratoires sur ce domaine sont cruciales pour au moins deux raisons. Premièrement parce que, bien que les classes à plusieurs niveaux soient répandues à l'échelle mondiale depuis longtemps, très peu de recherches se focalisent sur les points de vue des enseignants et sur leur formation académique (Christine Leroy-Audouin & Suchaut, 2007). En effet, seul un nombre limité de travaux explore les points de vue des enseignants étant donné que la plupart d'études menées dans le domaine des classes à plusieurs niveaux concernent les effets cognitifs et non cognitifs de ces classes, surtout en comparaison avec les classes à un seul cours.

Deuxièmement parce que, selon Mason et Burns (1995), acquérir ce type d'informations permet d'éclairer à la fois la tâche à laquelle ces enseignants sont soumis et, en même temps, les contraintes qu'ils doivent respecter. Autrement dit, comprendre comment les enseignants envisagent ces classes et comment ils les gèrent permettrait tout d'abord de mettre en place un système pour résoudre les points considérés comme négatifs et, ensuite, de s'interroger sur l'amélioration de leurs pratiques enseignantes.

En effet:

“documenting specific, contextualized information about teaching that is possessed by practitioners helps access, codify, and transmit the critical issues of the craft knowledge with theory and empirical research to design a complete, valid assessment of teachers”¹⁰⁴

3.1.2 Objet et objectifs de recherche

À la lumière de ces prémisses, c'est-à-dire de l'importance d'explorer les points de vue des enseignants et leur formation académique à l'égard des classes à cours multiples, il apparaît fondamental de mener plus d'études sur ce sujet de recherche. De plus, étant donné que toute classe

¹⁰⁴ Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, page 18. Cette citation a été tirée par Mason, D. A., et Burns, R. B. (1995), page 38

est hétérogène, explorer les nécessités, les enjeux et les dynamiques au sein des classes multi-niveaux permettrait de mieux comprendre l'enseignement en classe en général (Mason et Burns, 1995).

C'est pourquoi nous avons mené une étude de cas auprès d'enseignantes travaillant dans une classe à cours multiple en Italie et en France. Les quelques différences entre les institutrices travaillant en Italie et celles travaillant en France seront spécifiées lorsque le lieu d'enseignement pourrait déterminer les propos des interviewées. Par ailleurs, les voix des enseignantes ne seront pas distinguées.

Le but principal de notre recherche est de saisir comment les maîtresses travaillant dans une classe multi-niveau envisagent leur préparation académique et professionnelle en ce qui concerne l'enseignement dans ce type de répartition de classes. À partir d'une exploration attentive, contextuelle et en profondeur des perceptions, des sentiments et des opinions des enseignants, nous essayerons de faire sortir leurs véritables points de vue sur les sujets abordés lors des entretiens. Ce travail de recherche se propose d'ailleurs comme piste de réflexion sur la nécessité de proposer aux futurs maîtres de classes à cours multiples une formation spécifique aux traits particuliers de ces contextes.

Un objectif secondaire que nous nous sommes fixés est celui de lister les stratégies didactiques que les enseignants dans les classes à plusieurs niveaux jugent comme efficaces ¹⁰⁵pour ces contextes et élargir ainsi ce qui est déjà connu sur ce phénomène.

3.1.3 Questions et hypothèses de recherche

Les questions principales de notre recherche sont les suivantes :

¹⁰⁵ D'un point de vue didactique et pédagogique

(a) De quel type de formation académique ont bénéficié les enseignants actuellement en service dans une classe à plusieurs cours ?

(b) Est-ce que les participants considèrent leur préparation académique et professionnelle suffisante et adéquate pour travailler dans le contexte des classes à plusieurs niveaux ?

Les sous-questions de notre recherche sont ci-dessous présentées :

(a) Quelle est la perception globale des enseignants travaillant dans une classe multi-niveau à propos de ce type de répartition de classes ?

(b) Quels sont les principaux avantages et désavantages de ce modèle de classe à leurs avis ?

En ce qui concerne nos hypothèses de recherche, nous avons formulé nos hypothèses en fonction des recherches qui mettent en exergue un manque de préparation de la part des enseignants à l'égard de la didactique et de la gestion des classes multi-niveau. Nous avons émis l'hypothèse que les enseignants interviewés ne se sentent pas suffisamment préparés du point de vue académique et professionnel en ce qui concerne l'enseignement dans les classes à plusieurs niveaux.

3.2 Cadre méthodologique

3.2.1 Sujets

Notre échantillon est composé de 6 enseignantes d'école primaire travaillant dans une classe à cours multiples. Au sein de ce groupe, quatre maîtresses travaillent dans une classe multi-niveau en Italie, tandis que les deux autres travaillent dans le même type de classe, mais en France.

En ce qui concerne les critères d'échantillonnage (non-aléatoire) retenus pour la constitution de l'échantillon, nous avons sélectionné des enseignants travaillant actuellement dans une classe à cours multiples au niveau de l'école primaire. L'échantillon comprend une certaine variété en ce

qui concerne la composition des classes, l'âge des enseignants ainsi que le nombre d'années d'expérience des maîtresses dans une classe multi-niveau. Par contre, notre échantillon est composé uniquement par de femmes. Le tableau suivant présente les détails démographiques de nos répondantes.

Caractéristiques	Nombre d'enseignantes
<u>Âge</u>	
- Entre 25 ans et 30 ans	- 3
- Entre 30 ans et 40 ans	- 1
- Plus de 40 ans	- 2
<u>Années d'expérience professionnelle</u>	
- Moins de 2 ans	- 1
- Entre 2 ans et 5 ans	- 2
- Plus de 5 ans	- 3
<u>Plus haut niveau de scolarité</u>	
- Baccalauréat	- 3
- Master 2 en MEEF ⁶ ou équivalent	- 1
- Master 2 dans d'autres domaines que MEEF ou équivalent	- 2

Figure 5: profils démographiques des répondantes

3.2.2 Échantillonnage

En ce qui concerne la sélection de l'échantillon de maîtresses travaillant en Italie, nous l'avons sélectionné grâce à des connaissances personnelles d'un Institut en Italie comprenant plusieurs

classes à cours multiples. Nous avons choisi d'employer une méthode d'échantillonnage non-aléatoire (échantillonnage à participation volontaire) en raison de critères de praticité et parce que nous n'étendions pas généraliser nos résultats.

Après avoir vérifié l'exactitude de nos connaissances initiales sur la présence effective de classes à cours multiples, nous avons envoyé un courriel à la directrice de l'Institut en l'informant brièvement de notre projet de recherche. À la suite d'un appel téléphonique, la directrice nous a envoyé une liste de noms et d'adresses électroniques associés à certaines maîtresses de l'Institut. Nous avons donc envoyé un courriel aux enseignants suggérés par la directrice, en expliquant brièvement notre projet de recherche et en invitant sur base volontaire à participer à notre recherche. Sur un total de huit enseignantes, trois maîtresses ont donné suite à notre invitation et ensuite participé à notre recherche.

En ce qui concerne les maîtresses travaillant en France, nous avons contacté personnellement les enseignants répondant à nos critères de sélection de l'échantillon, à savoir travailler dans une classe multi-niveau au niveau primaire et enseigner en France.

Tout en étant conscients des possibles biais liés à notre méthode d'échantillonnage et de la taille réduite de notre échantillon, nous avons été contraints de choisir une méthode non-probabiliste et à nous limiter à un nombre très limité de participants en raison de critères de faisabilité. Cela étant, il faut noter que le but de notre recherche est d'obtenir une compréhension des expériences et des points de vue de notre catégorie d'étude, c'est-à-dire des enseignants-participants.

3.2. Techniques et outils de recherche

Après avoir conduit des analyses documentaires préalables concernant les classes à cours multiples en général et, plus particulièrement, centrées sur la formation des enseignants dans ces contextes, nous avons choisi de mener des entretiens individuels auprès des enseignantes qui ont donné leur disponibilité pour participer à notre recherche.

Le choix de l'instrument est motivé par plusieurs raisons. En premier lieu, selon Denscombe (2010: 173), les entretiens permettent “*to gain insights into participant's opinions, attitudes, and experiences*”. En particulier, les entretiens visent à obtenir des informations spécifiques sur certains thèmes, ce qui nous permet d'atteindre nos objectifs de recherche (Hilady Rispal).

À cet égard, Mason (2002), affirme:

“ the interview is contextual [...] in the sense that it draws upon or ‘conjures up’, as fully as possible, the social experiences or processes which you are interested in exploring [...] you may want to give maximum opportunity for the construction of contextual knowledge by focusing on relevant specifics in each interview. This might involve asking people to talk through specific experiences in their lives rather than, for example, asking them what they ‘would do’, or what they have ‘generally done’, under certain circumstances” (Mason, 2002 : 173).

En deuxième lieu, le chercheur peut reformuler les questions posées en cas de problèmes de compréhension des questions par les interlocuteurs.

Un troisième et dernier argument étroitement lié au précédent point consiste à offrir aux participants la possibilité d'exposer et argumenter leurs points de vue de façon complète. Étant donné la complexité que les réponses à nos questions de recherche exigent, nous avons choisi ce type d'instrument. Nous visons en effet à obtenir une compréhension approfondie sur les sujets de recherche, plutôt qu'une compréhension générale des phénomènes abordés.

En ce qui concerne le type d'entretiens, nous avons opté pour mener des entretiens semi-directifs puisque nous souhaitons recueillir des réponses précises sur certains sujets.

3.2.4 Procédures de recherche

- *Type de recherche et d'approche*

Cette recherche s'inscrit dans une étude qualitative exploratoire puisque notre objectif est de comprendre le “*comment*” et le “*pourquoi*” des points de vue des enseignants en classe multi-niveau sur plusieurs sujets liés à l'enseignement dans une classe à cours multiples (Yin, 1994).

- *Méthode d'investigation*

Nous avons opté pour mener une étude de cas. Selon Tchankam et al. (2020), le principal atout de cette stratégie réside dans la richesse des données recueillies et dans le fait que ces données sont issues du contexte réel où elles ont été produites. À la lumière de cette considération et de la volonté de ne pas généraliser les résultats obtenus, nous avons décidé d'adopter cette stratégie de recherche.

- *Collecte de données*

Les entretiens que nous avons menés auprès des enseignantes sélectionnées se sont déroulés à partir d'un guide d'entretien contenant les thématiques principales que nous souhaitions aborder et certaines questions à poser à nos interlocuteurs (cf. Annexe 1) . Le guide d'entretien a été compilé en fonction de nos questions de recherche et des guides d'entretien de recherches similaires en littérature scientifique. Dans une démarche semi-directive, le guide d'entretien a été utilisé comme support pour orienter et rythmer les entretiens (Nez, 2011).

Avant de conduire les entretiens, en suivant la démarche proposée¹⁰⁶ par Mason (2002), nous avons aussi identifié quelques possibles relances afin d'optimiser les possibilités d'obtenir des réponses aux questions fondamentales de notre recherche, tout en prenant en considération le risque d'influencer nos interviewés avec nos interventions (Romelaer, 2015).

¹⁰⁶ Pour plus amples informations, consulter: Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. (Deuxième édition.) Sage Publications Ltd, pages 68-72

Au total, nous avons mené six entretiens semi-directifs et individuels. Les entretiens se sont déroulés entre mars et mai 2022, par vidéoconférence et selon les disponibilités horaires des participants à notre recherche. La durée moyenne de chaque entretien a été d'une heure. Après avoir reçu le consentement oral par les interviewés, nous avons enregistré les entretiens afin de pouvoir analyser les conversations dans un second temps.

- *Considérations éthiques*

Il y a lieu de spécifier que nous avons pris en considération et respecté les questions éthiques à notre connaissance posées par notre recherche. Par exemple :

- les participants ont été informés à l'avance de l'objet de l'étude et des critères de sélection de l'échantillon (mais nous n'avons pas dévoilé la problématique ni les hypothèses de recherche);
- nous n'avons pas posé de questions trop intimes qui pouvaient heurter la sensibilité de nos interlocuteurs;
- nous avons essayé d'être bienveillants et de mettre à l'aise nos interviewés ;
- afin d'assurer la confidentialité aux participants de nos entretiens, nous avons gardé leurs anonymat et nous n'avons pas diffusé ce qui a été dit lors des entretiens;
- nous avons demandé le consentement à tous les interviewés avant d'enregistrer les entretiens.

3.2.5 Traitement et analyse des données

Afin d'analyser nos données d'une façon objective, nous avons suivi la méthode de l'Analyse de Contenu proposée par Bernard Berelson dans son ouvrage intitulé "*Content Analysis in Communication Research*" (1971). Il s'agit d'une "technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication".¹⁰⁷

¹⁰⁷Bernard Berelson (1971). *Content Analysis in Communication Research*, New York, Hafner Publ., p. 18. Cité par Jean de Bonville, *L'analyse de contenu des médias*, Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 9

Ci-dessous, nous illustrerons dans les grandes lignes le processus de codage des informations et du traitement des données: après avoir transcrit textuellement les entretiens, nous avons réalisé une analyse du contenu du texte dans une perspective compréhensive et interprétative (Lessard-Hébert et al., 1997). Dans ce but, nous avons soigneusement lu chaque entretien, en essayant d'identifier leurs macro-thèmes ainsi que les liens et les différences entre les propos de chaque participant. La création des catégories thématiques a été orientée par nos connaissances préalables sur le sujet et par les notes que nous avons rédigées en direct pendant les entretiens. Pour conclure, nous avons relu plusieurs fois chaque transcription pour vérifier si nous avons correctement terminé le codage des données.

3. 3 Présentation et discussion des résultats de recherche

3.3.1 Les résultats

Dans cette section, nous présenterons les résultats que nous considérons les plus pertinents pour répondre à nos questions de recherche. Nous passerons en revue les catégories thématiques majeures identifiées grâce à l'analyse du contenu des entretiens et nous illustrerons chaque point à l'aide d'une série de citations tirées des entretiens.

- *Formation des enseignantes*

A) Formation initiale et formation continue

Initialement, nous avons demandé aux enseignants de nous indiquer leur parcours scolaire et académique, puis nous avons posé des questions concernant le type de formation continue reçue à l'égard des classes à plusieurs niveaux. Les participantes ont enfin exprimé leurs avis sur le type

de formation dont elles ont bénéficié en ce qui concerne l'enseignement dans les classes à cours multiples.

En ce qui concerne la formation scolaire et académique dont les enseignantes ont bénéficié, seulement une enseignante sur six a un Master 2 en MEEF¹⁰⁸. Le reste de notre échantillon ne possède pas un titre BAC +5 (3 sur six), ou a un Master 2 dans un autre domaine (2 sur six).

D'après l'enseignante ayant un Master 2 en "Scienze della Formazione primaria", son Université ne lui a pas fourni une formation adéquate pour faciliter l'enseignement dans les classes à plusieurs niveaux, puisque le thème des classes à plusieurs niveaux n'est guère abordé. De la même façon, toutes les enseignantes affirment n'avoir bénéficié d'aucun cours de perfectionnement centré sur les classes à plusieurs niveaux, bien qu'elles se soient informées à cet égard. Seulement une enseignante sur 6 a déclaré avoir suivi une formation spécifiquement conçue pour ces classes, mais il s'agissait d'une formation limitée uniquement aux processus d'évaluation.

D'après une enseignante, le manque de cours en formation continue focalisés sur les classes à plusieurs niveaux est dû au nombre réduit de ces classes en Italie, ce qui fait que le ministère de l'Éducation nationale n'investit pas dans ce domaine. Les maîtresses en France partagent les avis des enseignantes en Italie, comme en témoigne la citation suivante :

“Le ministère [de l'Éducation nationale] ne semble pas prendre en compte les différences entre les classes à plusieurs niveaux et les classes traditionnelles...c'est comme si c'étaient la même chose alors que c'est pas ça, non? elles sont complètement différentes...”

B) Manque d'expérience

¹⁰⁸ Ce qui correspond en Italie au Master 2 en " Scienze della formazione primaria" (LM-85 BIS)

Lorsque nous avons exploré comment les enseignantes ont été assignées aux classes à plusieurs niveaux, la majorité des maîtresses (5 sur six) ont affirmé ne pas avoir choisi volontairement de travailler dans une classe à cours multiples. Une enseignante a spécifié qu'elle était la seule maîtresse disponible pouvant enseigner l'anglais dans l'école où elle travaille actuellement. Une autre répondante a été personnellement invitée par la directrice de l'école à accepter le poste dans une classe à cours multiple.

Selon la plupart des enseignantes, il est plus probable que les enseignantes moins expérimentées soient employées dans les classes à plusieurs niveaux. Ces propos convergent sur le fait que quatre sur six interviewées ont affirmé que leurs premières expériences de travail étaient dans des classes multi-niveaux en tant que remplaçantes.

“ L'école où j'ai commencé à travailler nous a proposé une sorte de journée de formation de 9 heures à midi [...] Je me suis rendu compte que la plupart des enseignants qu'ils avaient choisis pour travailler dans les classes à plusieurs niveaux n'étaient jamais rentrés dans une salle de classe...”

Afin de combler le manque d'expérience, les deux enseignantes travaillant en France de notre échantillon ont été soutenues par des conseillers pédagogiques qui leur ont prodigué des conseils pratiques sur comment planifier les activités et sur comment gérer la classe.

En ce qui concerne les avis sur leur formation par rapport aux défis posés par les classes multi-niveaux, 4 interviewées sur 6 jugent leurs connaissances initiales insuffisantes et inadéquates. Les autres enseignantes ont affirmé qu'il suffit d'être proactif et d'avoir une vocation pour le métier d'enseignant pour “réussir à travailler efficacement¹⁰⁹ et sereinement dans ces contextes”.

- *Perception holistique des classes multi-niveaux*

¹⁰⁹ du point de vue de la réussite scolaire

Avant de demander aux enseignantes les avantages et les désavantages perçus dans les classes à plusieurs niveaux, nous étions davantage intéressés à leur perception globale de ces classes. Dans ce but, nous leur avons posé les questions suivantes:

1) *Que pensez-vous en général des classes à plusieurs niveaux ?*

2) *Préfériez-vous enseigner dans une classe traditionnelle ou continuer à travailler dans une classe à plusieurs niveaux ?*

En ce qui concerne la première question, presque toutes les participantes à notre recherche (4 sur 6) ont signalé avoir une opinion positive des classes à cours multiples. Les commentaires suivants illustrent brièvement ces propos: “ *lavorare in una pluriclasse è una bella, anche se tosta, esperienza formativa*”, “*il s’agit d’une expérience extrêmement enrichissante qui m’a appris comment m’améliorer en tant qu’enseignante*”. Une autre enseignante expose son point de vue de la manière suivante:

“ con le pluriclassi ho imparato a stravolgere di punto in bianco quello che avevo preparato per la lezione. A volte i bambini sono imprevedibili, non sai mai come reagiranno a certe cose... è un lavoro di riadattamento continuo. A volte per esempio un lavoro pensato solo per una classe viene esteso a tutta la classe perché sono partecipativi quindi i tuoi piani vanno cambiati in corso d’opera...”

Tout en ayant une opinion positive des classes à plusieurs niveaux, lorsque nous avons discuté de la manière dont les enseignantes ont commencé à travailler dans une classe à plusieurs niveaux, la majorité des répondantes affirme qu’elles étaient désorientées et qu’elles ne se sentaient pas à la hauteur du rôle qu’elles auraient dû assumer. Une enseignante dit par exemple:

“ero preoccupata perché non sapevo se sarei stata in grado di organizzarmi, ma ho avuto l’esempio positivo di mia mamma che ha sempre lavorato nelle pluriclassi in vari piccoli paesini. Mi ha insegnato un po’ il metodo, per esempio lavorare su una materia per un po’ di tempo, poi si fermava. Oggi non sarebbe più possibile però farlo quindi ero un po’ spaventata”

Quant au reste de notre échantillon, deux enseignantes ont exprimé une préférence pour les classes à un seul cours et elles souhaiteraient être déplacées dans des classes traditionnelles. Cela est lié au fait que, par rapport aux classes à un seul cours, la charge de travail des enseignantes dans les classes à cours multiples est perçue comme plus importante. Une autre participante souligne ne pas concevoir d’avantages effectifs dans les classes à plusieurs niveaux, mais elle estime qu’il serait intéressant de proposer des projets communs entre plusieurs niveaux à certaines occasions.

- *Avantages et désavantages identifiés dans les classes à plusieurs niveaux*

Après avoir soulevé une réflexion générale sur les classes à cours multiples, nous avons invité les participantes à identifier les avantages et les inconvénients identifiés dans ces classes. Nous présenterons les points cités selon les macro-catégories présentés dans le tableau suivant:

Avantages	Inconvénients
Peer tutoring	Présence de plusieurs niveaux de développement
Enseignement récursif	Planification des activités et charge du travail
Possibilité de créer de forts liens affectifs:	Isolement
Possibilité de suivre le rythme d’apprentissage de chaque élève	Manque de ressources

Lutte contre la ségrégation scolaire	Rapports avec les parents des élèves
--------------------------------------	--------------------------------------

Figure 6 : avantages et désavantages aperçus

En ce qui concerne les avantages:

- Peer tutoring :

La plupart des répondantes (4 sur 6) ont affirmé que le *peer tutoring*¹¹⁰ est l'avantage le plus significatif dans les classes à cours multiples. L'entraide entre les élèves est conçue comme bénéfique à la fois pour l'élève du niveau supérieur que pour l'élève plus jeune. Pour illustrer cet avantage, une interviewée affirme:

“ Ai bambini più piccoli fa piacere ricevere l'insegnamento da un pari, mentre i bambini più grandi fanno uno sforzo non indifferente perchè devono riorganizzare ciò che hanno appreso e rafforza le sue conoscenze trasferendole...Quando sono obbligati a trasferire le loro conoscenze capiscono quanto sia importante farlo spesso i bambini dicono di aver capito, ma poi non sanno a ripetere ciò che hanno appreso. Invece bisogna abituarli a saper spiegare anche in momenti informali”

De plus, selon une autre enseignante, ce type de technique permet à l'enseignant de terminer certaines tâches comme remplir les cahiers d'appel ou de se concentrer sur les élèves en difficulté.

- Enseignement récursif:

¹¹⁰ “Peer tutoring is an instructional strategy that involves students helping each other learn content through repetition of key concepts” citation tirée de : Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42(1), page 39.

La moitié des interviewées envisagent comme un avantage la possibilité de revenir sur certains sujets disciplinaires déjà abordés pendant l'année scolaire précédente, parce que cela permet aux élèves de consolider les savoirs appris. À titre d'exemple, une maîtresse souligne l'importance de revenir sur certaines règles orthographiques pour les élèves immigrants qui ont souvent des difficultés dans ce domaine.

- Possibilité de créer de forts liens affectifs:

Selon la plupart des interviewés (4 sur 6), les classes et les écoles à plusieurs niveaux permettent de créer des rapports solides non seulement entre les camarades, mais aussi entre les élèves et leurs enseignants. Les classes à cours multiples sont décrites à plusieurs reprises comme des “*familles*” où tout le monde se connaît et se soutient. Cela est expliqué par les maîtresses par deux raisons principales: en premier lieu parce que, étant donné le nombre réduit d'élèves dans l'établissement scolaire, tout le monde se connaît; en deuxième lieu, parce que les enseignants ont tendance à rester avec la même classe pour au moins deux ans.

Les liens entre collègues sont également plus étroits selon presque toutes les interviewées (5 sur 6) puisque, selon elles, les classes à cours multiple obligent les maîtres à collaborer et à s'entraider plus fréquemment que dans une classe traditionnelle. Une enseignante affirme à cet égard:

“collaboriamo molto con le altre colleghe, soprattutto con quelle che hanno i nostri stessi turni. A volte facciamo progetti comuni o ci diamo una mano vicendevolmente se occorre [...] nelle riunioni settimanali parliamo spesso di come facilitare il nostro lavoro, ma ci sono ancora tanti problemi da superare....”

Une répondante affirme au contraire que son travail est plutôt individuel et la collaboration avec ses collègues est plutôt limitée dans le temps.

- Possibilité de suivre le rythme d'apprentissage de chaque élève:

Selon deux interviewées, le nombre réduit d'élèves dans les classes à plusieurs niveaux permet de proposer un enseignement plus individualisé.

“ Lorsque l'on travaille dans une classe avec 12 élèves, ou même 9 à la fin de l'année, on apprend tout de ces 12 enfants. Leurs craintes, leurs capacités, leurs intérêts...On comprend quand quelque chose ne se passe pas bien ou quand ils ont besoin de plus de soutien de ta part”

Il faut noter qu'il s'agit d'un point de divergence entre les enseignantes: certaines maîtresses (2 sur 6) pensent que la présence de différents niveaux de développement peut entraîner une manque d'attention au regard des élèves plus “*fragiles*” et le risque de “*perdre la classe*”, c'est-à-dire de ne plus réussir à faire travailler efficacement les élèves parce qu'ils sont distraits, ennuyés ou fatigués. Une maîtresse affirme à cet égard :

“a volte ho paura di lasciare qualcuno indietro...cerco sempre di verificare che tutti abbiano capito, ma qualche cosa forse si perdono. Quando siamo in classe singola, cerco di verificare che abbiano capito...anche perché a volte si vergognano di esternare che non hanno capito qualcosa se sono con un'altra classe di bambini più grandi”

- Lutte contre la ségrégation scolaire:.

Pour conclure, une maîtresse évoque le fait que mélanger les enfants en créant des classes hétérogènes en matière de niveaux scolaires est une forme de lutte contre la ségrégation scolaire en France. Selon elle, en effet, la France est marquée par une séparation nette des enfants dans des écoles/classes différentes, sur la base des revenus des parents des élèves ou de leurs résultats scolaires. La classe multi-niveau annule en quelque sorte les différences entre les enfants et permet à chaque élève d'avancer à son rythme.

En ce qui concerne les désavantages perçus par les enseignantes :

- Présence de plusieurs niveaux de développement:

4 personnes sur 6 répondantes ont signalé que gérer une classe ayant plusieurs niveaux de développement (en termes de développement cognitif, du langage et de la motricité globale) est très compliqué pour les enseignants. Pour illustrer cet inconvénient, une répondante cite l'exemple d'un élève dans sa classe qui a un écart d'âge substantiel par rapport à ses camarades, ce qui l'empêche de bien s'intégrer au sein du groupe-classe.

Plus spécifiquement, la plupart des enseignantes déclarent travailler dans des classes marquées par la présence de plusieurs élèves immigrants qui ont des difficultés à apprendre la langue de scolarisation et qui, par conséquent, ne s'intègrent pas toujours bien dans la classe. Seule une maîtresse affirme que la présence de plusieurs niveaux de langue ne pose pas trop de problèmes puisque les élèves développent rapidement leur compétence langagière dans la langue de scolarisation (l'italien dans ce cas spécifique).

D'après la moitié des répondantes, l'hétérogénéité de niveaux a des conséquences importantes sur le plan de la didactique. Certaines maîtresses (2 sur 6) témoignent que, souvent, les élèves du niveau supérieur ou plus "*brillants*¹¹¹" des autres s'ennuient soit parce que les activités proposées sont trop faciles pour eux soit parce qu'ils terminent avant les autres élèves les tâches données par l'enseignant. Afin d'éviter ce problème, les maîtresses préparent à l'avance des activités supplémentaires à donner à ceux qui ont conclu les activités prévues avant les autres enfants.

- Planification des activités et charge de travail:

¹¹¹ Sous un profil scolaire

Les 6 enseignantes de l'échantillon trouvent toutes la planification des activités extrêmement complexe. Elles sont unanimes pour considérer que la charge de travail dans les classes à plusieurs niveaux est bien plus importante que dans les classes à un seul niveau. Une enseignante affirme à ce sujet :

“l'organizzazione con due o più classi è molto più complessa e faticosa [che nelle classi tradizionali]. La sentii la differenza quando andai in una monoclasse dopo una lunga esperienza nelle pluriclassi. Nonostante fossero tanti bambini, una ventina mi sembra, mi sembrava quasi di riposarmi nella monoclasse...”

Les enseignantes qui travaillent en séparant les niveaux au sein de la même classe déclarent devoir préparer le double ou le triple des activités par rapport aux classes traditionnelles, selon le nombre des niveaux de la classe où elles sont.

En outre, au niveau de l'évaluation, deux enseignantes ont affirmé que cette tâche est bien plus longue et lourde que dans les classes à un seul cours.

- Isolement

Certaines enseignantes en Italie se sont plaintes de l'isolement de leurs lieux de travail. Elles ont affirmé que leurs écoles sont difficiles d'accès avec les moyens en transports.

“È indispensabile essere auto-muniti. Spesso non ci sono proprio mezzi pubblici oppure servono solo una certa zona, per esempio a XXX¹¹² servono solo la parte alta del paese. Anche i bambini devono adattarsi a questo.. [i bambini] devono arrivare mezz'ora prima a scuola e andarsene mezz'ora dopo”

¹¹² Nom du village censuré pour des raisons de confidentialité

Cet inconvénient n'a pas été rencontré par les enseignantes en France.

- Manque de ressources

Plusieurs enseignantes ont signalé un manque de ressources et/ou au niveau du matériel scolaire et/ou au niveau du personnel scolaire dans leur école.

En particulier, la moitié des maîtresses interviewées doit utiliser deux ou trois livres de l'élève différents, ne trouvant pas de manuels spécifiques pour les classes à plusieurs niveaux. De plus, une maîtresse en France a déclaré que les livres de l'élève et les cahiers d'activités ne sont presque jamais donnés gratuitement aux enseignants qui sont, par conséquent, obligés de les acheter par leurs propres moyens ou à les emprunter à leurs collègues.

En ce qui concerne le manque de personnel scolaire, la plupart des enseignantes en Italie souhaitent l'emploi de plus d'enseignants afin de pouvoir travailler simultanément avec les niveaux des classes distincts. Certaines répondantes affirment que, étant donné la présence de plusieurs élèves immigrants, employer un médiateur linguistique et culturel serait bénéfique non seulement pour les enfants eux-mêmes mais aussi pour pouvoir communiquer efficacement avec les enfants.

Sur ce point, il y a une rupture nette entre les enseignantes en Italie et les enseignantes en France : les maîtresses en France disent pouvoir bénéficier du support d'autres figures professionnelles dans leurs écoles, comme par exemple des psychologues scolaires, des rééducateurs, des enseignants spécialisés pour l'aide des élèves en difficulté, des conseillers pédagogiques ou même des médiateurs linguistiques ou antiviolence.

- Rapports avec les parents des élèves:

En réponse aux questions concernant les rapports entre les enseignants et les parents d'élèves, trois enseignantes (respectivement deux enseignantes en France et une en Italie) ont indiqué avoir de

sérieuses difficultés à communiquer avec certaines familles. Les maîtresses expliquent cela en affirmant que certains élèves viennent de familles particulièrement défavorisées qui savent à peine parler la langue du pays où ils habitent.

Au contraire, d'après une maîtresse en Italie, les enseignantes ont instauré un rapport très proche et collaboratif avec les parents des élèves de leurs classes.

Enfin, trois enseignantes ont déclaré que, au début de l'année scolaire, il faut souvent rassurer les parents par rapport à l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs niveaux. Dans ce but, l'école organise des rencontres entre les parents des futurs élèves et le personnel scolaire.

“ Nonostante tutti gli aspetti positivi della pluriclasse, molti genitori sono orientati verso una monoclasse. Pensano che la monoclasse, avere lo stesso programma sia meglio... Cercavo di portare l'esempio di insegnanti a XXX¹¹³, che non hanno certo problemi di numeri, che hanno scelto la pluriclasse...non era un ripiego, ma una scelta pedagogica”

- *Gestion et techniques enseignantes*

Étant également intéressés par les aspects méthodologiques des classes à plusieurs niveaux, nous avons demandé aux enseignantes les types de techniques et les modes d'organisation du travail qu'ils emploient le plus souvent.

Toutes les enseignantes ont dit utiliser trois approches pour organiser l'enseignement dans les classes à plusieurs niveaux : enseignement “à classe entière¹¹⁴”, enseignement “à niveaux distincts¹¹⁵” et enseignement en groupes.

¹¹³ Nous avons censuré le nom de la ville citée pour des raisons de confidentialité

¹¹⁴ C'est-à-dire enseigner le même argument disciplinaire à toute la classe.

¹¹⁵ C'est-à-dire enseigner différents arguments disciplinaires à chaque niveau présent en classe, en profitant de la co-présence avec d'autres maîtres.

En les interrogeant sur l'organisation pratique des leçons, toutes les répondantes convergent sur le fait que le type de matière scolaire peut rendre inévitable le travail à niveaux séparés. Par exemple, une maîtresse explique qu'en mathématiques, en italien et en science, elle trouve plus facile de travailler à niveaux distincts parce que le programme à suivre est plus "rigide" et les savoirs à acquérir sont généralement consécutifs. ¹¹⁶En revanche, dans d'autres disciplines, comme l'histoire ou l'éducation civique, le fait d'avoir une hétérogénéité de niveaux peut rendre le dialogue entre l'enseignant et les élèves plus stimulant et plus riche. C'est le cas, par exemple, de matières telles que l'enseignement de la religion ou de l'art.

“ci sono alcune materie come educazione civica, musica, immagine che si prestano bene al lavoro a classe intera. In questi casi il numero è importante, perché si presta allo scambio, alla condivisione”

En outre, plusieurs enseignantes privilégient le travail à classe unie pendant l'après-midi, puisque les élèves sont généralement plus fatigués et les enseignantes peuvent ainsi proposer des activités plus ludiques. Une enseignante a dit à ce sujet:

“nelle ore pomeridiane propongo attività più ludiche e solitamente lavoriamo a classe intera. I bambini nel pomeriggio sono più stanchi ed è più semplice proporre un tema comune, ma dipende dalla materia”

En ce qui concerne le travail en groupes, toutes les enseignantes affirment avoir l'habitude de faire travailler leurs classes en petits groupes ou en ateliers. Les critères de formation des groupes de travail varient d'une enseignante à l'autre : certaines préfèrent regrouper les élèves du même niveau, d'autres créent les groupes selon les liens amicaux entre les élèves, tandis que d'autres

¹¹⁶ C'est-à-dire que les sujets disciplinaires doivent être acquis de façon linéaire puisque chaque sujet repose sur les savoirs acquis précédemment

encore choisissent de former des groupes de travail le plus possible homogènes en termes de présence d'élèves "brillants" et d'élèves ayant plus de difficultés. Une enseignante a aussi spécifié que, même quand elle impose de travailler en groupes ou en ateliers, à la fin de chaque leçon il y a un moment de partage en classe unie.

- *Suggestions pour mettre en place le modèle des classes multi-niveaux*

Nous avons enfin interrogé les enseignantes sur le type d'aide souhaité pour améliorer la didactique dans les classes à plusieurs niveaux.

• Formation spécifique pour les classes à cours multiples

La moitié des enseignantes interviewés convergent sur la nécessité de proposer au niveau universitaire des cours spécifiques pour l'enseignement dans les classes à plusieurs niveaux. Une maîtresse a affirmé qu'elle rendrait obligatoire une formation spécifique à ces réalités éducatives, en affirmant :

“Je crois qu'il faudrait rendre obligatoire une formation *ad hoc* pour les classes à plusieurs niveaux...On pourrait faire des observations en classe, être suivies par un tuteur dans la planification des activités ou même faire un stage dans ces classes...tout est souhaitable”

Une maîtresse affirme à ce sujet:

“J'aurais bien aimé avoir reçu une formation avec des spécialistes spécialisés en différents aspects... par exemple un expert en écriture, un expert en lecture etc Ils peuvent vraiment faire la différence. Par exemple, une orthophoniste m'a appris un jeu pour faciliter aux enfants l'apprentissage de certains mots. Je l'ai trouvé extrêmement utile comme jeu...chaque fois qu'il m'arrive de voir qu'un enfant a des problèmes à

mémoriser l'orthographe de certains mots j'utilise cette technique et ça marche chaque fois...Mais voilà...je l'ai appris par hasard ... “

Selon une répondante, lors de la formation des enseignants, il faudrait tout d'abord travailler sur les perceptions des enseignants à l'égard des classes multi-niveaux. D'après elle, certains maîtres ont des préjugés sur ces classes parce qu'ils ne sont pas habitués à travailler dans ces contextes. De plus, ils craignent de ne pas réussir à terminer le programme qu'ils se sont imposé alors que, selon cette enseignante, le programme ne devrait pas être conçu de façon trop rigide.

En discutant de la possibilité d'introduire un stage de formation obligatoire à tous les futurs enseignants en école primaire, deux enseignantes ont ressenti la nécessité de prendre en compte les attentes des enseignants en ce qui concerne les contextes où ils/elles travailleront. L'une d'entre elles fait remarquer:

“sarebbe utile fare un tirocinio specifico nelle pluriclassi, ma dipende da che prospettive hai nel futuro. A XXX¹¹⁷ per esempio ti preparavano all'ambiente di città e non avrebbe senso formarli ad altri contesti se tanto non ci lavoreranno mai, no?”

D'un autre côté, selon deux enseignantes, le seul moyen pour apprendre à gérer efficacement une classe à plusieurs niveaux est d'acquérir de l'expérience pratique sur le terrain. Une maîtresse n'a pas souhaité s'exprimer sur ce sujet, en affirmant que, n'ayant pas fréquenté elle-même l'Université, son avis est fallacieux.

- Pouvoir de décision dans la formation des classes

Parmi les personnes interrogées, 2 maîtresses sur 6 souhaitent avoir plus de pouvoir de décision en termes de formation des classes. Elles justifient ce propos en disant que certaines associations de niveaux sont plus compliquées à gérer que d'autres. Par exemple, les classes en CP sont vues

¹¹⁷ Le nom de la ville a été censuré pour des raisons de confidentialité

comme nécessitant plus d'attention et de soutien constants de la part des enseignants, ce qui n'est pas toujours possible en classe multi-niveau. Au contraire, mettre en binôme les élèves très jeunes avec ceux plus âgés peut se révéler extrêmement efficace du point de vue didactique parce que cela permet aux enseignants de se concentrer sur les groupes d'étudiants plus jeunes, laissant ainsi travailler en autonomie les élèves plus âgés.

- Emploi de personnel supplémentaire

5 sur 6 répondantes convergent sur le besoin d'employer plus de professionnels pour deux raisons principales: tout d'abord, parce que cela réduirait la charge de travail des enseignants et, ensuite, parce cela permettrait de travailler "à niveaux distincts" plus fréquemment. En discutant de ce point, une enseignante affirme :

“ sarebbe utile avere una maestra di potenziamento per certe materie, per esempio in italiano in prima siccome hanno bisogno di tanto esercizio nella lettura. Purtroppo non ci viene quasi mai concesso qualcun'altro...già è tanto se vengono delle supplenti. Forse è perché siamo una scuola di periferia [...] Abbiamo chiesto spesso un altro insegnante, ma le ore erano davvero limitate [...] Sarebbe comodo avere un'insegnante in più per poter lavorare in compresenza con l'altra sezione ”

3. 3.2 Discussion des résultats

Parmi les résultats de notre recherche, un certain nombre de sujets qui méritent une discussion approfondie émergent. Dans cette section, nous expliquerons nos résultats en relation avec nos hypothèses de départ et avec la littérature scientifique. La discussion des résultats est divisée en trois parties, à savoir : (i) Formation des enseignants , (ii) Perceptions des enseignants sur les classes à plusieurs niveaux, (iii) Pratiques enseignantes.

Nous concluons en présentant des recommandations d'après nos résultats.

1. Formation des enseignantes

La question principale de notre recherche était la suivante: *est-ce que les participants considèrent leur préparation académique et professionnelle suffisante et adéquate pour travailler dans le contexte des classes à plusieurs niveaux ?*

Lors des entretiens, nous avons relevé un manque de formation générale à l'égard de l'enseignement dans les classes à cours multiples. En effet, la plupart des enseignantes de notre échantillon n'a bénéficié d'aucune formation spécifique pour les classes multi-niveaux. De plus, 4 personnes sur 6 interviewées affirment avoir fait leurs premières expériences professionnelles dans une classe à cours multiple.

Pour rentrer dans les détails de nos résultats:

- a. Au niveau de la formation initiale des maîtresses de notre échantillon, la plupart des enseignantes que nous avons interviewées n'ont pas un Master 2 en MEEF ou en Scienze della formazione primaria. Cela dépend probablement du fait que, selon le Décret ministériel du 10 mars 1997, en Italie les personnes ayant obtenu avant l'année scolaire 2001-2002 un "Diploma di Istituto Magistrale", de "Scuola magistrale", ou un "Diploma di Liceo Socio-Psico-Pedagogico" peuvent enseigner dans les écoles primaires. Il nous semble d'ailleurs nécessaire de mener des recherches supplémentaires sur un échantillon de personnes ayant toutes un Master 2 en MEEF/ Scienze della formazione primaria afin de vérifier si le thème des classes à plusieurs niveaux demeure inexploré dans les programmes universitaires ou pas.
- b. Sur le plan de la formation continue, toutes nos interviewées disent n'avoir ni trouvé ni suivi aucun cours en formation continue dans le domaine des classes à plusieurs niveaux, sauf un cours centré sur l'évaluation dans les classes à cours multiples. Nos résultats ne révèlent pas

si ce manque de cours spécifiques pour l'enseignement dans les classes à plusieurs niveaux dépend d'un manque effectif de cours sur le sujet. Par conséquent, nous souhaitons que plus de recherches sur le sujet soient réalisées afin de corroborer nos constats.

Par rapport aux avis des participantes sur leur préparation scolaire et académique, plus de la moitié de nos participantes (4 sur 6) considèrent leur préparation académique et professionnelle insuffisante face aux défis posés par les classes à plusieurs niveaux.

Le thème du manque de formation des enseignants travaillant dans une classe multi-niveau est bien documenté dans la littérature. Par exemple, Sağ (2009) a montré que la plupart des enseignants en classe multi-niveau sont jeunes, inexpérimentés et sans une formation solide. En général, nos résultats corroborent ce qui avait déjà été mis en évidence par Sağ (2009), mais aussi par Suzuki (2003) et Izci [et al.], (2010).

En outre, d'après notre recherche, il apparaît que le développement professionnel des enseignants en classe multi-niveau ainsi que leur formation initiale dans le domaine de ces classes ne sont pas considérés comme suffisamment importants par les organismes liés à l'éducation. Cela s'oppose aux recommandations données par Anderson et Pavan (1993) qui ont plaidé en faveur de la formation des enseignants en classe multi-niveau, l'envisageant comme un facteur primordial dans la réussite scolaire des élèves. Sur ce sujet, nos constats convergent avec ceux de Little (2001), selon qui les particularismes et les problèmes posés par les classes à cours multiples ne sont pas pris en considération par plusieurs systèmes éducatifs nationaux.

2. Perceptions des enseignantes sur les classes à plusieurs niveaux

Les deux autres questions de recherche étaient:

- (a) Quelle est la perception globale des enseignants travaillant dans une classe multi-niveau à propos de ce type de répartition de classes?*

(b) *Quels sont les principaux avantages et désavantages de ce modèle de classe à leurs avis?*

Tout en reconnaissant plusieurs inconvénients de ce modèle de classe, la plupart des enseignantes interviewées (4 sur 6) ont une opinion positive des classes multi-niveaux. En général, les classes à plusieurs niveaux sont vues comme un type de classe qui apprend aux enseignants les fondamentaux du métier et qui ont un effet bénéfique sur la réussite scolaire des élèves.

Par rapport aux avantages spécifiques de ce modèle de classe, la plupart des enseignantes (4 sur 6) considèrent le *peer tutoring* et l'instauration de forts liens affectifs¹¹⁸ (4 sur 6) les avantages majeurs dans les classes à plusieurs niveaux. En général, les avantages cités par les enseignantes de notre échantillon sont les mêmes cités relevées dans de nombreuses d'autres études dans la littérature scientifique, comme par exemple dans la revue de littérature sur les classes à plusieurs niveaux de Veenman (1995). En particulier, nos résultats concernant l'instauration de forts liens affectifs en classe convergent avec les propos de Rezzonico (1993), d'après qui : "la pluriclasse constitue un luogo comunitario, dove ogni evento viene recepito ed elaborato, dove diversi valori tradizionali del vivere assieme quotidiano vengono trasmessi in modo naturale, senza particolari spiegazioni".¹¹⁹

En ce qui concerne les avis négatifs rapportés par deux interviewées, les enseignantes concernées ont relié leurs opinions à la charge de travail dans les classes à cours multiples qui est bien plus élevée que dans les classes traditionnelles. En effet, la charge de travail est considérée à l'unanimité comme un inconvénient majeur de ces classes, de même que la présence de plusieurs niveaux de développement, la difficulté de planification des activités et une charge de travail trop élevée. Ces résultats rejoignent les constats d'autres travaux dans le même domaine de recherche, tels que ceux de Pratt et Treacy (1986), de Benveniste et McEwan (2000), de Fradette et Lataille-Démoré (2003) et de Veenman (1995). En particulier, les propos de nos participantes concernant les inconvénients des classes à cours multiples convergent avec la recherche de Göksoy et al. (2015) selon qui les

¹¹⁸ Entre les camarades et entre les élèves et leurs enseignants

¹¹⁹ Rezzonico, F. (1993) Pluriclassi: una riforma scolastica d'attualità. Rivista scuola ticinese, 205, page 10.

enseignants en classe multi-niveau rencontrent des difficultés surtout sur le plan de la gestion de classe et de la planification des activités. D'autres défis montrés dans la recherche de Göksoy, tels que l'isolement des enseignants ou les rapports compliqués avec les parents des élèves ont été également identifiés par les maîtresses participant à notre étude.

Notre travail suggère que la perception négative des classes à cours multiples semble être l'une des conséquences directes du manque de professionnels qui a été évoqué par plusieurs maîtresses de notre échantillon. En effet, d'après les deux maîtresses interviewées travaillant en France, la présence de professionnels tels que les conseillers pédagogiques, les médiateurs linguistiques ou simplement d'autres enseignants avec qui travailler en co-présence a été un support essentiel pour leur tâche d'enseignantes. Cela plaide en faveur de l'emploi de plus de professionnels dans le domaine scolaire en général, mais plus spécifiquement des classes à plusieurs niveaux. En effet, cela pourrait faciliter le travail des enseignants et avoir ainsi un impact sur leur perception générale des classes à plusieurs niveaux.

Par rapport à la planification des activités, nos résultats montrent que cet aspect demeure encore un défi majeur dans les classes à plusieurs niveaux. Cet inconvénient avait été mis en évidence par d'autres études antérieures, comme par exemple dans la recherche de Couture et al. (2013), de Kappler et Roellke (1995) et de Veenman (1995). En particulier, certaines enseignantes de notre échantillon semblent ressentir un manque de temps pour finir le programme tel qu'il avait été fixé en début d'année. Ce résultat confirme le manque de temps d'enseignement qui avait été mis en évidence par la recherche de Mulryain-Kyne (2004).

3. Pratiques enseignantes

Un dernier résultat de notre recherche concerne les pratiques enseignantes de nos interviewées. Il a été montré que presque toutes les enseignantes (5 sur six) considèrent la coopération entre collègues comme une ressource primordiale pour surmonter les difficultés de leurs tâches en tant que maîtresses et pour améliorer la qualité de leur enseignement. En particulier, les enseignantes les plus

jeunes et les moins expérimentées disent s'être appuyées énormément sur le soutien de leurs collègues plus expérimentés et sur l'aide des conseillers pédagogiques de leur secteur.

En ce qui concerne les modes d'organisation du travail, il semble que certaines disciplines scolaires sont plus difficiles à enseigner que d'autres dans le contexte des classes à cours multiples. Étant donné le manque de recherches sur les pratiques enseignantes dans les classes multi-niveaux, notre recherche suggère de mener d'autres recherches concernant les pratiques enseignantes et, en particulier, la coopération entre enseignants en classe multi-niveau.

3.3.3 Recommandations et conclusion

Dans notre recherche, nous avons exploré le thème de la formation des enseignants dans une classe multi-niveau à travers les points de vue des enseignantes travaillant dans ces classes.

Pour résumer, nos données montrent qu'un nombre élevé d'enseignants ne considèrent pas leur formation scolaire/académique adéquate et suffisante pour travailler dans les classes à cours multiples. Par rapport aux avis des maîtresses, bien que plusieurs inconvénients aient été identifiés par nos participantes, nous avons découvert que la plupart des enseignantes interrogées ont une opinion plutôt positive de ces classes.

En prenant en compte les résultats de notre étude ainsi que les conseils donnés par les enseignantes de notre échantillon, les suggestions ci-dessous ont été soumises.

- 1) Il est nécessaire de former les enseignants aux aspects théoriques et pratiques de l'enseignement des classes à cours multiples. En effet, cela dépend du fait que, selon Taole et Mncube (2012), le rôle de l'éducateur est un facteur clé dans le succès du modèle des classes à cours multiples et sa formation ne doit pas être ignorée. Une proposition qui a été faite par une enseignante de notre échantillon est de rendre obligatoire un stage de formation dans les classes multi-niveaux, ce qui avait déjà été proposé par Ramazan (2009).

- 2) Les critères de formation des classes devraient être approfondis avec des recherches supplémentaires puisque, d'après les maîtresses interrogées, il semble que certains couplages de niveaux plus inhabituels puissent être efficaces du point de vue de la réussite scolaire.

- 3) Les enseignants en classe multi-niveau devraient être entourés d'autres professionnels afin de réduire leur charge de travail et afin d'améliorer leur action éducative. Comme en témoigne la recherche de Taole et Mncube (2012), la qualité de l'éducation dépend fortement de la présence de ressources adéquates au niveau du matériel et du personnel. Par conséquent, afin de délivrer une éducation de qualité dans le domaine des classes à cours multiples, un nombre suffisant d'enseignants devrait être employé.

Il est nécessaire de préciser que notre recherche n'est pas exempte de limites. Par exemple, la taille de notre échantillon est très réduite et notre échantillon pourrait ne pas être représentatif de la population ciblée, puisque toutes les enseignantes sont des femmes. Les recherches à venir devraient tenir compte des limites de notre recherche en rendant l'échantillon plus représentatif et en variant les méthodes de collecte des données.

Bien que notre recherche présente plusieurs limites, elle permet de questionner la préparation des enseignants travaillant dans une classe multi-niveau. Il ressort de notre travail l'urgence ressentie par les enseignants travaillant dans des classes à plusieurs niveaux de recevoir une préparation conçue pour ce type de classes, à la fois sur le plan théorique et méthodologique.

À la lumière de ces résultats et de ceux de nombreuses autres recherches menées dans ce domaine, cette étude contribue à la compréhension des points de vue des enseignants et des pratiques enseignantes adoptées dans les classes multi-niveaux.

Dans un objectif de développement professionnel, nous pensons que plusieurs recherches devraient être faites dans le domaine puisque nos résultats suggèrent que, malgré la présence de nombreux

inconvénients dans les classes à cours multiples, ce type de classe reste en général un modèle appréciable pour les enseignants qui travaillent dans ces contextes.

En définitive, nous souhaitons que d'autres recherches soient effectuées dans ce domaine afin de mieux mettre en évidence les défis des classes multi-niveaux et l'urgence de fournir aux enseignants une formation plus spécifique à l'égard de l'enseignement dans ces classes. D'autres recherches dans le domaine pourraient être bénéfique, non seulement pour les enseignants travaillant dans une classe multi-niveau, mais aussi à tout enseignant, étant donné que même les classes traditionnelles à un seul cours peuvent présenter différents niveaux d'hétérogénéité en termes de styles d'apprentissage, d'âges ou de types d'intelligence, comme l'ont souligné Caon et Tonioli (2016).

Annexe 1 : Guide d'entretien

Campione	insegnanti di scuola primaria attualmente in servizio presso una pluriclasse in Francia e in Italia disponibili a partecipare alla ricerca
Tipo di domande	Aperte

Tematiche previste ed
esempi di domande

Informazioni demografiche e generali

1. età, titolo di studio, tipo di formazione
2. tipo di scuola in cui insegnano, anni di esperienza nelle pluriclassi, anni di carriera in generale
3. tipo di pluriclasse, numero di alunni nella classe, dove è situata la pluriclasse, quanti insegnanti ci sono nell'Istituto (tc)

- **Prima**

4. Com'è capitato che abbiate iniziato a lavorare in una pluriclassi? Che età avevate e quali erano le vostre esperienze lavorative antecedenti? Dove e in quale ambito avevate svolto il vostro tirocinio curricolare?
5. Come avete reagito quando vi hanno convocati per lavorare in pluriclasse?
6. Desiderava lavorare in una pluriclasse o vi è stato imposto?
7. Avevate aspettative sul lavorare in questo tipo di classe?

- **Durante**

8. Come avete reagito quando vi è stato affidato l'incarico di lavorare in una pluriclasse? Cosa avete provato?
9. Come vi siete preparati a gestire la pluriclasse?
10. Quali sono le maggiori difficoltà che avete riscontrato nel lavorare nelle pluriclassi? E i maggiori benefici?
11. Quali sono le tecniche didattiche o gli accorgimenti che utilizzate maggiormente?

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Dopo</u> <p>12. Desiderate continuare a lavorare in pluriclassi ?</p> <p>13. Cosa avete imparato da quest'esperienza ?</p> <p>14. Cosa consigliereste ai nuovi colleghi che si accingono ad affrontare la didattica nelle pluriclassi?</p>
Ordine delle domande	Può variare rispetto all'ordine previsto

Tabella rielaborata a partire di quella proposta da Révillard Anne in « La sociologie, une démarche d'analyse scientifique du social » (2011).

Bibliographie

Adams, W. (2015). Conducting semi-structured interviews. In K. E. Newcomer, H. P. Hatry, & J. S. Wholey(Eds.), Practical program evaluation. Jossey-bass (PDF) Polemic and Cynicism: A Study in Educational Organizations. 492–496. <https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch19>

- Aikman, S. & Pridmore, P. (2001). Multigrade schooling in 'remote' areas of Vietnam. *International Journal of Educational Development - INT J EDUC DEV*, 21, 521-536. 10.1016/S0738-0593(01)00012-8.
- Ainslie, S. (1994). *Mixed-Ability Teaching: Meeting Learners' Needs*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Akamatsu, T. J., & Farudi, P. A. (1978). Effects of model status and juvenile offender type on the imitation of self-reward criteria. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 187-188.
- Albertini, S. (1988). *Don Primo Mazzolari e il fascismo, 1921-1943*. Mantova, Litografica Cannellese.
- Albouy, J. (2017). Emotions et comportements prosociaux: étude de l'efficacité des campagnes humanitaires émotionnelles. *Recherche et Applications En Marketing*, 32(2), 5-26. <https://www.jstor.org/stable/26375576>
- Alpe, Y. (2012). Performances scolaires et territoire rural en France, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* url: <http://journals.openedition.org/ries/2288>; <https://doi.org/10.4000/ries.2288>
- Altomari, V., Boni, M., Mechiorre, V., Pizzul, F., Popolizio, M., Stringhini, N., Totaro, F., Venturini, L. & Ziliotto, S. (2017). *Don Lorenzo Milani Profeta Testimone Credente*. Anno XIV- Numero 2/2017
- Anderson, R. H., & Pavan, B. N. (1993). *Nongradedness: Helping it to happen*. Lancaster, PA: Technomic Publishing Co.

- Andreani, J.C et Conchon, F. (2005). Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives: État de l'art en marketing. Revue française du marketing. - Paris Bordas-Dunod-Gauthier Villars, ISSN 0035-3051, ZDB-ID 83046x. - 2005, 201, 1-26
- Ankrah-Dove, L. (1982). The Deployment and Training of Teachers for Remote Rural Schools in Less-Developed Countries. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 28(1), 3–27. <http://www.jstor.org/stable/3443702>
- Arazzi, G. (2020), Liguria di Ponente: l'arco mediterraneo delle piccole scuole. *Formazione & Insegnamento XVIII – 1s – 2020* Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore. 10.7346/-feis-XVIII-01-20_0
- Bakouk, S., Benbessai, L., Chetibi, F, Reghis, O. & Tir, R. (2014). Les classes multi-niveaux en Algérie: Organisation et fonctionnement. *Cahiers de l'inre, Numéro Spécial « ENQUÊTE »*, 1–91.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Barber, W. (2015). *Building community in flipped classrooms: A narrative exploration of digital moments in online learning*.
- Barlatier, P. (2018). Chapitre 7. Les études de cas. Dans : Françoise Chevalier éd., *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 126-139). Caen: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126>
- Baron, RA, Byrne, D (2002) *Social Psychology*. Boston: Allyn & Bacon
- Bartolini R., Mangione G.R.J., De Santis F., Tancredi A. (2021)“Piccole scuole e territorio: un’indagine sulla relazione scuola-Comune per un progetto formativo allargato” – *Scienze del territorio – Vol. 9 La nuova centralità della montagna*

- Bélangier, N. & Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et sociétés*, 29, 173-191. <https://doi.org/10.3917/es.029.0173>
- Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. Paris, France : Presses universitaires de France
- Ben Ayed, C. (2018). Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51, 15-35. <https://doi.org/10.3917/lsdle.511.0015>
- 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.
- Bergersen, A. (2004). Multigrade teaching-for pedagogical reasons or only as a necessary model?
- Berry, C. (2001), “Achievements effect of multi-grade and mono-grade primary schools in the Turks and Caicos Islands”, Institute of Education, University of London.
- Birch, I., & Lally, M. (1995). *Multigrade teaching in primary schools*. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific.
- Board of Teacher Education (1988). *Teaching in Rural and Isolated Areas of North Queensland*. Toowong: Board of Teacher Education
- Bongala, J. V., Bobis, V. B., Castillo, J. P. R., & Marasigan, A. C. (2020). Pedagogical strategies and challenges of multigrade schoolteachers in Albay, Philippines. *International Journal of Comparative Education and Development*, 22(4), 299–315. <https://doi.org/10.1108/IJCED-06-2019-0037>

- Bouysee, V. (2002). Les Classes Multigrades. Seminaire Interactif des Responsables de Planification. IPE/UNESCO
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42(1), 38-39. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087490>
- Broome, J. (2009), Studies in Art Education: a Descriptive Study of Multi-age art Education in Florida. *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research* 2009, 50(2), 167-183.
- Brouzos, A. (2002). Small schools-Great Expectations. Views on the effective functioning of multigrade schools. Athens: Typothito-George Dardanos.
- Brown, B. A. (2010). Teachers' Accounts of the Usefulness of Multigrade Teaching in Promoting Sustainable Human-Development Related Outcomes in Rural South Africa. *Journal of Southern African Studies*, 36(1), 189–207. <http://www.jstor.org/stable/40600239>
- Brown, B.A. (2008). Multi-grade Teaching: A Review of Selected Literature and Implications for Teacher Education and Training in South Africa. Faculty of Education: University of Fort Hare.
- Brown, K.G., & Martin, A.B. (1989). Student achievement in multigrade and single grade classes. *Education Canada*, 29, 16-18.
- Bruter, A. (2011). Les cadres de la parole enseignante”, *Histoire de l'éducation*, n° 130. 5-29.
- Buchert(ed.), Education and training in the third world.The Hague: Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESO). 243-250

Buisson, F. (1880), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique*, Paris, Hachette, 1911.

Burns, R.B., Mason Dw, A. (1998), *Class Formation and Composition in Elementary Schools* ", *American Educational Research Journal*, 35 (4), 739-772.

Calvaruso, F.P. (2016). *La formazione umana e civica nell'esperienza delle scuole rurali e pluriclassi*.

Calvaruso, F.P., Gaetano, R.D., Spadafora, G., & Chistolini, S. (2011). *I sentieri della formazione umana e civica nell'esperienza delle scuole rurali e pluriclassi fra prossimità e spaesamento*.

Caon, F., & Tonioli, V. (2016). *La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa*.

Capobianco, R. (2020). *Educational innovation in multi-classes: An exploratory survey in the small schools of the mountain communities of the Alto Caserta*. *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 1s, 155-165.

Carter, P. (2005) *The modern multi-age classroom*. *Educational Leadership*, 54-58. url: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ725901&_ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ725901

Centi A., (1966), *La pluriclasse nella didattica moderna*, Armando, Roma.

Cerri R. (2010), *Quando il territorio fa scuola. Da un'indagine sulle pluriclassi a un'idea di scuola*, Milano, Franco Angeli.

- Champollion, P. (2017). Conférence-débat sur l'école rurale. url: http://www.ardeche.gouv.fr/IMG/pdf/presentation_privas_pchampollion.pdf
- Chen, K. (2006). Social skills intervention for students with emotional/behavioral disorders: A literature review from the American perspective. *Educational Research and Review* 1(3), 143–149
- Clark, C. & M.Shore, B. (2004). *Educating students with high ability* (rev. ed.).
- Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (n.d). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.
Url : <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs. (1994). *Inhoud en opbrengsten van het basisonderwijs*. Leiden, The Netherlands: Distributiecentrum DOP comparative. Bruxelles, De Boeck Universiteit, 308
- Cordelier, B. (2009). Christian Leray - L'analyse de contenu. De la théorie à la pratique – La méthode MorinChartier, *Communication et organisation*, 35. 1-12
- Cornish, L. (2010). Multiage Classes - What's in a Name? *Journal of Multiage Education*, 4(2), 7-11.
- Corrigan, K. F., Hemmings, B., et Kay, R. (2007). Single-age and multi-age groupings in kindergarten and their effect on literacy achievement.
- Cortéséro, R. (2018). Introduction. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51, 7-13.
<https://doi.org/10.3917/lsdle.511.0007>

Couture, C. ; Monney, N.; Thériault, S.; Allaire, S. & Doucet, M. (2013). Enseigner en classe multiâge: besoins de développement professionnel d'enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 36(3), 108–136. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.3.108>

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 / Revue Canadienne de l'éducation*, 36(3), 108–136. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.3.108>

Crahay, M. (2012). L'école peut-elle être juste et efficace : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. *De Boeck Supérieur*. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01>

Crahay, M. & Wanlin, P. (2012). Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ?. Dans : Marcel Darling-Hammond, L. (1998). Alternatives to grade retention. *The School Administrator* 55(7): 18–21

Davenport, M. R. (1998). A legacy of learning and love: A multiage classroom. *Primary Voices K - 6*, 6(2), 19-35.

Davezies, L. (2005). Influence des caractéristiques du groupe des pairs sur la scolarité élémentaire.

Denscombe, M. (2010). *The good research guide for small-scale social research projects* . Berkshire, England: Open University Press, 173-176.

Deterding, N. M., & Waters, M. C. (2021). Flexible Coding of In-depth Interviews: A Twenty-first-century Approach. *Sociological Methods & Research*, 50(2), 708–739. <https://doi.org/10.1177/0049124118799377>

DeWayne M. & Stimson J. (1996), "Combination and Nongraded Classes: Definitions and Frequency in Twelve States", *The Elementary School Journal*, Vol. 96, No. 4, 439-452

Dondofema, T., et Samkange, W. (2016). Challenges Faced by Primary School Teachers in Schools with Multi-Grade Classes in Zimbabwe: A Case for Ten Primary Schools in Gutu District in Masvingo Province of Zimbabwe. *Humanities and social sciences*, 4, 758-765.

Doraï, M. (2005). Concept de soi, représentations et parcours scolaires d'enfants de migrants. Un exemple d'analyse de segmentation. *Bulletin de psychologie*, 478, 425-434. <https://doi.org/10.3917/bupsy.478.0425>

Dumez, H. (2011). Faire une revue de littérature : pourquoi et comment ?. *Le Libellio d'AEGIS*, *Libellio d'AEGI*. 15-27

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2004). *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*. Winnipeg : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba

Eighmy, M.A. (2012). Multiage Instruction: An Outdated Strategy, or a Timeless Best Practice. *European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 2, 169-177.

Engin, G. (2018). The Opinions of the Multigrade Classroom Teachers on Multigrade Class Teaching Practices (Multiple Case Analysis: Netherlands-Turkey Example). *The International Journal of Progressive Education*, 14, 177-200.

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2004). *Éducation pour tous : L'EXIGENCE DE QUALITÉ*.

Équipe EFGB (2016). " Les classes à multi-niveau: une organisation de classe qui favorise l'autonomie, l'entraide et l'apprentissage", école française greater Boston, Boston MA.

<https://www.efgboston.org/les-classes-a-multiniveau-une-organisation-de-classe-qui-favorise-lautonomie-lentraide-et-lapprentissage/>. Consulté le 30 mars 2022

F. Braccini, R. Taddei (2000). La scuola laica del prete – Don Milani, Armando Editore, Roma.

Farrant, A. (2017). The effect of multiage grouping on the self-esteem of students. https://www.researchgate.net/publication/360935689_Polemics_and_Cynicism_A_Study_in_Educational_Organizations

Favale (1860), Rivista amministrativa del Regno giornale ufficiale delle amministrazioni centrali, e provinciali, dei comuni e degli istituti di beneficenza (1892), Torino : 1851-1945. 523

Ferrier, J. (1996) « L'école en milieu rural », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 10 | 1996, mis en ligne le 30 juillet 2013, consulté le 30 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3305> ; DOI : 10.4000/ries.3305

Fosco, A. M., Schleser, R., & Andal, J. (2004). Multiage programming effects on cognitive developmental level and reading achievement in early elementary school children. *Reading Psychology An International Quarterly*, 25(1), 1-17.

Fradette A. & Lataille-Démoré D. (2003), Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation ?", *Revue des sciences de l'éducation* Vol.n° 29 n° 3

Gabriel, M. (2019). Enseigner en classe multiniveau. Paris : Retz, 2019. (Coll. Pédagogie pratique). 144

Gaustad, J. (1997). Building support for multiage education. *ERIC Digest*, Vol. 114.

Gayfer, M. (1991). The multi-grade classroom: Myth and reality. A Canadian study. Toronto, Ontario, Canada: Canadian Education Association.

- Géline, P.A. et Dionne, É. (2010). Compte rendu de [Blanchet, A., et Gotman, A. (2007). Série « L'enquête et ses méthodes » : L'entretien (2e éd. refondue). Paris : Armand Colin.] *Mesure et évaluation en éducation*, 33(2), 127–131. <https://doi.org/10.7202/1024898ar>
- Genoud, P. & Brodard, F. & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European Review of Applied Psychology-revue Européenne De Psychologie Appliquée - EUR REV APPL PSYCHOL.* 59. 37-45. 10.1016/j.erap.2007.03.001.
- Gibson, I., W. (1994). Policy, practice, and need in the professional preparation of teachers for rural teaching. *Journal of Research in Rural Education*, Spring, 10, 1, 68-77.
- Göksoy, S., Arıcan, K. & Eriş, H. (2015). Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görevli öğretmenlerin stres düzeyleri. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)*, 3(1): 92-106.
- Gonella, G. (1981). 1: Cinque anni al Ministero della pubblica istruzione : la rinascita della scuola dopo la seconda guerra mondiale / Guido Gonella. [Milano] : Giuffrè. 62-63
- Goularte, R. (1995). *Multiage classrooms*. National Education Association: Washington: D.C.
- Graham, S. & Sandmel, K. (2011) *The Process Writing Approach: A Meta-analysis*, *The Journal of Educational Research*, 104:6, 396-407, DOI: 10.1080/00220671.2010.488703
- Grangeat, M. (2016). Lev S. Vygotski : l'apprentissage par le groupe. Dans : Martine Fournier éd., *Éduquer et Former: Connaissances et débats en Éducation et Formation.. Auxerre: Éditions Sciences Humaines.* 134-141 <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0134>
- Greff, E., & Kokyn, J. (1999). *Enseigner dans une classe à plusieurs niveaux*. Paris: RETZ.

- Grillotti Di Giacomo, M.G. (2009), "Identità territoriali radicate o radicali?", *geotema*, 37, 42-48.
- Grippin P. C., Sarachan-Deily, A.B., Medved, R. M., & Lyon, P. E. (1985). How far is the ivory tower from reality in preparing teachers for rural settings? *Journal of Research in Rural Education*, 2, 4,2-18
- Gros, L., Prélot, M., Longchambon, H., Chauvin, A., Lamousse, G. & Tinant, R. (1966). Tome II : textes et statistiques. url : <https://www.reseau-canope.fr/ecole-rurale-et-reussite-scolaire/lecole-en-milieu-rural/lecole-a-classe-unique-une-realite-en-evolution.html>
- Guelmami, H. (2021). Chapitre 2. Les paradigmes de recherche. Dans : , H. Guelmami, *La recherche en santé: Le pouvoir managérial du DBA*. Caen: EMS Editions. 21-27
- Gumuchian, H. & Marois, C (2000). *Initiation à la recherche en géographie : Aménagement, développement territorial, environnement*. Nouvelle édition [en ligne]. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.14790>.
- Gutiérrez, R., et Slavin, R. E. (1992). Achievement Effects of the Nongraded Elementary School: A Best Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 62(4), 333–376. <https://doi.org/10.2307/1170484>
- Hallinan M.T & Sorensen, A. (1983), The formation and stability of instructional groups ", *American Sociological Review*, 48 (6), 838-851
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 553-560. [http://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00015-3](http://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00015-3)

- Hargreaves, E. Montero, C, Chau, N., Sibli, M. & Thanh, T. (2001) Teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: an overview". *International Journal of Educational Development*, 21, 499-520.
- Henri Portine (1998) « L'autonomie de l'apprenant en questions », *Alsic* [En ligne], Vol. 1, n° 1. URL : <http://alsic.revues.org/1466>
- Hlady Rispal, M. (2002). La méthode des cas: Application à la recherche en gestion. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hlady.2002.01>
- Huang, L. Y. (2014). Investigating Mixed-Ability Teaching in Taiwanese Primary Schools. *International Education Studies*, Vol. 7, No. 5; 2014(ISSN 1913–9020 E-ISSN 1913–9039). <https://doi.org/10.5539/ies.v7n5p85>
- Indire (2017), Manifesto delle Piccole scuole, <https://piccolescuole.indire.it/il-movimento/manifesto/>
- Izci, E., Duran, H., & Tasar, H. (2010). An investigation in multigrade class teaching with respect to primary school teacher candidates'perceptions and in views of primary school teachers working in multigrade classes. *Ahi Evran Universitesi Egitim Fakultesi Dergesi*, 11(1), 19-35.
- Jouan, S. (2022). “La classe à plusieurs cours à l’épreuve du modèle de la classe homogène. Une organisation pédagogique subversive de la forme scolaire ?”, *Éducation et socialization*. <http://journals.openedition.org/edso/17798>; <https://doi.org/10.4000/edso.17798>
- Joyce, T. M. (2014). Quality Basic Education for All: Challenges in Multi-Grade Teaching in Rural Schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), 531.

- Kalender, B., et Erdem, E. (2021). Challenges faced by classroom teachers in multigrade classrooms: A case study. *Journal of Pedagogical Research*, 5(4), 76-91. <https://doi.org/10.33902/JPR.2021473490>
- Kappler, E., & Roellke, C. (2002). The promise of multiage grouping. *Kappa Delta Pi Record*, 38(4), 165-169. 10.1080/00228958.2002.10516367
- Katz, L.G. (1995) The benefits of mixed age grouping. *Eric Digest: University of Illinois*. <https://eric.ed.gov/?id=ED382411>
- Kivunja, C. (2014). The Urgent Need to Train Teachers for Multigrade Pedagogy in African Schooling Contexts: Lessons from Uganda and Zambia. *The International Journal of Higher Education*, 3, 63-72.
- Knörzer (1985), W. (1985). Sind Schüler in kombinierten Grundschulklassen benachteiligt? Eine empirische Untersuchung [Are students in multigraded schools put at a disadvantage? An empirical study]. Baltmannsweiler, Germany: Padagogischer V
- L'Écuyer, R. (1978), *Le Concept de soi. Psychologie d'aujourd'hui*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.lecuy.1978.01>
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19(2), 38
- Leroy-Audouin C., Suchaut, B. (2007b). Revisiter l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours. *Revue Française de Pédagogie*, n°160, 103-118.
- 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, 89-105

Leroy-Audouin, C. & Suchaut, B. (2005b). La constitution des classes dans les écoles. Contraintes de contexte ou stratégies d'acteurs ? : Rapport intermédiaire pour le PIREF. 2005. ffhalshs-00086624

Leroy-Audouin, C. & Suchaut, B. (2007). Les classes à plusieurs cours: Principes de constitution, affectation des élèves et effets pédagogiques. halshs-00488868

Leroy-Audouin, C. & Suchaut, B. (2007c). L'attribution des classes aux enseignants : le cas des écoles primaires. Carrefours de l'éducation, 23, 71-84. <https://doi.org/10.3917/cdle.023.0071>

Lessard-Hebert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1997), La recherche qualitative : fondements et pratiques, Bruxelles, De Boeck.

Lingam, G.I. (2007). Pedagogical practices: the case of multi- class teaching in Fiji Primary School. Education Research and Review

Little, A. (2001). Multigrade teaching: Towards an international research and policy agenda. International Journal of Educational Development, 21(6), 481–497.

Little, A. (2004). Learning and teaching in multigrade settings. Education for All Global Monitoring Report 2005 The Quality Imperative, 1-24.

Little, A. (2005), Learning and Teaching in Multigrade Settings. Paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report

Little, A., (1995). Multigrade teaching: a review of practice and research, serial No. 12. Overseas Development Administration, London.

Little, D. (1991). Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems. Authentik

Lloyd, L. (1999). Multiage classes and high ability students. *Review of Educational Research* 69(2): 187–212.

Luginbühl, O & Pellegrini, D. (1996) « Introduction », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*: <http://journals.openedition.org/ries/3381> ; <https://doi.org/10.4000/ries.3381>

Main, K. (2008). The Coalescence of Middle School and Multiage Philosophies. *Journal of Multiage Education*, 3(3), 22-25.

Mangione G, Bartolini R, Chipa S., De Santis F., Tancredi A., (2021). Piccole scuole in Italia: identificazione, mappatura e analisi dei territori, Report INDIRE, Ministero dell'Istruzione.

Mangione, G., Garzia, M., Bagattini, M., Calzone, S. INDIRE. (2019)“Tracce di sostenibilità. Comunità, Pluriclassi e Tecnologie nella pratica della scuola”- I QUADERNI DELLE PICCOLE SCUOLE. - Quaderno N. 1

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Bagnoud, D. P., et Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. Paris: De Boeck, 9-10

Marland, P. (2004). *Preparing teachers for multigrade classrooms: Some questions and answers*. University of Southern Queensland.

Marpicati, A. (n.d). Fascismo. *Dictionnaire Treccani version informatisé*. https://www.treccani.it/enciclopedia/fascismo_%28Enciclopedia-Italiana%29/ Consulté le 12 avril 2022

Marzola, E, (1987). Using manipulatives in math instruction. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 3:1, 9-20. 10.1080/0748763870030103

- Mason, D. A., & Burns, R. B. (1994). A review of the literature on combination class
- Mason, D. A., & Burns, R. B. (1995). Teachers' views of combination classes. *The Journal of Education*, 89(1), 36–45.
- Mason, D. A., & Burns, R. B. (1999). Assignment of Teachers to Combination Classes. *Journal of School Leadership*, 9(1), 51–78. <https://doi.org/10.1177/105268469900900103>
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. (Deuxième édition.) Sage Publications Ltd.
- Matshoba, S. (2011). Multigrade teachers' perceptions of the benefits and challenges of learning and teaching in multigrade settings: A case study of selected primary schools in East London District.
- Mauger, P. (1992). *Agir ensemble pour l'école rurale*. Direction de l'information et de la communication, MENC.
- Mazzuchi, D., and N. Brooks. (1993). The gift of time. In *Multiage classrooms: The ungrading of America's school*, ed. D. Sumner, Peterborough, N.H.: The Society for Developmental Education. 39–41.
- Merriam, S.B. (1998) *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Milani, L. (1970). *Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Arnoldo Mondadori Editore; cinquième édition (1 janvier 1970)
- Milburn, D. (1981). A study of multi-age or family-grouped classrooms. *Phi Delta Kappan*, 62, 513-514.

Miller, B. A (1990). A Review of the Quantitative Research on Multigrade Instruction. *Research in Rural Education*, 7(2):3-12.

Mingat A., Suchaut B. (2000), *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique*

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, (2016), *L'école À Classe Unique : Une Réalité En Évolution*, Réseau Canopé.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, (n.d), *école rurale et réussite scolaire: quelles pédagogies dans les classes uniques ?*; Réseau Canopé.

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (1982), *Les classes à plusieurs cours dans le premier degré, présentation statistique. Document de travail, n° 280*

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (2019), *Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. url: https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-rers-2019_1162516.pdf

Moretti, L. (2019). *Liens École-territoire: Une étude sous l'angle de la recherche-action via la constitution de " territoires apprenants "*. Ecoles, territoires et numérique: quelles collaborations? quels apprentissages ?, Clermont-Ferrand, France. hal-02314205

Mortensen, K. (1992). 'The involvement of the Danish International Development Agency(DANIDA)in educational development: consideration and future plans'

Mulcahy, D. (1993). *Developing a 'Distinctive Approach' for Multi-Grade Classrooms*. *Education Canada* 33: 24–29.

- Mulryan-Kyne, C. (2004). Teaching and Learning in Multigrade Classrooms: What Teachers Say. *The Irish Journal of Education / Iris Eireannach an Oideachais*, 35, 5–19. <http://www.jstor.org/stable/30077492>
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and teacher education*, 23(4), 501-514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.003>
- Naparan, G. B., & Castañeda, I. L. P. (2021). Challenges and coping strategies of multi-grade teachers. *International Journal of Theory and Application in Elementary and Secondary School Education*, 3(1)
- Nez, H. (2011). Annexe 1 : Guide d’entretien », *Sociologie* [Online], N°4, vol. 2 | 2011, <http://journals.openedition.org/sociologie/1132>
- OERI (Office of Educational Research and Improvement). (1990). Teaching combined grade classes: Real problems and promising practices. Virginia: Appalachia Educational Laboratory.
- Olivier, R. (2013). Décentralisation et politiques éducatives. Dossier d’actualité veille et analyses, n° 83 , Avril 2013 url: <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/83-avril-2013.pdf>
- Olson, D. R., & Bruner, J. S. (1974). Learning through Experience and Learning through Media. *Teachers College Record*, 75(5), 125–150. <https://doi.org/10.1177/016146817407500506>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2002). The teaching workforce: Concerns and policy changes (Policy analysis). Paris: OECD.

- Papay, J.P., Costello, R. J., Hedl, J. J., & Spielberger, C. D. (1975). Effects of trait and state anxiety on the performance of elementary school children in traditional and individualized multiage classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 67, 840-846.
- Parameswaran, U. D., Ozawa-Kirk, J. L., & Latendresse, G. (2020). To live (code) or to not: A new method for coding in qualitative research. *Qualitative Social Work*, 19(4), 630–644. <https://doi.org/10.1177/1473325019840394>
- Paul, P. (2003), Évaluation de l'incidence des classes à plusieurs cours sur la réussite scolaire des élèves. *JO Sénat*. 35-45
- Perrenoud, P. (1992). *Du décloisonnement des classes au travail en équipe pédagogique*. Genève. Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Pistioli, E. (2018). The Self-Concept in Specific Areas of Students attending Multigrade and Single Grade Elementary Schools. *Comparative Approach*. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*.
- Pratt, C., et Treacy, K. (1986). *A study of student grouping practices in early childhood classes in Western Australian Government Primary Schools*. Nedlands: Education Department of Western Australia.
- Pratt, D.(1986 b). On the merits of multiage classrooms. *Research in Rural education*, Vol 3, n. 3. 111-115.
- Proehl, R. A., Douglas, S., Elias, D., Johnson, A. H., & Westsmith, W. (2013). A collaborative approach: Assessing the impact of multi-grade classrooms. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 16(2), 417-440. <https://doi.org/10.15365/joce.1602092013>

- Progin, L., & Gather Thurler, M. (2011). Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires. *Recherches en Education*, 10, 81-91.
- Pruneri, F. (2018) «Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948», *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea : Scuola e società in Italia e Spagna tra Ottocento e Novecento*
- Psacharopoulos, G., Rojas, C., & Velez, E. (1993). Achievement evaluation of Colombia's "Escuela Nueva": Is multigrade the answer?. *Comparative Education Review*, 37(3), 263-276. <http://doi.org/10.1086/447190>
- Ramazan, S. (2009). Becoming A Teacher In Multigrade Classes. *Electronic Journal of Social Sciences*, Spring
- Raymond, H. (1968). Analyse de contenu et entretien non directif: application au symbolisme de l'habitat. *Revue Française de Sociologie*, 9(2), 167-179. <https://doi.org/10.2307/3320589>
- Rey, O. (2013). « Décentralisation et politiques éducatives » Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 83, avril. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=83&lang=fr>
- Rezzonico, F. (1993) Pluriclassi: una riforma scolastica d'attualità. *Rivista scuola ticinese*, 205, 9 - 12.
- Riley, T. (2016). The importance of learning with like-minded peers through flexible grouping in inclusive educational settings. *International Journal of Learner Diversity & Identities*, 23(4), 33-47.

Robert E. Slavin (2015) Cooperative learning in elementary schools, *Education 3-13*, 43:1, 5-14, DOI: 10.1080/03004279.2015.963370

Roghi, V. (2017), *La Grande Storia. Don Milani: il dovere di non obbedire*. Italia [reportage] url: <https://www.raiplay.it/video/2017/06/La-Grande-Storia---Don-Milani-il-dovere-di-non-obbedire-13b53c59-c0be-4310-9ed1-a03e8ff3ba57.html>

Rojas, C.A. and Castillo, Z. (1988). *Evaluación del Programa Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Instituto SER de Investigación.

Romano, H. (2016) *Pour une école bientraitante : prévenir les risques psychosociaux scolaires*. Paris : Dunod

Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. Dans : , P. Roussel & F. Wacheux (Dir), *Management des ressources humaines: Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* 101-137

Ronksley-Pavia, M. & Barton, G. & Pendergast, D. (2019), *Multiage Education: An Exploration of Advantages and Disadvantages through a Systematic Review of the Literature*, *Australian Journal of Teacher Education*. Volume 44, Issue 5, article 2. 102–105.

Rosenwald, F. (2019). *Taille des classes du premier degré: dans le secteur public, la baisse s'observe au-delà des classes dédoublées*. Note d'information N°19.47- Novembre 2019

Rowley, S. D. and Nielsen, H. D. (1997). 'School and Classroom Organization in the Periphery: Using the Assets of Multigrade Teaching'. In H. D. Nielsen and W. K. Cummings(eds), *Quality Education for All: Community-Oriented Approaches*. 183-212. New York, London: Garland Publishing.

- Royer, I. et Zarlowski, P. (2014). Chapitre 8. Échantillon(s). Dans : Raymond-Alain Thiétart éd., Méthodes de recherche en management. Paris: Dunod. 219-260.
<https://doi.org/10.3917/dunod.thiet.2014.01.0219>
- Russell, 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 school leaders. Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education (AARE), Adelaide.
- Sağ, R. (2009). Becoming a teacher in multigrade classes. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8 (28), 20-39.
- Sağ, R., Savaş, B., & Sezer, R. (2009b). Characteristics, problems and needs of combined classroom teachers in Burdur. *Journal of İnönü University Education Faculty* , 10 (1), 37-56
- Sali, M. et Benjier, A. (2019). Preparations and practices of multi-grade teachers in isabela city schools division, basilan. 10.13140/RG.2.2.27361.86887.
- Saqlain, N. (2015). A Comprehensive Look at Multi-Age Education. *Journal of Educational and Social Research*. 10.5901/jesr.2015.v5n2p285.
- Sarno, E. (2013), “Un’analisi integrata quali- quantitativa per rilevare l’identità territoriale dei borghi montani”, in Banini T. (a cura di), *Identità territoriali. Questioni, metodi, esperienze a confronto*, Franco Angeli, Milano, 171-191.
- Schiefelbein, E. (1991), *In Search of the School of the XXI Century. Is the Colombian Escuela Nueva the Right Pathfinder?*. UNESCO/UNICEF, Santiago

- Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54-61.
- Schweitzer, K. K. (2015). Considering the community classroom. *Journal Of Unschooling & Alternative Learning*, 9(17), 19-30.
- Scott, R. (1984). *Teaching and Learning in Remote Schools: A Dilemma Beyond Rural Education*. National Information Center for Handicapped Children and Youth.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria editrice fiorentina (1 janvier 1967)
- Sébastien, L. (2014). Le territoire, un système socio-patrimonial décrypté par le modèle de l'Acteur en 4 Dimensions. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 10(1), 283–329. <https://doi.org/10.7202/1028442ar>
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 293-336
- Smit, R. R., & Engeli, E. (2015). An empirical model of mixed-age teaching. *International Journal of Educational Research*, 74136-145. 10.1016/j.ijer.2015.05.004
- Song R., Spradlin T.E., & Plucker J.A. (2009), The advantages and Disadvantages of Multiage Classrooms in the Era of NCLB Accountability. *Education Policy Brief*, CEEP (Center for evaluation and Education Policy), vol. 7, n.1, 1-8.
- Stone, S. J. (1994). Teaching strategies: Strategies for teaching children in multiage classrooms. *Childhood Education* 71(2): 102–105.
- Stone, S. J. (1996). *Creating the Multiage Classroom*. url: http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/classi_miste.pdf

- Stone, S. J. (1998). Creating contexts for multiage learning. *Childhood Education* 74(4): 234–236.
- Stuart, S. K.; Connor, M. ; Cady, K.; Zweifel, A. (2007). Multiage Instruction and Inclusion: A Collaborative Approach. *International Journal of Whole Schooling*, 12-26.
- Suchaut, B. (2015). Les classes à cours double: éléments sur leur efficacité pédagogique avec le cas du CP.
- Suzuki, T. (2003), "Multigrade teaching in primary schools in Nepal : practice and training." Electronic Thesis or Diss., University College London (University of London), <http://discovery.ucl.ac.uk/10007484/>.
- Taole, M., & Mncube, V. S. (2012). Multi-grade teaching and quality of education in South African rural schools: Educators' experiences. *Studies of Tribes and Tribals*, 10(2), 151-162.
- Tchankam, J., Ndoume Essingone, H. & Tchagang, E. (2020). Chapitre 14. Portée et limites de la recherche qualitative. Dans : Soufyane Frimousse éd., *Produire du savoir et de l'action: Le vade-mecum du dirigeant-chercheur*. Caen: EMS Editions. 167-174. <https://doi.org/10.3917/ems.peret.2020.01.0165>
- Tehmina Basit (2003) Manual or electronic? The role of coding in qualitative data analysis, *Educational Research*, 45:2, 143-154, 10.1080/0013188032000133548
- Thomas, C., & Shaw, C. (1992). Issues in the development of multigrade schools. World Bank Technical Paper no. 172. Washington DC: The World Bank
- Topping, K. J. (1987). *The peer tutoring handbook: promoting co-operative learning*. Croom Helm.

- Topping, K.J.(1996) The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *High Educ* 32, 321–345 <https://doi.org/10.1007/BF00138870>
- Towle A, Cottrell D (1996). Self directed learning. *Archives of Disease in Childhood*. 357-359.
- UNESCO Office in Bamako. (2015). Inspection, supervision, appui-conseil: module thématique. Unesco Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243969>
- UNESCO/APEID. (1981). Education of Disadvantaged Groups and Multiple Class Teaching: Studies and Innovative Approaches. UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific, Bangkok.
- UNESCO/APEID. (1989). Multigrade teaching in single teacher primary schools. Bangkok: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific
- UNESCO/APEID. (1989b). Multigrade Teaching in Single Teacher Primary Schools. UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific, Bangkok. url: <https://eric.ed.gov/?id=EJ847473>
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie: Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319–381. <https://doi.org/10.2307/1170701>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Walsh J. M. (1989), « Attitudes of students, parents and teachers toward multigrading ». Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs
- Way, J. W. (1981). Achievement and self-concept in multiage classrooms. *Educational Research Quarterly*, 6 (2), 69-75.
- Wiersma, W. & Jurs, S.G. (2005). *Research methods in education*. 8th Edition. New York, NY: Pearson.
- Wilson, V. (2003). All in together? An overview of the literature on composite classes. SCRE Research Report 113 (pp. 1-40). Glasgow: SCRE Centre, The University of Glasgow
- Yin R. (1994), *Case study. research*, Deuxième édition, Thousand Oaks : Sage