

Dans cette collection* :

1. Qu'est-ce que la planification de l'éducation ? *P.H. Coombs*
2. Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et sociale, *R. Poignant*
3. Planification de l'éducation et développement des ressources humaines, *F. Harbison*
4. L'administrateur de l'éducation face à la planification, *C.E. Beeby*
5. Le contexte social de la planification de l'éducation, *C.A. Anderson*
6. La planification de l'enseignement : évaluation des coûts, *J. Vatzey, J.D. Chesswas*
7. Les problèmes de l'enseignement en milieu rural, *V.L. Griffiths*
8. Le rôle du conseiller en planification de l'enseignement, *A. Curle*
9. Les aspects démographiques de la planification de l'enseignement, *T.N. Châu* (épuisé, voir n° 72)
10. Coûts et dépenses en éducation, *J. Hallak*
11. L'identité professionnelle du planificateur de l'éducation, *A. Curle*
12. Planification de l'éducation : les conditions de réussite, *G.C. Ruscoe*
13. L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation, *M. Woodhall*
14. Planification de l'éducation et chômage des jeunes, *A. Callaway*
16. Planification de l'éducation pour une société pluraliste, *C. Hon-chan*
17. La planification des programmes d'enseignement primaire dans les pays en voie de développement, *H.W.R. Hawes*
18. Planification de l'aide à l'éducation pour la deuxième décennie du développement, *H.M. Phillips*
19. Les études à l'étranger et le développement de l'enseignement, *W.D. Carter*
20. Pour une conception réaliste de la planification de l'éducation, *K.R. McKinnon*
21. La planification de l'éducation en relation avec le développement rural, *G.M. Coverdale*
22. La planification de l'éducation : options et décisions, *J.D. Montgomery*
23. La planification du programme scolaire, *A. Lewy*
24. Les facteurs de coûts dans la planification des systèmes de technologies éducatives, *D.T. Jamison*
25. Le planificateur et l'éducation permanente, *P. Farter*
26. L'éducation et l'emploi : une étude critique, *M. Carnoy*
27. Planification de l'offre et de la demande d'enseignants, *P. Williams*
28. Planification de l'éducation préscolaire dans les pays en développement, *A. Heron*
29. Moyens de communication de masse et éducation dans les pays à faible revenu : répercussions sur la planification, *E.G. McAnany, J.K. Mayo*
30. La planification de l'éducation non formelle, *D.R. Evans*
31. Éducation, formation et secteur traditionnel, *J. Hallak, F. Caillods*
32. Enseignement supérieur et emploi : l'expérience de l'IIPE dans cinq pays en développement, *G. Psacharopoulos, B.C. Sanyal*
33. La planification de l'éducation comme processus social, *T. Malan*
34. Enseignement supérieur et stratification sociale : une comparaison internationale, *T. Husén*
35. Un cadre conceptuel pour le développement de l'éducation permanente en URSS, *A. Vladislavlev*
36. Éducation et austérité : quelles options pour le planificateur ? *K.M. Lewin*
37. La planification de l'éducation en Asie, *R. Roy-Singh*
38. Les projets d'éducation : préparation, financement et gestion, *A. Magnen*
39. Accroître l'efficacité des enseignants, *L. Anderson*
40. L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles, *A. Lewy*
41. Planification des ressources humaines : méthodes, expériences, pratiques, *O. Bertrand* (épuisé, voir n° 75)
42. Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine : les enseignements de l'École Nouvelle colombienne, *E. Schiefelbein*
43. La gestion des systèmes d'enseignement à distance, *G. Rumble*
44. Stratégies éducatives pour les petits États insulaires, *D. Atchoarena*
45. Évaluation de la recherche en éducation fondée sur l'expérimentation et sur les enquêtes, *R.M. Wolf*
46. Droit et planification de l'éducation, *I. Birch*
47. Utilisation de l'analyse sectorielle de l'éducation et des ressources humaines, *F. Kemmerer*
48. Analyse du coût de l'insertion scolaire des populations marginalisées, *M.C. Tsang*
49. Un système d'information pour la gestion fondé sur l'efficacité, *W.W. McMahon*
50. Examens nationaux : conception, procédures et diffusion des résultats, *J.P. Keeves*
51. Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation : théorie et pratiques, *W.D. Haddad, assisté par T. Demsky*
52. À la recherche d'un enseignement adapté : l'orientation vers le travail dans l'éducation, *W. Hoppers*
53. Planifier pour l'innovation en matière d'éducation, *D.E. Inbar*
54. Analyse fonctionnelle de l'organisation des ministères d'éducation, *R. Sack, M. Saïdi*
55. Réduire les redoublements : problèmes et stratégies, *T. Eisonon*
56. Faire davantage participer les filles et les femmes à l'éducation, *N. P. Stromquist*
57. Installations et bâtiments éducatifs : ce que les planificateurs doivent savoir, *J. Beynon*
58. La planification de programmes d'alphabétisation des adultes centrés sur les élèves, *S.E. Malone, R.F. Arnove*
59. Former les enseignants à travailler dans des établissements et/ou des classes réputés difficiles, *J.-L. Auduc*
60. L'évaluation de l'enseignement supérieur, *J.L. Rontopoulou*
61. À l'ombre du système éducatif. Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation, *M. Bray*
62. Une gestion plus autonome des écoles, *I. Abu-Duhou*
63. Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir, *M. Carnoy*
64. La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ? *T. Welsh, N.F. McGinn*
65. L'éducation préscolaire : besoins et possibilités, *D. Weikart*
66. La planification de l'éducation dans le contexte du VIH/sida, *M.J. Kelly*
67. Aspects légaux de la planification et de l'administration de l'éducation, *C. Durand-Prinborgne*
68. Améliorer l'efficacité de l'école, *J. Scheerens*
69. La recherche quantitative au service des politiques éducatives : le rôle de l'analyse de la littérature, *S.J. Hite*
70. La cyberformation dans l'enseignement supérieur : développement de stratégies nationales, *T. Bates*
71. L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement, *T. Kellaghan, V. Greaney*
72. Les aspects démographiques de la planification de l'éducation, *T.N. Châu*
73. Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction, *M. Sinclair*
74. Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural ? *E. Brunswic, J. Valérie*
75. Planification des ressources humaines : méthodes, expériences, pratiques, *O. Bertrand*

* Série publiée également en anglais. Autres titres à paraître.

Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural ?

Etienne Brunswic
Jean Valérien

Paris 2003
UNESCO : Institut international de planification de l'éducation

L'Agence suédoise d'aide au développement international (Asdi) a fourni une aide financière pour la publication de cette brochure.

Publié en 2003 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75007 Paris

Maquette de couverture : Pierre Finot
Composition : Linéale Production
Imprimé en France par STEDI

ISBN 92-803-2242-7
© UNESCO 2003

Principes de la planification de l'éducation

Les brochures de cette collection sont destinées principalement à deux catégories de lecteurs : ceux qui occupent déjà des fonctions dans l'administration et la planification de l'éducation, dans les pays en développement comme dans les pays industrialisés ; et d'autres, moins spécialisés – hauts fonctionnaires et hommes politiques, par exemple – qui cherchent à connaître de façon plus générale le mécanisme de la planification de l'éducation et les liens qui la rattachent au développement national dans son ensemble. Ces brochures sont, de ce fait, destinées soit à l'étude individuelle, soit à des cours de formation.

Depuis le lancement de cette collection en 1967, les pratiques et les concepts de la planification de l'éducation ont subi d'importants changements. Plusieurs des hypothèses qui étaient sous-jacentes aux tentatives antérieures de rationaliser le processus du développement de l'éducation ont été critiquées ou abandonnées. Toutefois, si la planification centralisée, rigide et obligatoire, s'est manifestement révélée inadéquate, toutes les formes de planification n'ont pas été abandonnées. La nécessité de rassembler des données, d'évaluer l'efficacité des programmes en vigueur, d'entreprendre des études sectorielles et thématiques, d'explorer l'avenir et de favoriser un large débat sur ces bases s'avère au contraire plus vive que jamais, pour orienter la prise de décisions et l'élaboration des politiques éducatives.

La planification de l'éducation a pris une envergure nouvelle. Outre les formes institutionnelles de l'éducation, elle porte à présent sur toutes les autres prestations éducatives importantes dispensées hors de l'école. L'intérêt consacré à l'expansion et au développement des systèmes éducatifs est complété, voire parfois remplacé, par le souci croissant d'améliorer la qualité du processus éducatif dans son ensemble et de contrôler les résultats obtenus. Enfin, planificateurs et administrateurs sont de plus en plus conscients de l'importance des stratégies de mise en œuvre et du rôle joué à cet égard par les divers

mécanismes de régulation : choix des méthodes de financement, d'examen et de délivrance des certificats et diplômes, ou d'autres structures de régulation et d'incitation. La démarche des planificateurs répond à une double préoccupation : mieux comprendre la valeur et le rôle de l'éducation par l'observation empirique des dimensions particulières qui sont les siennes, et contribuer à définir des stratégies propres à amener le changement.

Ces brochures ont pour objet de refléter l'évolution et les changements des politiques éducatives et de mesurer leurs effets sur la planification de l'éducation ; de mettre en lumière les questions qui se posent actuellement en la matière et de les analyser dans leur contexte historique et social ; et de diffuser des méthodes de planification pouvant s'appliquer aussi bien aux pays en développement qu'aux pays industrialisés.

Afin d'aider l'Institut à bien identifier les préoccupations actuelles dans les domaines de la planification et de l'élaboration des politiques de l'éducation dans diverses parties du monde, un Comité de rédaction a été mis en place. Il comprend deux rédacteurs en chef et cinq rédacteurs associés, venus de différentes régions, tous éminents spécialistes dans leurs domaines respectifs. Lors de la première réunion de ce nouveau Comité de rédaction en janvier 1990, ses membres ont défini les sujets les plus importants à traiter dans les numéros ultérieurs sous les rubriques suivantes :

1. L'éducation et le développement.
2. L'équité.
3. La qualité de l'éducation.
4. Structure, administration et gestion de l'éducation.
5. Les programmes d'enseignement.
6. Coût et financement de l'éducation.
7. Techniques et approches de la planification.
8. Systèmes d'information, suivi et évaluation.

Chaque rubrique est confiée à un ou deux rédacteurs.

La collection correspond à un plan d'ensemble soigneusement établi, mais aucune tentative n'a été faite pour éliminer les divergences,

voire les contradictions, entre les points de vue exposés par les auteurs. L'Institut, pour sa part, ne souhaite imposer aucune doctrine officielle. S'il reste entendu que les auteurs sont responsables des opinions qu'ils expriment – et qui ne sont pas nécessairement partagées par l'UNESCO et l'IPE –, elles n'en sont pas moins dignes de faire l'objet d'un vaste débat d'idées. Cette collection s'est d'ailleurs fixé comme objectif de refléter la diversité des expériences et des opinions en donnant à des auteurs venus d'horizons et de disciplines très variés la possibilité d'exprimer leurs idées sur l'évolution des aspects théoriques et pratiques de la planification de l'éducation.

La présente étude traite de l'organisation de l'éducation en zone rurale et de l'intérêt d'une stratégie basée sur les classes multigrades – classes qui regroupent, avec un seul maître, des élèves de plusieurs niveaux étudiant des programmes différents.

Cette stratégie a largement contribué à la réalisation de la scolarisation universelle à un coût raisonnable en Europe et en Amérique du Nord. Qu'en est-il au Sud, notamment dans les pays ne bénéficiant pas des mêmes conditions matérielles et encore éloignés de l'éducation pour tous, comme les pays d'Afrique francophone ?

Quelles sont les conditions minima pour que cette stratégie des classes multigrades contribue à un enseignement de qualité en zone rurale ? Quelle préparation et quel soutien offrir aux enseignants qui travaillent dans des conditions parfois extrêmement difficiles ? Telles sont les questions que cet ouvrage soulève et traite, en privilégiant le cas de l'Afrique francophone. Les auteurs tirent de l'expérience de nombreux pays des enseignements concrets et utiles pour les planificateurs de l'éducation.

Gudmund Hernes
Directeur, IPE

Composition du Comité de rédaction

Président : Gudmund Hernes
Directeur, IIPE

Rédacteurs en chef : Françoise Caillods
Directrice adjointe, IIPE
T. Neville Postlethwaite
(Professeur émérite)
Université de Hambourg
Allemagne

Rédacteurs associés : François Orivel
IREDU, Université de Bourgogne
France

Eric Hanushek
Université de Stanford
USA

Claudio de Moura Castro
Faculdade Pitágoras
Brésil

Kenneth N. Ross
IIPE

Richard Sack
Consultant International
France

Préface

Les objectifs d'éducation pour tous (EPT), adoptés à Jomtien puis à Dakar, exigent des solutions pour scolariser les enfants des zones rurales faiblement peuplées, ceux des populations nomades et ceux qui ne peuvent suivre une scolarisation dans des conditions d'encadrement « traditionnel ». Les classes multigrades et les écoles à maître unique – où un enseignant a en charge des élèves d'âges divers répartis sur plusieurs années d'étude et suivant un programme différent – offrent une réponse.

Ces classes, présentes depuis très longtemps dans les pays développés, ont permis d'assurer la scolarisation primaire universelle, dans de bonnes conditions même pour les populations les plus isolées. Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, exode rural et ralentissement démographique ont fait considérablement diminuer les services scolaires dans les zones rurales d'Europe de l'Ouest. Ce sont les classes multigrades qui ont alors permis de maintenir une école de proximité dans de nombreux villages. Une pédagogie spécifique, basée sur l'auto apprentissage et l'enseignement par les pairs, a permis de maintenir la qualité éducative. A telle enseigne que des classes multigrades sont maintenant créées dans certaines écoles urbaines pour des raisons purement pédagogiques. Des expériences similaires existent en Amérique latine ; le programme de l'Escuela Nueva (École nouvelle) en Colombie et au Guatemala a d'ailleurs déjà fait l'objet d'une publication dans la présente série des Principes de la planification de l'éducation. Une des conditions du succès de tels programmes est la disponibilité de matériaux pédagogiques adéquats et la formation spécifique des maîtres.

Toutefois, les classes multigrades ne bénéficient pas toujours d'une image positive. En Europe centrale, la modernisation de réseaux d'établissements scolaires entraîne la fermeture de nombreuses écoles rurales : les populations préfèrent scolariser leurs enfants dans des établissements urbains plutôt que dans les classes multigrades de village. De même en Afrique, ces classes sont souvent discréditées, dès lors qu'elle sont loin de bénéficier des conditions matérielles en place dans

Préface

les pays développés ; ainsi, un maître inexpérimenté y fait souvent face à une classe de plusieurs niveaux pédagogiques aux effectifs très élevés.

Cet ouvrage fait le point sur le rôle des classes multigrades et à maître unique dans l'histoire de la scolarisation, et recense les facteurs de réussite ou d'échec. Une telle réflexion sur les spécificités de l'enseignement multigrade est cruciale, puisqu'elle permet d'identifier les conditions requises pour que ces classes soient un succès.

Dans de nombreux pays en développement, les petites écoles et les classes multigrades sont essentielles pour assurer la scolarisation de tous les enfants en zone rurale à un coût raisonnable. Que doivent savoir les planificateurs avant de proposer leur mise en œuvre à grande échelle ? Quels sont les avantages de cette stratégie par rapport à d'autres, comme le choix des écoles satellites incomplètes, ou des écoles à recrutement alterné ? Quelles conditions minimales doivent être réunies en matière de formation mais aussi de soutien des enseignants pour assurer un enseignement de qualité ? Ces points doivent retenir toute l'attention des administrateurs de l'éducation.

Cette étude a été préparée par Étienne Brunswic et Jean Valérien sur la base d'un projet de recherche mené par l'IPE et Résafad, le réseau africain de formation à distance, en Afrique francophone. Elle constitue une contribution importante à la mise en œuvre de l'éducation pour tous dans les pays les moins avancés, et particulièrement en Afrique francophone. L'Institut remercie les auteurs, ainsi que tous ceux qui ont participé au projet de recherche, pour cette monographie qui se révélera utile à nombre de planificateurs.

Françoise Caillods
Co-rédactrice en chef

Table des matières

Principes de la planification de l'éducation	5
Préface	9
Remerciements	12
Liste des abréviations	13
Liste des encadrés	15
Liste des tableaux	15
Introduction	19
I. État des lieux des classes multigrades	21
Une histoire déjà longue	21
Les classes multigrades aujourd'hui dans le monde	23
La perception contrastée des classes multigrades	44
II. Facteurs d'échec et conditions de réussite d'une option multigrade : les enseignements tirés de l'état des lieux	51
Les facteurs d'échec	51
Les conditions de réussite	54
Incidences sur les coûts	71
III. Les moyens d'une extension de la scolarisation en milieu rural	79
Méthodologie proposée	81
Mesures proposées au niveau de l'administration centrale	83
Mesures proposées au niveau du site éducatif	88
Stratégies de mise en œuvre	91
Conclusion	97
Annexes	101
Recommandation n°52 aux ministères de l'instruction publique concernant l'organisation de l'école à maître unique (1961)	102
Séminaire IIPE/Résafad – Paris, avril 2002	
Recommandations faites par les participants	112
Modules de formation des maîtres de classes multigrades	115
Références	117

Remerciements

L'IPE et le programme Résafad (Réseau africain de formation à distance) de la Coopération française ont mis leur précieuse logistique à notre disposition, et notamment les services de leurs centres de documentation. Nous souhaitons remercier tout particulièrement le Centre de documentation de l'IPE qui a toujours su répondre avec compétence et patience à nos demandes de documentation les plus pointues.

Nous avons beaucoup emprunté à la synthèse documentaire réalisée par Tania Catz à partir de la littérature existante de 1950 à nos jours, et nous avons bénéficié des commentaires éclairés de Muriel Poisson et Susan D'Antoni, spécialistes de programmes à l'Institut.

Nos remerciements vont encore aux participants du Séminaire IPE/Résafad d'avril 2002, et plus particulièrement aux directeurs de la Planification du Bénin, du Burkina Faso, de la Guinée, de la Guinée Équatoriale, du Mali, du Sénégal et du Togo.

Liste des abréviations

ACE	Association canadienne d'éducation
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
APE	Associations de parents d'élèves
APEID	Asia-Pacific Programme of Educational Innovation for Development (Programme d'innovation éducative en vue du développement en Asie et dans le Pacifique)
BIE	Bureau international d'éducation de l'UNESCO
CIE	Conférence internationale de l'éducation (nommée Conférence internationale de l'instruction publique avant 1978)
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage
EPT	Éducation pour tous
FAPE	Fédération africaine des associations nationales de parents d'élèves et d'étudiants
INRAP	Institut national de recherche et d'action pédagogique
IREDU	Institut de recherche sur l'économie de l'éducation
NASUWT	National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers
NIEPA	National Institute of Educational Planning and Administration (Institut national de planification et d'administration de l'éducation)

Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural ?

OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ONG	Organisation non gouvernementale
OREALC	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Bureau régional d'éducation de l'UNESCO pour l'Amérique latine et les Caraïbes)
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PED	Pays en développement
PIPSE	Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (Programme interministériel de promotion du succès éducatif)
Résafad	Réseau africain de formation à distance
SEAMES	Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO) Secretariat (Secrétariat de l'OMEASE – Organisation des ministres de l'éducation des pays du Sud-Est asiatique)
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
URSS	Union des républiques socialistes soviétiques
USAID	United States Agency for International Development (Agence des États-Unis pour le développement international)

Liste des encadrés

- Encadré 1.1 La recherche sur l'enseignement multigrade
- Encadré 1.2 Le *nucleo* en Amérique latine
- Encadré 1.3 L'école nouvelle en Colombie
- Encadré 1.4 Le projet UNICEF au Cambodge
- Encadré 1.5 Les classes multigrades au Burkina Faso en 2000
- Encadré 2.1 Mesures administratives : Recommandation n° 52 de la Conférence internationale de l'éducation, 1961
- Encadré 2.2 Méthodes et matériels
- Encadré 2.3 Radio interactive et édition de supports écrits en Guinée
- Encadré 2.4 Les économies de coûts potentielles liées à la réduction des redoublements et des abandons

Liste des tableaux

- Tableau 1.1 Les avantages de l'enseignement multigrade en Asie
- Tableau 2.1 Estimation de la population scolaire pour une densité de population et un taux d'inscription donnés en Tanzanie

Introduction

Un outil pour programmer le développement de l'éducation en milieu rural ...

La mise en œuvre du programme « Éducation pour tous » (EPT), adopté à Jomtien en 1990, évalué et conforté par le Forum mondial tenu à Dakar en 2000, implique, entre autres, la recherche de solutions adaptées à la scolarisation en milieu rural, dans les zones faiblement peuplées et à population dispersée ou encore dans les zones d'accès difficile.

Dans ces zones, la scolarisation peut constituer un élément important d'une politique d'aménagement du territoire qui se proposerait de lutter contre l'exode rural et de réduire la fracture entre monde urbain et monde rural. Les classes dites « multigrades » sont aujourd'hui au centre de la problématique visant à assurer dans ces zones à la fois une croissance significative du taux de scolarisation et une amélioration de la qualité de l'enseignement.

C'est à ce double titre que les classes multigrades présentent un intérêt tout particulier pour les planificateurs de l'éducation. À la différence des classes traditionnelles, dites monogrades, plusieurs niveaux ou divisions sont confiés simultanément dans la même salle de classe à un même maître. Celui-ci a donc en charge des élèves d'âges, de capacités et de niveaux différents.

Cependant, dans les pays en développement (PED), les classes multigrades ont le plus souvent une mauvaise image, due non pas à leur structure pédagogique mais au sous-équipement matériel et humain ainsi qu'à l'absence d'une réflexion sur leur spécificité.

La présente étude se propose d'expliquer sous quelles conditions l'enseignement multigrade pourrait contribuer à la scolarisation dans des zones rurales peu peuplées ou à habitat dispersé. Elle privilégie, à l'intention des planificateurs, les aspects d'ordre administratif et

organisationnel, ainsi que les questions de gestion des ressources humaines et financières que posent les écoles à maître unique ou à classes multigrades.

Elle éclaire particulièrement les problèmes liés à la solution multigrade pour mettre en œuvre l'éducation pour tous dans les PED, spécialement dans ceux qui n'ont pas encore terminé leur transition démographique et où le nombre des enfants à scolariser continue de croître.

Sources et références

Les données sont empruntées à des publications récentes, correspondant à un ensemble de documents relativement variés, dont le fond et la forme ne sont pas toujours comparables. En effet, une partie d'entre elles sont des recherches thématiques ou des études analytiques de première main, alors que d'autres sont une compilation de résultats et de conclusions auxquelles les chercheurs ont pu aboutir.

Il existe relativement peu d'études d'efficacité vraiment convaincantes portant sur l'enseignement multigrade dans les PED. En réalité, les études n'auraient de sens que si l'on compare ce qui est comparable, à savoir des classes multigrades effectivement dotées des moyens pour fonctionner, comparées à des classes monogrades dotées de moyens équivalents – tel n'est pas le cas pour les grands programmes financés par l'aide internationale. Il ressort néanmoins clairement de toutes les études que l'absence de moyens se traduit par l'échec.

Cet ouvrage fait à plusieurs reprises référence aux travaux réalisés par l'UNESCO de 1950 à 2002 : tout d'abord les études menées par le Bureau international d'éducation (BIE), qui ont trouvé un écho particulièrement important à l'occasion de la Recommandation n°52 de la Conférence internationale de l'éducation (1961) sur l'organisation de l'école à maître unique, recommandation qui garde aujourd'hui encore toute sa valeur, ainsi que les études de cas et les conclusions de trois séminaires plus récents : celui tenu à Bangkok (Thaïlande) en 1995 (Atelier UNESCO/UNICEF sur les classes multigrades), celui

de Lillehammer (Norvège) en 1996 (Atelier sur le fonctionnement des écoles à maître unique et à classes multigrades) et, enfin, celui organisé par l'IIPE, en partenariat avec le ministère français des Affaires étrangères à Paris, en 2002 (Défis posés par le développement des classes multigrades dans la perspective de l'EPT).

Un premier chapitre dresse un état des lieux des classes multigrades dans le monde. Malgré la très grande variété des situations rencontrées, l'enseignement multigrade reste un élément incontournable de la scolarisation en milieu rural peu peuplé.

Le deuxième chapitre propose une synthèse des facteurs qui président, d'une part, à l'échec et, de l'autre, à la réussite de l'enseignement multigrade en milieu rural. Cette partie expose également les principaux enseignements à retenir.

Le troisième chapitre s'adresse au premier chef aux planificateurs de l'éducation, et plus spécialement à ceux impliqués dans la mise en œuvre du programme EPT. Il leur propose, dans le cadre d'une réflexion systémique, un ensemble de mesures et de dispositifs pour la scolarisation en milieu rural selon trois options : minimale, moyenne et maximale.

I. État des lieux des classes multigrades

Une histoire déjà longue

À la fin du XIX^e siècle, l'école élémentaire est majoritairement une école à classe unique. Au XX^e siècle ce modèle est progressivement remplacé par l'école à cinq ou six niveaux homogènes, devenue l'école conventionnelle. Vers la fin des années 1960, dans un souci de plus grande efficacité pédagogique et de meilleure gestion des moyens, on a cherché à supprimer les petites écoles. À partir des années 1980, cette tendance s'inverse et l'on assiste, dans le monde entier, à une réhabilitation des petites écoles.

Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, en Europe comme en Amérique du Nord, l'école à maître unique ou à classes multigrades était encore le modèle dominant de l'organisation de l'enseignement primaire. Avec l'avènement de la révolution industrielle et de l'urbanisation, ce modèle a été peu à peu remplacé par le système d'enseignement devenu classique, celui d'une scolarisation par rang d'âge et par niveaux homogènes. Mais le modèle de l'école à maître unique ou avec des classes à niveaux multiples persiste dans les zones rurales.

En France, par exemple, le pays se dote à la fin du XIX^e siècle d'un enseignement primaire accessible à tous. L'enseignement primaire obligatoire est mis en place par la loi du 16 juin 1881, qui établit la gratuité. Sur près de 52 000 écoles publiques existant à la fin du siècle, 45 000, soit près de 90 %, sont à maître unique. Le pourcentage décroît lentement : en 1939, la France en compte encore près de 60 %. L'école à maître unique en 1940 compte tous les niveaux, de la section enfantine à la division de fin d'études. Vers 1990, ces écoles représentent environ 22 % des établissements.

Dans les années 1950, l'importance au niveau mondial des petites écoles est confirmée par les recherches comparées, effectuées entre 1958 et 1960 par le BIE, sur l'accès à l'éducation dans les zones rurales. Ces recherches, fondées sur des questionnaires adressés aux

ministères de l'Éducation de 69 pays, ont montré que 58 pratiquaient le système d'écoles à maître unique, une proportion très importante.

La Conférence internationale de l'éducation, qui se tient à Genève sous l'égide du BIE, a adressé plusieurs recommandations à ce sujet aux ministères de l'Instruction publique, notamment la recommandation n° 47 (1958) sur les possibilités d'accès à l'éducation dans les zones rurales et la recommandation n° 52 (1961) sur l'organisation de l'école à maître unique (voir *annexe 1*).

À partir des années 1960, dans un contexte de scolarisation universelle et dans un souci d'efficacité et de qualité, on a cherché à réduire le nombre des écoles à maître unique pour généraliser les écoles à classes de niveau homogène, en développant la pratique du ramassage des élèves. Ce mouvement, initié en Suède, s'est rapidement étendu à l'ensemble des pays industrialisés du Nord. Il s'agissait alors de répondre à la question : « Comment mieux scolariser ? ».

À la même époque, les PED, avaient à résoudre un tout autre problème : « comment au mieux scolariser ? » et ce, dans un contexte de non-scolarisation. Alors que la classe unique y constituait auparavant le mode normal de l'enseignement, l'école rurale pauvre se voit progressivement abandonnée sous la poussée de la demande sociale dans les centres urbanisés.

Puis, dans un mouvement de retour de balancier à partir des années 1980, dans les pays du Nord, pour des raisons d'ordre pédagogique, démographique, économique et social, sous l'effet d'un mouvement de revitalisation des zones rurales, l'école à maître unique ou à classes multigrades connaît un nouvel essor et se voit propulsée sur le devant de la scène. En Australie, géographie oblige, les écoles à un ou deux maîtres sont toujours restées très actives. Dans plusieurs pays d'Europe, aux États-Unis et au Canada, les classes multigrades, reconnues comme un mode efficace d'organisation de l'enseignement dans les zones à faible densité démographique, sont réhabilitées.

Dans la continuité, ces classes reçoivent une attention nouvelle de la part des organismes d'aide à l'éducation dans certains PED. Au cours des vingt dernières années de nombreux projets d'école à maître

unique ou à classes multigrades ont été lancés en Amérique latine, puis en Asie. En revanche, en Afrique, les classes multigrades sont moins présentes. En particulier, pour nombre de pays d'Afrique francophone subsaharienne qui n'ont pas encore à ce jour terminé leur transition démographique, la priorité des autorités est plutôt de compléter les écoles à cycle incomplet existantes, plutôt que de créer de nouvelles écoles en milieu rural à faible densité de population. L'ouverture de classes uniques, là où la dispersion des populations est la plus grande, est le fait d'initiatives populaires.

Après Jomtien, l'enseignement multigrade reçoit une nouvelle impulsion et les écoles à maître unique ou à classes multigrades représentent maintenant une part croissante du nombre de classes, sinon des effectifs, dans bon nombre de pays. On considère généralement que l'enseignement multigrade, malgré une image parfois négative, peut devenir un moyen efficace pour fournir des services éducatifs dans les zones rurales ou défavorisées.

Il joue déjà, dans de nombreux pays, un rôle primordial pour l'amélioration de l'accès à l'éducation dans un contexte de contraintes budgétaires et de moyens limités en personnels.

Les classes multigrades aujourd'hui dans le monde

La présence des classes multigrades

Des statistiques globales sont difficiles à établir. Dans de nombreux pays, les classes multigrades sont peu visibles et n'apparaissent pas en tant que telles dans les recensements, qui privilégient le décompte des « divisions » plutôt que la structure. Même lorsqu'elles apparaissent dans les statistiques, il n'est pas toujours aisé de distinguer entre écoles et classes multigrades. D'une façon générale la présence de l'enseignement multigrade est sous-estimée.

Les recherches récemment effectuées par l'UNESCO pour aboutir à un diagnostic et à un bilan sur les écoles à classe unique ou à classes multigrades, en vue d'élaborer des stratégies efficaces pour la scolarisation pour tous, ont donné lieu, à partir de 1988, à une série

d'études de cas. Ces études, menées en Australie, en Bolivie, au Burkina Faso, en Chine, en Corée, en France, en Grèce, au Lesotho, au Mali, aux Philippines, en Tanzanie, en ex-URSS et au Zaïre, ont fait l'objet d'un atelier interrégional. Le rapport final (UNESCO, 1996a) indique que ce type d'écoles et de classes reste une modalité de scolarisation largement répandue pour des populations dispersées, aussi bien dans les pays industrialisés que dans les PED.

Les petites écoles à moins de trois classes représentent encore en ce début de XXI^e siècle une part importante (environ 30 %) de l'ensemble des classes dans un grand nombre de pays. Le plus souvent, les classes de ces petites écoles sont multigrades.

Une synthèse récente (Little, 2001) sur les classes multigrades dans le monde rassemble les données provenant de différentes sources. Les données concernent la présence de l'école à classes multigrades dans différents pays d'Asie-Pacifique, d'Afrique, d'Amérique latine, mais aussi d'Europe et d'Amérique du Nord. Cette synthèse montre une nette augmentation du pourcentage d'écoles à classes multigrades et du nombre d'élèves scolarisés dans ces classes au cours des dix dernières années, notamment après la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien de 1990 (voir *encadré 1.1*).

Ainsi, les petites écoles à maître unique ou à classes multigrades ont un poids significatif. Cette importance justifie tout à fait une attention particulière de la part des planificateurs et des administrateurs.

Encadré 1.1 La recherche sur l'enseignement multigrade

Angela Little, professeur à l'Institut de l'Éducation de l'Université de Londres, a coordonné le numéro spécial de *l'International Journal of Educational Development* sur l'enseignement multigrade. L'ouvrage examine les conditions dans lesquelles l'enseignement multigrade apparaît, les problèmes auxquels sont confrontés les maîtres et les perspectives de cet enseignement. Les classes multigrades, très fréquentes dans les pays en développement pauvres, sont présentes également dans les pays riches du Nord. La plupart des systèmes éducatifs ignorent cependant les classes multigrades et

les besoins tant des élèves que des maîtres. La classe monograde, devenue un idéal universel généralisé au XX^e siècle, régit l'organisation des écoles, des classes, et des programmes, masquant le fait que des millions d'enfants dans le monde sont scolarisés dans des classes multigrades. L'auteur lance un plaidoyer pour un programme mondial de recherche en la matière.

Jusqu'à présent on s'est surtout intéressé à l'impact des classes multigrades sur l'apprentissage. Les contextes de la recherche, qui varient d'un pays à l'autre, influent sur les programmes de recherche, les questions posées, l'analyse des résultats et les conclusions tirées. Dans les pays industrialisés, où la scolarisation universelle a été achevée au niveau primaire, la recherche a surtout examiné l'efficacité de l'enseignement multigrade par comparaison avec l'enseignement monograde dans un contexte de décroissance des effectifs dans les zones rurales. Le problème est souvent économique : les coûts par élève de l'enseignement multigrade sont supérieurs ; l'enjeu est la fermeture ou non de l'école.

Dans les PED, l'enseignement multigrade concerne également des zones à population rurale peu dense. Mais ces populations tendent à augmenter et non à diminuer. Dans ce contexte où la scolarisation universelle n'est pas encore achevée, l'accroissement démographique et la demande accrue de scolarisation conduisent à la création d'une école multigrade, là où l'école la plus proche est éloignée ; mais ces écoles manquent de moyens et les enseignants ne veulent pas y aller. La question n'est plus de fermer ces écoles et d'envoyer les élèves dans des classes monogrades, mais de soutenir l'enseignement multigrade afin d'offrir une scolarisation dans toutes les situations où l'alternative serait la non-scolarisation. D'une façon compréhensible, les recherches sur les classes multigrades dans les PED sont surtout le fait des agences d'aide à l'éducation.

Selon Little, pour que l'éducation pour tous devienne une réalité, il faut absolument promouvoir l'ouverture et le maintien d'écoles avec des classes multigrades.

Source : Little, 2001.

Les classes multigrades dans les pays du Nord

Dans les pays du Nord, la scolarisation est en général achevée, et les classes multigrades, urbaines ou rurales, y bénéficient souvent de conditions privilégiées, tant pour le ratio maître/élèves que pour ce qui est des moyens d'enseignement et du soutien de la communauté.

Hors agglomération, le réseau actuel des écoles élémentaires des pays du Nord s'est constitué à partir de petites écoles rurales, souvent à classe unique au départ. Si l'urbanisation et le ramassage scolaire ont diminué l'importance de l'enseignement multigrade, ils ne l'ont pas pour autant fait disparaître et l'on a cherché et trouvé des solutions originales pour répondre aux problèmes posés par son maintien.

Dans les pays de l'OCDE, on se préoccupe de rompre l'isolement des petites écoles : dans certains cas, ce sont des enseignants itinérants spécialisés qui circulent entre elles, dans d'autres, les élèves se déplacent jusqu'à une école dite centrale ; quelquefois ces deux possibilités coexistent. Les distances sont parfois assez grandes, et toutes sortes de moyens de transport peuvent être utilisées par les maîtres ou les élèves.

Aux États-Unis, par exemple dans le Dakota du Nord, l'enseignement de l'espagnol est assuré par un maître itinérant. En Belgique, dans la communauté germanophone du Burgenland, l'enseignement du français est assuré par des maîtres exerçant dans plusieurs écoles.

En France, dans les régions montagneuses où aucune solution de regroupement n'est possible, une « équipe mobile académique de liaison et d'animation » se déplace de commune en commune pour fournir aux écoles dispersées du matériel pédagogique et didactique. Le but est de rompre l'isolement des maîtres et des élèves en assurant une liaison entre les écoles.

Ailleurs, les regroupements sont périodiques et rassemblent, par exemple tous les quinze jours, les enseignants et les élèves provenant de petites écoles auprès de l'école de la commune la plus centrale. Au cours de cette journée, les classes uniques sont supprimées pour recomposer des classes par niveau, dans lesquelles les instituteurs,

avec parfois le concours d'un professeur de spécialité, effectuent des activités didactiques spécifiques.

Au Royaume-Uni, les petites écoles ont répondu aux défis rencontrés en mettant en place une collaboration sur une base géographique. Les autorités locales d'éducation apportent à ce processus de regroupement leur soutien en matière de gestion, de conseil, et de formation pour les maîtres en cours de service. Les débats sur l'efficacité de ces petites écoles, aux plans pédagogique, administratif et économique, ont dégagé trois priorités :

- doter les petites écoles d'un plus grand nombre d'enseignants spécialisés et leur assurer la coopération d'experts, de conseillers ou de consultants ;
- donner aux enseignants un complément de formation sur des méthodes pédagogiques centrées sur leurs besoins propres ;
- améliorer leurs pratiques et leur expertise.

Au Canada, la situation est particulièrement nette : le nombre de classes multigrades a augmenté de manière spectaculaire au cours des dernières décennies dans l'ensemble du pays, notamment dans les districts ayant moins de 200 classes, toutes zones confondues, urbaines, rurales et mixtes.

Une vaste enquête (Gayfer, 1991) menée par la faculté d'éducation de l'Université de Saskatchewan, à la demande de l'Association canadienne de l'éducation (ACE), a fourni de nombreuses informations d'ordre statistique, administratif et pédagogique provenant des différents districts scolaires. Sur un total de quelque 33 000 classes recensées et de 650 000 élèves, 5 600 sont des classes multigrades avec 105 000 élèves – dont 735 en milieu rural scolarisant 15 000 élèves, et 3 440 en district urbain avec 57 000 élèves. Les autres classes multigrades se trouvent dans des districts mixtes.

L'enquête montre aussi une forte corrélation entre la taille du district scolaire et la présence de classes multigrades.

En France, en 2000, sur près de 52 000 écoles publiques, il existe environ 800 écoles à classe unique, et 17 000 petites écoles à deux ou trois classes ayant chacune plusieurs niveaux (7 000 en maternelle

et 10 000 en primaire). Des regroupements pédagogiques intercommunaux permettent de maintenir une école incomplète dans chaque village, souvent de un à trois niveaux, chacun de ces niveaux accueillant les élèves de l'ensemble des villages concernés.

En Russie, en raison de la baisse de densité de la population rurale, des « écoles à effectifs réduits » accueillent jusqu'à 100 élèves, avec des effectifs minimaux de 20. À ces écoles à effectifs réduits s'ajoutent les écoles dites « sur les roues » réunissant, grâce à un dispositif de transport scolaire, jusqu'à dix enfants de villages voisins.

Quant à l'efficacité en termes de performance, il n'apparaît pas qu'elle pose de problèmes particuliers. Une synthèse faite par la Banque mondiale (Thomas et Shaw, 1992) indique que selon les études menées en Amérique du Nord et en Europe pour évaluer l'impact de l'enseignement multigrade sur les performances, il n'y a en général pas de différence entre les élèves de classes multigrades et ceux de classes monogrades. Au Royaume-Uni, en Allemagne, aux Pays-Bas, en Suisse et aux États-Unis, les résultats obtenus par les élèves sont similaires dans l'ensemble des matières principales. Ils sont mêmes parfois supérieurs. C'est le cas en France, où le taux de réussite des élèves des classes multigrades est souvent supérieur, ce que l'on rapporte à une meilleure préparation à l'autonomie (Mingat et Ogier, 1994).

L'efficacité constatée des classes multigrades dans les pays du Nord est à mettre en rapport avec les moyens supplémentaires consentis par l'administration éducative, le plus souvent complétés par ceux prodigués par les collectivités locales. Le coût de la scolarisation des enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'est toutefois pas considérablement supérieur à celui de leur scolarisation dans le cadre d'écoles regroupées, si l'on agrège coût de fonctionnement des écoles et coût de transport des élèves (Mingat et Ogier, 1994).

Les classes multigrades en Amérique latine

C'est en Amérique latine que furent lancés par les agences d'aide à l'éducation les premiers projets importants d'enseignement multigrade comme solution au développement de la scolarisation en milieu rural.

Dans le cadre du premier Projet majeur pour l'extension et l'amélioration de l'enseignement primaire en Amérique latine, lancé par l'UNESCO de 1957 à 1966, le regroupement administratif de petites écoles géographiquement rapprochées (le *nucleo* scolaire) s'est révélé une solution particulièrement efficace. Ce regroupement permettait de fédérer plusieurs objectifs : faciliter la coopération entre plusieurs écoles voisines en zone rurale déficitaire, rationaliser l'utilisation de ressources rares et dispersées, améliorer la participation des communautés rurales dans la gestion et le développement de l'école et étendre l'action de l'école à l'ensemble de la communauté selon les principes et les méthodes de l'éducation de base. Le *nucleo*, initié en Bolivie, est devenu rapidement le fer de lance du Projet majeur (voir *encadré 1.2*).

Encadré 1.2 Le *nucleo* en Amérique latine

Miguel Soler Roca, alors instituteur rural uruguayen, raconte l'épopée de l'enseignement rural en Amérique latine et relate son expérience de directeur du premier *nucleo* scolaire expérimental uruguayen situé à La Mina, près de la frontière avec le Brésil.

Il raconte ainsi son aventure :

« La zone couverte par le projet, avec quelque 2 500 habitants, embrassait environ 250 kilomètres carrés, avec des communautés, les unes assez denses, les autres plutôt dispersées. [...] On y vivait d'agriculture et d'élevage [...] Les instituteurs des sept écoles associées étaient au nombre d'une vingtaine [...] Cinq ans plus tard [...] la population avait acquis un sens d'appartenance communautaire et avait organisé quatre types de structures nouvelles : des équipes sportives, des groupes féminins de travail, une coopérative de santé (avec la venue périodique d'un médecin et d'une dentiste) et une coopérative agricole pour l'achat de semences. »

Il témoigne ainsi du succès de l'intégration de la scolarisation dans un contexte de développement global.

Source : Soler Roca, 2002.

Par la suite, le *nucleo* a fait florès dans la région et a été repris par l'ensemble des agences d'aide.

En Colombie, un système scolaire nouveau, celui de l'*Escuela Nueva* (école nouvelle), est fondé sur l'enseignement multigrade. Un système analogue fonctionne sous forme de réseaux nucléarisés au Guatemala, sous le nom de *Nueva Escuela Unitaria*.

Au Pérou, les difficultés posées à l'éducation en milieu rural ont conduit à la création d'un système de *nucleos* d'éducation pour les zones rurales. En 1998, parmi les 27 580 écoles primaires publiques, environ 78 % sont multigrades, dont 89 % en zone rurale. Quarante et un pour cent des écoles multigrades ont un seul maître et 59 % en ont davantage.

Au Honduras et au Paraguay existent des regroupements d'écoles rurales incomplètes avec classes multigrades, reliées à une école principale complète qui offre les six niveaux du cycle élémentaire. Cette école principale soutient, au niveau de la gestion des services et des équipements, les écoles « satellites » qui lui sont rattachées.

En Argentine, l'expérience des écoles nucléarisées est menée en Patagonie, région d'élevage de moutons peu peuplée, où les distances entre agglomérations sont considérables.

Le regroupement des petites écoles permet notamment la délimitation d'aires géographiques homogènes, la déconcentration administrative, l'intégration et la coordination des activités éducatives et l'appui des communautés locales.

Les réseaux nucléarisés ont été conçus comme une alternative à la construction d'écoles complètes à six niveaux. Ils permettent aux villages d'ouvrir une école incomplète pour les trois premiers niveaux du cycle élémentaire, les niveaux supérieurs étant assurés par l'école la plus centrale de la zone.

Les résultats positifs enregistrés ont conduit à une généralisation des regroupements et à la création de véritables systèmes scolaires alternatifs pour les zones rurales, avec des programmes et des

progressions spécifiques, leurs propres matériels didactiques, des maîtres formés, etc.

L'exemple type est celui de l'école nouvelle en Colombie, détaillé dans l'*encadré* ci-après.

Encadré 1.3 L'École nouvelle en Colombie

Depuis 1975, l'École nouvelle a été promue grâce aux efforts convergents de nombreux chercheurs et des institutions des Nations Unies (Banque mondiale, UNESCO, UNICEF) et de l'USAID, et s'est étendue à environ 20 000 établissements scolaires. Ce programme a fait l'objet de nombreuses évaluations.

Les méthodes d'enseignement de l'École nouvelle favorisent la continuité et l'achèvement du cycle scolaire : entre 1988 et 1996, l'accroissement des inscriptions a été de 45,6 % dans les écoles rurales, contre 7,6 % dans les écoles urbaines. En 1988, 816 360 élèves étaient inscrits dans les zones rurales et en 1991, le nombre s'élevait à 1 188 677.

Les résultats obtenus par les élèves se sont révélés nettement supérieurs à ceux des élèves des autres écoles, dans des disciplines principales comme les mathématiques et l'espagnol. De meilleurs résultats ont été également enregistrés en matière de confiance en soi et pour ce qui est des comportements sociaux et civiques.

Selon les recherches effectuées, l'École nouvelle répond aux besoins de scolarisation dans les zones rurales en Colombie : là où n'existait qu'une scolarisation incomplète, l'enseignement multigrade a permis de proposer la totalité du cursus élémentaire avec un ou deux maîtres qui prennent en charge cinq niveaux consécutifs dans une seule école. Les méthodes préconisées encouragent un apprentissage créatif, participatif et responsable : les enfants se forment à un comportement civique et démocratique, ils étudient à leur propre rythme en utilisant un matériel conçu spécialement pour l'auto-apprentissage.

L'absentéisme a été réduit car les enfants peuvent aider leurs parents sans s'arrêter d'étudier. Les redoublements ont diminué, la progression étant adaptée au rythme de l'élève.

Les contenus de l'enseignement, tout en respectant le programme national, ont été adaptés à l'environnement local et régional, et le matériel pédagogique nécessaire a été fourni : il en existe un jeu par groupe de trois enfants et chaque jeu peut être utilisé pendant plusieurs années d'affilée.

Le rôle des maîtres évolue : ils deviennent des « facilitateurs » qui guident et orientent l'apprentissage. La formation continue s'effectue localement. Les agents administratifs et les communautés sont engagés dans le processus d'enseignement.

Ainsi, dans le cadre d'une stratégie de réseau ou de regroupement d'écoles, qui constitue une alternative au système traditionnel, la classe multigrade s'est avérée, en Amérique latine, une solution particulièrement efficace pour l'extension de la scolarisation dans les zones rurales.

A contrario, là où il n'y pas eu recours à des stratégies novatrices, et où les moyens nécessaires en termes de ressources, de formation et de réglementation n'ont pas été fournis, les résultats sont parfois décevants :

- au Mexique, l'augmentation des taux d'abandon et de redoublement est attribuée à l'insuffisance des ressources et au manque de formation des enseignants ;
- l'évaluation du programme de « nucléarisation » a révélé au Paraguay des problèmes de mise en œuvre non prévus, en ce sens que :
 - les directeurs des regroupements étaient surchargés par le poids du travail administratif qui leur incombait ;
 - les ressources de l'école centrale ne suffisaient pas à gérer de manière satisfaisante le fonctionnement du réseau dans son ensemble ; et,
 - les coûts entraînés par la fourniture des ressources visant au bon fonctionnement du réseau étaient extrêmement élevés.

Les classes multigrades en Asie

En Asie, la classe multigrade reste le plus souvent l'unique solution pour la scolarisation dans les régions éloignées et peuplées de minorités.

Elle constitue la seule alternative à l'inexistence de l'enseignement. Ces régions sont difficiles d'accès en raison des conditions géographiques, ainsi que de leurs populations souvent nomades, très dispersées et distantes les unes des autres. Les populations, peu développées sur le plan économique, fonctionnent en entités familiales autonomes et ont besoin des enfants comme appoint de main-d'œuvre.

Si les classes multigrades existent dans presque tous les pays de la région Asie-Pacifique, leur présence et leur poids sont variables, allant des deux tiers des classes primaires en Inde à 2 % des écoles en République de Corée.

Le séminaire de l'UNESCO qui s'est déroulé à Bangkok en 1995 a dressé le bilan suivant :

- en Chine, pratiquement toutes les régions sont pourvues de ce type de classes, soit un total de 355 192 classes et 182 841 écoles multigrades. Le taux d'accroissement annuel de ces écoles est de 6,6 %. Une association chargée de la recherche sur l'enseignement multigrade a été constituée et a déjà organisé une dizaine de séminaires de travail. Dans la province de Shanxi au Nord, le pourcentage des classes multigrades atteint 36 % et dans 11 provinces sur 30, les classes multigrades représentent 12,2 % de l'ensemble des classes ;
- au Laos, 50 % de l'ensemble des écoles primaires et 21 % des classes utilisent les modalités de l'enseignement multigrade. La stratégie en cours étant d'augmenter la taille des classes et des écoles, il a été prévu de multiplier le nombre de ces classes et de diminuer simultanément le nombre des écoles ;
 - en Mongolie, trois provinces, quatre districts et deux unités administratives utilisent comme modèle l'enseignement multigrade, qui doit être introduit dans les 310 districts du pays ;
 - en Papouasie-Nouvelle-Guinée, les quatre régions du pays ont mis en place 114 écoles multigrades, et il était prévu d'en créer 216 supplémentaires dans un proche avenir ;
 - aux Philippines, dans les 14 régions (à l'exception de celle de la capitale), il y a des classes multigrades, soit 19 411 au

- total. De nouvelles écoles sont planifiées et complétées, de manière à doubler le nombre actuel d'écoles multigrades ;
- au Viet Nam, les 13 provinces et 108 districts comptaient 1 130 classes, 3 800 enseignants et 86 853 élèves impliqués dans l'apprentissage multigrade. L'objectif du gouvernement était d'augmenter sensiblement ces chiffres dans les années à venir (APEID-UNESCO, 1995).

Comme en Amérique latine, les regroupements des petites écoles en réseau, appelés *clusters*, constituent un type de structure qui a été adopté par nombre de systèmes d'enseignement : le Bangladesh, le Cambodge, la Chine, le Laos, le Myanmar, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, les Philippines et le Viet Nam ont tous adopté ce système des *clusters* au niveau du cycle primaire.

Certains pays ont bénéficié de l'appui des agences de coopération. Par exemple, grâce à cet appui, la Papouasie-Nouvelle Guinée (avec dans la province centrale deux regroupements et 23 écoles), le Cambodge (voir *encadré 1.4*) et le Laos (sept regroupements impliquant 45 écoles) avaient lancé, dès 1994, une première expérimentation des *clusters*.

Si certains petits pays ont pu bénéficier de l'aide internationale, d'autres ont agi avec leurs propres ressources, parfois sur un nombre très important d'écoles (l'ensemble des écoles primaires pour le Bangladesh, 80 % au Myanmar, 60 % au Viet Nam, 7 000 écoles étaient regroupées en Chine et 1 150 aux Philippines).

Encadré 1.4 Le projet UNICEF au Cambodge

Dans six provinces du Cambodge, l'UNICEF a apporté son appui à un programme de 51 regroupements d'écoles à classes multigrades. Des évaluations de performances fines ont été effectuées pour servir de base à l'extension du programme à partir de 2000.

En ce qui concerne les performances scolaires proprement dites, 1 973 élèves des grades 3, 4 et 5 ont passé une série de tests en khmer

et en mathématiques. Les résultats par discipline et par grade ont montré une nette amélioration des scores moyens obtenus dans les deux disciplines et pour chacun des grades par rapport aux tests administrés en 1993 : le pourcentage de réussite est passé en khmer, pour le grade 3 de 31 à 64%, et pour le grade 5 de 45 à 67%.

Les taux de redoublement ont, quant à eux, accusé une baisse et les inscriptions ont augmenté, tout comme les taux de survie des cohortes calculés à partir de 1997-1998 sur trois années, soit au milieu du cycle primaire.

En ce qui concerne les taux de scolarisation, des comparaisons dans le temps par district ont montré que parmi les 37 districts dont les regroupements sont soutenus par l'UNICEF, 75% ont indiqué une augmentation des taux bruts, et 67 % une augmentation des taux nets entre 1997-1998 et 1998-1999.

Quant aux taux de survie des cohortes d'élèves des groupements d'écoles soutenus par l'UNICEF, calculés à partir du grade 1 de 1997-1998 à 1999-2000, 69 % ont montré des taux de survie de 50% ou plus, et 29 % des taux de survie de 66 % ou plus.

Ces évaluations ont également souligné un impact positif sur la scolarisation des filles. Pour les taux de survie, 80 % des groupements font état d'un indice de parité entre les sexes de 0,90 ou plus et 51 % d'un indice de 1,00, ce qui permet de supposer que les taux de survie posent davantage problème pour les garçons que pour les filles. Toujours pour les filles, en ce qui concerne les taux de redoublement, l'ensemble des provinces a montré une baisse de ces taux de 1997-1998 à 1998-1999 dans la majorité des regroupements.

Les comparaisons transversales avec les regroupements d'écoles qui ne reçoivent aucun soutien de l'UNICEF ont montré des résultats scolaires notoirement supérieurs pour les élèves des groupements soutenus par l'UNICEF et, pour 83 % de ceux-ci, un taux de redoublement inférieur à celui des autres *clusters* d'un même district.

Source : Bredenberg, 2000.

Les résultats ont été jugés en général positifs : en Inde, les écoles multigrades ont non seulement amélioré les résultats des élèves, mais elles ont aussi réussi à faire baisser le taux d'abandon. Quant aux autres pays d'Asie, le séminaire de l'UNESCO de Bangkok de 1995, déjà cité, a dressé un état précis et positif des avantages apportés par l'enseignement multigrade (voir *tableau 1.1*).

Tableau 1.1 Les avantages de l'enseignement multigrade en Asie

Chine	Les premières inscriptions ont augmenté, les abandons ont diminué et le niveau des résultats s'est amélioré, même si à ce jour aucune évaluation au niveau national n'a été effectuée.
Laos	Là où les écoles multigrades sont présentes, la plupart des enfants du village assistent à la classe. Les classes multigrades semblent abaisser les taux d'abandon (jusqu'au grade 3, la participation des élèves atteint 80 % là où ces méthodes sont pratiquées). Les élèves qui bénéficient des méthodes d'apprentissage multigrades n'éprouvent pas de difficultés particulières à réussir. L'utilisation des équipements et des matériels est plus rentable. Les régions rurales réussissent à pallier le manque d'enseignants et le ratio élèves/enseignant est en augmentation.
Mongolie	En expliquant les méthodes multigrades aux enfants et à leurs parents, et en installant les centres d'enseignement près de leurs lieux de résidence, les autorités ont encouragé les enfants à poursuivre leur apprentissage.
Papouasie-Nouvelle-Guinée	Les parents ont pris conscience de l'importance des méthodes d'enseignement multigrade ; des améliorations sont attendues dans un proche avenir.
Philippines	Les méthodes multigrades ont amélioré le service des enseignants et ont aussi optimisé l'utilisation des salles de classe. L'utilisation de mallettes d'instruction a permis de relever les niveaux de performance.
Viet Nam	Dans les régions qui ont adopté le système d'écoles multigrades, la participation des élèves est de 100 %, les taux d'achèvement du cycle scolaire ont augmenté et les taux

d'abandon et de redoublement ont nettement baissé. Les résultats obtenus sont meilleurs que dans les classes conventionnelles. L'apprentissage est centré sur l'élève et les élèves travaillent davantage en groupe. Les enfants sont plus actifs, plus sûrs d'eux et réagissent de manière adaptée.

Source : APEID-UNESCO, 1995.

Mais lorsque les moyens nécessaires en termes de ressources, de formation et de réglementation, n'ont pas été fournis, les résultats sont parfois décevants. Ainsi au Pakistan, les résultats des élèves de classes multigrades sont inférieurs de 30 % à ceux des élèves des classes monogrades. Cette situation est attribuée au fait que les enseignants n'ont pu, faute de moyens, utiliser les méthodes d'enseignement appliquées dans les écoles réputées, ou des méthodes adaptées aux modes d'organisation du travail dans les classes multigrades.

Les classes multigrades en Afrique

Parallèlement aux succès de l'enseignement multigrade en Amérique latine et en Asie, on constate en Afrique un faible développement des classes multigrades. Les taux de scolarisation restent relativement bas, dans un contexte d'accroissement de la population et de transition démographique inachevée.

À quelques exceptions près (Zambie, Lesotho, etc.), les données relatives aux zones linguistiques anglophone ou lusophone ne sont pas toujours disponibles. En Afrique francophone, l'étude conduite en 2002 par l'IPE, en liaison avec le programme Résafad de la Coopération française¹, a porté sur les « Défis que pose aux planificateurs et aux administrateurs de l'éducation le développement de classes multiniveaux dans la perspective de l'EPT ».

Les services de planification de l'éducation de sept pays (Bénin, Burkina Faso, Guinée, Guinée équatoriale, Mali, Sénégal, Togo) ont participé à cette étude, destinée à approfondir la réflexion sur les

1. « Défis posés par le développement des classes multigrades dans la perspective de l'EPT, séminaire IPE/Résafad », IPE, avril 2002 (Catz, 2002).

implications du développement des écoles à maître unique et à classes multigrades pour l'amélioration de l'accès de tous à une éducation de base de qualité.

Les résultats sont contrastés dans les différents pays.

Dans certains pays, comme le Bénin et le Togo, la législation scolaire autorise uniquement les classes à double division ou « cours jumelés » (deux niveaux consécutifs). Celles-ci sont fréquentes dans les zones rurales et constituent un modèle d'école à trois classes et six divisions. On y rencontre parfois, à titre transitoire, des classes multigrades comportant plus de deux divisions comme l'illustre l'exemple du Bénin.

Au Bénin, sur 4 329 écoles recensées au titre de l'année scolaire 2000-2001, 268, soit 6,19 %, ont une seule classe ; 437, soit 10,9 %, en ont deux. Loin d'être des classes multigrades, ces écoles à une ou deux classes sont en fait des écoles incomplètes, qui n'ont pas encore tous les niveaux, faute de moyens matériels et de ressources humaines (notamment en raison de la pénurie de personnel enseignant, entretenue par le gel des recrutements dans la fonction publique béninoise entre 1986 et 1995). La création d'une école donne lieu en général à l'ouverture d'une première classe tenue par un seul maître. L'école se développe ensuite en fonction de la population scolarisable dans les localités desservies et des moyens disponibles. Elle s'accroît par exemple d'une classe tous les ans ou tous les deux ans. Ces écoles n'ont pas vocation à devenir des écoles à classes multigrades mais des écoles à cycle complet. Elles constituent de ce fait une solution transitoire sur laquelle il n'est pas envisagé d'investir.

Au Burkina Faso, où les classes multigrades ont été instaurées en 1992, la structure d'école la plus fréquente comporte trois niveaux avec recrutement biennal. À l'initiative des communautés, se créent, depuis 1985, des « écoles satellites » comportant les trois premières années du primaire, à proximité d'une école à cycle complet dite « école mère » (voir *encadré 1.5*)

Encadré 1.5 Les classes multigrades au Burkina Faso en 2000

Sur les 5 131 écoles primaires que compte le Burkina Faso, on dénombre :

4 517 écoles publiques et 614 écoles privées ;
3 923 écoles urbaines, 1 208 rurales ;
17 456 salles de classes ;
901 291 élèves au primaire dont 792 880 pour l'enseignement public ;
108 411 pour l'enseignement privé.

Les écoles multigrades (avec des classes à deux cours) représentent 36,0 % de l'ensemble des écoles du pays, 20,4 % des salles de classes et 17,7 % des élèves. Elles se situent majoritairement en zone rurale : 91,4 % (1689) contre 8,6 % (159) en zone urbaine.

La région du Nord se distingue avec 58,6 % des écoles et 41,3 % des classes pratiquant le multigrade. En se référant aux classes, la région du Sahel tient la palme avec 43,5 % des classes contre 7,2 % dans le Centre. Du point de vue des écoles, cette région occupe aussi le dernier rang avec seulement 18,02 % des écoles pratiquant le multigrade.

Depuis 1992, date de mise en œuvre officielle du système des classes multigrades, leur nombre s'est considérablement accru, passant de 116 classes à près de 4 000 en 2000-2001 (leur nombre est passé de 116 en 1992-1993 à 990 en 1995-1996 pour le seul enseignement public, et de 1 843 en 1996-1997 à 3 931 en 2000-2001 pour l'ensemble public et privé).

Les classes multigrades se concentrent surtout dans les zones rurales, et plus spécifiquement dans certaines régions où la scolarisation est difficile.

Parallèlement à ces rapports, l'Institut pédagogique burkinabé a réalisé de 1993 à 1998 des études sur le niveau d'acquisition des élèves en comparaison avec celui des élèves des écoles classiques.

En 1993, une première évaluation du niveau d'apprentissage des élèves a donné l'avantage aux classes multigrades sur les classes témoins, dans les 14 provinces expérimentales :

- dans deux provinces, les classes multigrades et les classes témoins ont le même niveau ;
- dans sept provinces les classes multigrades ont de meilleurs résultats que les classes témoins ;
- dans cinq provinces les classes témoins sont meilleures que les classes multigrades.

La moyenne nationale est de 8,86 sur 10 pour les classes multigrades contre 8,23 sur 10 pour les classes témoins : la différence de niveau est de 0,43 en faveur des classes multigrades.

Une seconde évaluation a concerné le cours préparatoire (deuxième année) de 11 provinces et a porté sur le français (dictée) et le calcul (opérations, petits problèmes). Dans trois provinces sur les 11, les classes multigrades ont une moyenne plus forte que les classes témoins ; dans les huit autres, ce sont les classes témoins qui enregistrent les meilleures performances.

L'analyse de la moyenne nationale s'est faite sur la base de 12 provinces et a donné deux moyennes sensiblement égales : 11,48 et 11,84 sur 20, respectivement, pour les classes expérimentales et les classes témoins ; la différence est de 0,36 en faveur des classes témoins.

En 1997, soit un an avant la fin de l'expérimentation, une évaluation finale a été réalisée. Si les premières évaluations ont donné un avantage aux multigrades, celles qui ont suivi ont relevé des faibles performances par rapport aux classes témoins : les résultats montrent une grande dégradation. Les acquisitions scolaires sont faibles dans les classes multigrades comparativement aux classes classiques quel que soit le cours considéré.

De sérieuses insuffisances ont été identifiées, liées aux appréhensions à l'égard de la formule, au sentiment d'insatisfaction des enseignants et à la non-maîtrise de la pédagogie des classes multigrades.

Source : IPE/Résafad, 2001.

Au Sénégal, les classes multigrades existent depuis les années 1980 sous l'appellation de « classes à cours multiples ». Elles sont ouvertes quand les effectifs cumulés de deux cours ne dépassent pas 45 élèves. Ces classes sont souvent provisoires et installées dans des abris de fortune. Leur pérennisation intervient au bout de trois à cinq ans d'existence, mais le départ de l'enseignant est souvent synonyme de disparition de la classe.

En Guinée équatoriale, hispanophone, les écoles primaires multigrades existent depuis fort longtemps (avant 1940). On dénombre actuellement 586 écoles à un seul maître. L'enseignement y est jugé peu efficace du fait des redoublements et des abandons. La tâche des enseignants n'est pas facile car ceux-ci sont, dans l'ensemble, peu diplômés et ont à faire face à des groupes d'élèves très nombreux, de différents âges, rassemblés dans une même classe (jusqu'à 120 élèves). Dans les zones rurales, les écoles manquent de tout ; certaines n'ont pas de mobilier. Souvent, au sein de la classe, chaque sous-groupe d'élèves a le regard tourné vers un mur différent.

Dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne, près de la moitié des écoles sont complètes et ont au moins une classe pour chacun des six niveaux de l'enseignement primaire. Dans l'autre moitié, celle des écoles incomplètes, on peut rencontrer des classes multigrades (au Burkina Faso, en Guinée et au Sénégal), mais ailleurs, celles-ci sont pratiquement inexistantes, voire constituent l'exception (Bénin, Mali, Togo). Le phénomène multigrade n'est en fait pas reconnu, sauf en ce qui concerne les cours jumelés.

En Zambie, l'impact le plus important des classes multigrades a été la présence d'un enseignement primaire complet là où il n'y avait pas d'écoles, et une meilleure progression des élèves entre les deux derniers niveaux du cycle.

Au Lesotho, 50 à 60 % des écoles primaires sont à maître unique et à classes multigrades.

Face à une croissance démographique soutenue, compte tenu de la forte proportion d'enfants non scolarisés en milieu rural, la solution la plus fréquente en Afrique est de chercher à doter les écoles

incomplètes de nouvelles salles et de nouveaux maîtres pour en faire des écoles complètes offrant tous les niveaux. On laisse aux communautés locales la responsabilité d'ouvrir des écoles nouvelles qui ont ou qui auront vocation à devenir multigrades.

Partout, la description de l'état des classes à maître unique et des classes multigrades fait apparaître de graves problèmes de précarité des installations, de manque de matériel didactique et de soutien pédagogique – autant de réalités qui rendent difficiles la vie et la tâche des enseignants, souvent plus jeunes, plus inexpérimentés et moins diplômés que ceux des zones urbaines.

Il n'est pas surprenant alors de trouver que les classes multigrades ont des résultats peu satisfaisants dans les évaluations des apprentissages scolaires.

Un impact mitigé sur les résultats scolaires en Afrique de l'Ouest

La Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), dans le cadre de son Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC), a réalisé des évaluations systématiques du niveau d'apprentissage des élèves dans neuf pays d'Afrique, en vue de produire en 1998 une étude sur « les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire » (CONFEMEN, 1998).

Parmi les variables concernant l'organisation scolaire, le PASEC a considéré les classes multigrades et les classes à double flux². Il constate qu'à l'inverse du double flux, l'enseignement multigrade conduit à des scores extrêmement contrastés. Par rapport aux élèves scolarisés dans des classes standards, les élèves des classes multigrades présentent en seconde année des notes inférieures de 45 % au Burkina Faso, de 33 % en Côte d'Ivoire, mais supérieures de 4 % au Cameroun, de 12 % au Sénégal et jusqu'à plus de 15 % à Madagascar, soit en moyenne un score inférieur de 1 %.

2. Dans les classes à double flux, une même salle accueille deux cohortes d'élèves : l'une le matin, l'autre l'après-midi.

Examinant ces évaluations le rapport rejette d'emblée comme explication la distance et l'éloignement, car les enseignants habitent pour la plupart dans l'enceinte scolaire. Les auteurs rapportent plutôt ces résultats au fait que les élèves sont très peu autonomes les premières années, et que le maître n'a que peu de temps à consacrer à chacun des niveaux. La formule multigrade semble faire les frais d'un découragement des enseignants. Ces derniers font face à une surcharge de travail et à une méthodologie particulière qu'ils ne maîtrisent pas. Il se peut aussi que les classes multigrades ne bénéficient pas d'un apport méthodologique suffisant.

En dépit de ces résultats mitigés, l'étude effectuée en 2002 a été l'occasion, pour les équipes nationales de planificateurs impliquées, d'une prise de conscience de la réalité de la classe multigrade et de ses potentialités.

« L'ouverture de classes multigrades, dans lesquelles un maître est chargé simultanément de plusieurs niveaux, peut apporter une contribution décisive à l'effort national consenti en faveur de l'éducation pour tous, particulièrement dans les zones rurales ou les zones d'accès difficile, mais seulement lorsque trois conditions essentielles sont remplies :

- l'engagement de l'État et la mobilisation des communautés doivent être forts et affichés, notamment par une politique systématique de discrimination positive de la part des autorités aux différents niveaux, national, régional et local ;
- la motivation des enseignants, entretenue par un suivi pédagogique, une action de formation et la mise en place d'un mécanisme de communication destiné à rompre l'isolement des maîtres ;
- la dotation en outils pédagogiques, guides pour les maîtres et manuels pour les élèves, et petit matériel didactique pour les activités de groupe au sein de la classe³. »

3. Recommandations du séminaire IYPE/Résafad, avril 2002 en *annexe 2* (voir Catz, 2002).

La perception contrastée des classes multigrades

Une très grande variété de contextes ...

Chaque système éducatif a ses spécificités propres. La scolarité obligatoire varie dans le monde de six à 12 années, l'âge de recrutement variant lui de 5 à 7, voire de 8 à 10 ans. Dans certains pays, collège et école primaire sont réunis dans un même établissement ; ailleurs l'enseignement primaire est divisé en deux niveaux, un mode d'organisation qui se rencontre souvent dans les regroupements d'écoles en réseau. La structure pédagogique de l'école primaire peut comporter de quatre à huit niveaux (le plus souvent cinq ou six seulement). Il y a enseignement multigrade lorsqu'un maître a en charge deux niveaux ou plus.

On distingue les écoles à maître unique, où un maître a en charge tous les niveaux d'enseignement, des écoles à deux ou trois maîtres qui peuvent avoir une classe monograde et d'autres multigrades. Dans le premier cas, la classe multigrade peut être complète avec cinq ou six niveaux, comme elle peut être incomplète et ne comporter que les trois ou quatre premiers niveaux, ce qui est souvent le cas dans les écoles dites communautaires ou d'initiative locale. Dans le deuxième cas, une école peut comporter plus d'une classe multigrade.

Il faut encore prendre en compte des situations spécifiques, comme celles des nomades, lorsque l'enseignant se déplace avec le groupe (école mobile à classe unique), et celle des petites îles (effectifs très faibles).

Dans les pays où la scolarité obligatoire est entièrement réalisée, on constate une concomitance entre l'âge et le niveau (avec un décalage en général d'une année) et un redoublement limité, alors que dans les pays où la scolarité obligatoire n'est pas encore généralisée, on constate de grands écarts d'âge pour un même niveau, dus aux conditions du recrutement initial ou aux effets de redoublements importants.

Une très grande variété de situations et de statuts ...

Le plus souvent les classes multigrades sont développées par nécessité, quelquefois du fait d'une volonté politique ou d'un choix pédagogique.

Les raisons conduisant à la mise en œuvre de classes multigrades par nécessité peuvent tenir :

- à des contraintes géographiques ou démographiques (habitat dispersé et faible densité de peuplement ; densité démographique en baisse à la suite d'exode ou d'émigration nécessitant le passage de classes monogrades à des classes multigrades ; écoles sur sites multiples et distants, etc.) ;
- à des raisons administratives ou pédagogiques (absentéisme, congé ou manque de maîtres ; effectifs insuffisants dans les niveaux supérieurs ; surcroît d'effectifs à certains niveaux ; concurrence d'écoles diversement cotées par les parents).

Quant à la volonté politique, elle concerne l'aménagement du territoire et la lutte contre l'exode rural (maintien d'un site scolaire dans une localité).

Le choix pédagogique est le fait d'équipes d'enseignants novateurs.

La classe multigrade se rencontre encore quel que soit le statut de l'école, publique, confessionnelle, privée ou communautaire (dite aussi école spontanée, école d'initiative locale, etc.).

L'enseignement multigrade peut faire l'objet d'un projet d'ensemble décidé par l'autorité politique et administrative, traduit dans des textes réglementaires, ou bien les écoles sont concernées individuellement par l'enseignement multigrade, de façon réglementaire ou du fait de leur seule initiative.

Les modalités de financement peuvent varier et concerner ou non l'ensemble des partenaires (État, collectivités territoriales, communautés de base, parents ...), chacun d'eux contribuant aux dépenses selon une clef de répartition prédéfinie ; dans certains cas,

les agences d'aide à l'éducation ou des organisations non gouvernementales (ONG) peuvent également contribuer au financement des premiers investissements.

Le nombre d'élèves par maître varie dans d'énormes proportions, allant d'une poignée d'élèves à la centaine et plus dans les pays à forte croissance démographique.

En milieu rural faiblement peuplé, il n'est pas toujours possible d'affecter un maître par niveau si chacun de ces niveaux ne comporte que quelques élèves. C'est pourquoi la scolarisation débute très souvent avec l'ouverture d'une école à classe unique dispensant tous les niveaux d'enseignement. L'expression classe unique recouvre alors deux réalités : une réalité administrative (l'école ne comporte qu'une seule classe) et une réalité pédagogique (une classe unique regroupe tous les niveaux d'enseignement).

La classe multigrade répond souvent à une situation transitoire : à l'ouverture, l'école primaire ou élémentaire ne comporte pas l'ensemble des niveaux prévus ; en général, la structure pédagogique se met en place progressivement. Dans la pratique, l'ouverture de l'ensemble des niveaux avec des classes monogrades dépend de la réunion de plusieurs facteurs, tels une population scolarisable environnante importante, une demande sociale d'éducation forte, et la disponibilité en locaux et en maîtres.

Entre les classes à larges effectifs du milieu urbain et les classes uniques du milieu rural, on trouve en fait une très grande variété de solutions qui répondent à des situations très diverses : ici, on va mettre en place des écoles à trois classes accueillant chacune deux niveaux voisins avec un recrutement tous les deux ans ou, avec un recrutement annuel, deux niveaux consécutifs coexistant dans la même salle de classe, encadrés par le même maître (cours jumelés) ; là, on effectuera le recrutement d'un seul niveau tous les six ou sept ans pour garder la structure d'une seule classe à un seul niveau ; ailleurs, on accueillera les élèves d'une classe à deux niveaux successivement le matin et l'après-midi, non pas pour accueillir davantage d'élèves, mais pour préserver de fait le système de classes à un seul niveau.

Ainsi, sous le même vocable de classes multigrades, on rencontre des situations très diversifiées, les regroupements d'élèves étant conditionnés par des facteurs différents, selon la nature des activités (âge, taille, sexe pour le chant ou l'éducation physique ou encore les travaux manuels) ou encore selon les disciplines (par niveau de connaissances en mathématiques ou en lecture, selon la langue maternelle dans les classes multiethniques etc.). Il en va de même pour les techniques d'instruction, avec parfois des programmes scolaires et des moyens d'enseignement spécifiques.

Au-delà de cette grande diversité, le traitement réservé à l'enseignement multigrade constitue une pierre de touche de la volonté de scolarisation en milieu rural, dans les zones à population dispersée ou d'accès difficile.

La perception de l'enseignement multigrade est positive dans les pays du Nord ...

À quelques exceptions près, dans les pays industrialisés, les écoles à classes multigrades ont été longtemps perçues comme un pis-aller, comme les parents pauvres du système éducatif. Mais la spécificité et la légitimité des classes multigrades y sont aujourd'hui reconnues. Les régions rurales des pays industrialisés d'Europe, d'Amérique du Nord, d'Australie considèrent l'école à maître unique ou à classes multigrades comme un moyen efficace de délivrer un enseignement de qualité.

Les techniques d'instruction des classes multigrades constituent un outil pédagogique qui favorise un apprentissage personnalisé et autonome, ce qui constitue un atout dans l'accès à l'enseignement secondaire et un avantage pour y réussir. Et lorsque les classes multigrades sont mixtes, ce qui est souvent le cas, elles offrent aux élèves de meilleures chances de socialisation.

Cette considération conduit les chercheurs à recommander l'extension des méthodes pratiquées dans les classes multigrades aux établissements de type traditionnel.

En Australie, où les écoles à classes multigrades vont de l'école à trois classes jusqu'à la petite école à maître unique fréquentée par une dizaine d'élèves, les chercheurs préconisent que les méthodes adoptées par nécessité par les maîtres petites écoles à classe unique soient reprises dans les écoles monogrades. Quelle que soit la répartition des élèves dans l'école, le fait de répartir les élèves en petits groupes permet de développer les différentes aptitudes de chacun.

En France, les chercheurs en arrivent à des conclusions similaires. Elles les conduisent à initier une réflexion nouvelle sur l'organisation de l'école primaire en milieu rural, d'autant plus que les coûts ne sont pas nécessairement beaucoup plus élevés si l'on tient compte des coûts de transport. Certaines méthodes novatrices, particulièrement propices à l'enseignement dans la classe multigrade, comme l'enseignement mutuel, l'apprentissage autonome, la souplesse des cursus et des programmes présentés sous forme de modules, et un environnement participatif ont une incidence certaine sur les performances scolaires et offrent de meilleures perspectives en termes de socialisation : elles devraient de ce fait être généralisées.

... mais elle est plus contrastée dans les pays en développement ...

Dans nombre de PED, en dehors de ceux où ont été lancés des projets couronnés de succès mentionnés précédemment, les responsables considèrent la classe multigrade au mieux comme un système transitoire de moindre qualité, dont le plus grand avantage serait de remédier à l'impossibilité actuelle, due aux multiples contraintes, de créer des écoles à classes de niveau homogène.

Ce type d'organisation ne représente souvent pour le décideur et les planificateurs qu'une simple alternative rendue nécessaire par les circonstances. Il arrive que là où ce type de classes existe et est reconnu, rien ne soit prévu pour venir en aide aux enseignants ou aux élèves.

Ce n'est que lorsqu'il existe une volonté politique affirmée pour scolariser le monde rural, avec, dans les pays de taille modeste et à faibles ressources, un soutien des aides extérieures au moins pour le démarrage, que l'enseignement multigrade permet vraiment l'accueil

et la prise en charge d'enfants qui, sinon, seraient non ou peu scolarisés.

Le plus souvent, l'enseignement multigrade reste assez mal perçu par la population : il est ressenti comme un pis-aller et une éducation au rabais. Or, cet enseignement demeure incontournable pour assurer la scolarisation en milieu rural défavorisé, notamment dans le cadre de l'EPT. **Mais, c'est la leçon essentielle, la scolarisation avec enseignement multigrade ne peut réussir qu'à condition de représenter une véritable alternative et une option positive, prise en compte et organisée par les services de planification.**

Or, les responsables éducatifs hésitent parfois à investir dans une organisation de classes multigrades et d'écoles incomplètes considérées comme transitoires et éphémères. En effet, pour obtenir très vite des résultats tangibles en matière d'augmentation des taux bruts de scolarisation, il paraît parfois plus facile et plus efficace de compléter les écoles incomplètes existantes et de renoncer à étendre la couverture du réseau éducatif par le développement de petites écoles multigrades en milieu rural.

De ce cas, en dépit d'une avancée quantitative réelle de la scolarisation sur l'ensemble du territoire, l'égalité d'accès aux services éducatifs ne sera pas assurée, en raison de l'absence de classes multigrades.

Dans les pays industrialisés, les classes multigrades sont reconnues et perdurent, mais avec des moyens qui leur permettent de diffuser un enseignement de qualité. Toute suppression d'école ou de classe est en outre vécue comme une situation politiquement sensible au plan local et entraîne des coûts sociaux élevés.

Dans les PED, et plus particulièrement dans ceux où la transition démographique est plus ou moins achevée, se mettent en place des politiques de carte scolaire et d'aménagement du territoire qui entraînent un regain d'intérêt pour les classes multigrades. Celles-ci sont, en effet, parties intégrantes de tout effort de scolarisation en milieu rural et dans les zones défavorisées.

Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural ?

Faute d'infrastructures et de moyens, les solutions du Nord ne sont pas transposables au Sud. Les planificateurs doivent donc rechercher des solutions spécifiques. Compte tenu de la mauvaise image de ces classes, ils doivent aussi conduire des actions pour convaincre les parents et les enseignants.

II. Facteurs d'échec et conditions de réussite d'une option multigrade : les enseignements tirés de l'état des lieux

Du fait de leur manque de visibilité dans les recensements, les classes multigrades n'intéressent pas en général les chercheurs et sont absentes de la plupart des publications consacrées à l'enseignement élémentaire. Mais ces classes sont très présentes dans de nombreux pays, notamment dans les zones rurales à habitat dispersé, et connaissent des résultats très variables : ici une réussite incontestable, là des résultats décevants.

Les facteurs d'échec

L'échec des classes multigrades est lourd de conséquences : perçu comme un enseignement au rabais et non adapté, il provoque alors une perte d'intérêt des familles pour l'école et donc une diminution de la demande sociale d'éducation.

Au total, cet échec contribue au sous-développement et à la pauvreté.

Aussi est-il fondamental pour le planificateur d'identifier les facteurs d'échec, pour éviter de faire appel à l'option multigrade si les conditions de succès minimales ne sont pas remplies.

L'état des lieux nous permet d'identifier trois facteurs principaux d'échec. Il s'agit tout d'abord de l'absence d'une volonté politique forte pour développer la scolarisation en milieu rural, ensuite du manque de motivation des enseignants, enfin du manque de moyens d'enseignement. Ces facteurs sont omniprésents et convergents.

La non-reconnaissance de l'enseignement multigrade

L'absence d'une volonté politique forte pour que la scolarisation progresse en milieu rural se traduit en fait par une non-scolarisation dans certaines zones géographiques.

Les classes multigrades, dont la présence en milieu rural constitue la pierre de touche d'un effort réel de scolarisation universelle, ne sont pas considérées comme un dispositif spécifique et reconnu : l'administration les ignore, leur existence est simplement tolérée et la réglementation nationale leur est appliquée. Par exemple, le ratio maître/élèves sera le même que celui des classes conventionnelles, alors que l'effectif peut atteindre ou dépasser 80 élèves dans certains pays d'Afrique et que, dans de telles conditions, un fonctionnement pédagogique satisfaisant des classes multigrades n'est plus possible.

Si l'enseignement multigrade n'est pas légitimé par l'autorité politique, il ne l'est pas non plus *a fortiori* par les départements ministériels ayant en charge l'éducation et le développement rural, ni par les collectivités territoriales. L'échec est assuré.

On ne s'étonnera donc pas que l'école multigrade soit perçue comme délivrant un enseignement au rabais – comme une école de seconde zone – et que les parents n'envoient plus leurs enfants (et en premier lieu leurs filles) à l'école. L'absence de soutien politique et administratif entraîne une diminution de la demande de scolarisation qui conduit à une diminution de l'offre. Le manque d'intérêt des autorités publiques est légitimé. C'est un cercle vicieux.

Le manque de motivation des enseignants

Les enquêtes de terrain menées auprès des maîtres de classes multigrades présentent souvent un bilan critique.

Ainsi une enquête menée en Guinée équatoriale signale qu'une bonne moitié des écoles « possèdent chacune une seule salle de classe où sont agglutinés entre 100 et 150 élèves, avec chacune un seul maître. Dans les milieux ruraux, il n'y a pas d'électricité, pas d'eau potable, pas de latrines, pas de marchés, de dispensaires ni de terrains de sport [...] il existe des établissements sans bâtiments propres, les élèves prennent dans certains villages des cours dans la chapelle de l'une des églises »⁴.

À l'éloignement d'une agglomération plus importante, s'ajoutent l'absence de logement de fonction, l'absence de prime pour

4. Rapport de la Guinée équatoriale pour le Séminaire IPE/Résafad 2002, IPE (voir Catz, 2002).

encourager l'enseignement dans des conditions difficiles, l'état souvent déplorable des locaux des classes (avec parfois une insuffisance du nombre de places pour écrire) et l'absence de crédits de fonctionnement. Tous ces facteurs vont souvent de pair : cette situation peu brillante ne permet pas d'attirer des enseignants qualifiés ni d'entretenir leur motivation.

Les maîtres qui sont nommés sont souvent jeunes et inexpérimentés. Livrés à eux-mêmes, sans une formation initiale préalable, ils ne bénéficient que rarement des conseils d'une hiérarchie lointaine et souvent absente. Sans une formation continue, ils ne peuvent se perfectionner. Il n'est dès lors pas étonnant qu'ils se découragent rapidement. Au Viet Nam, des maîtres ont parfois été nommés qui ne parlaient pas la langue locale : dans ces conditions, de quelle autorité et de quel crédit le maître peut-il disposer vis-à-vis de la communauté ?

Le manque de moyens d'enseignement

L'insuffisance de ressources pédagogiques pour le maître comme pour les élèves constitue le troisième facteur principal d'échec.

Le maître ne dispose pas d'un matériel pédagogique qui puisse l'aider (guides méthodologiques, fiches, etc.). Quant aux élèves, ils n'ont souvent même pas le manuel en usage dans les classes conventionnelles.

La rémunération des maîtres est généralement le seul poste de dépense, alors qu'un soutien sous forme d'outils de travail serait indispensable pour leur permettre d'enseigner.

Dans une classe multigrade, lorsque le maître fait une leçon destinée à un groupe, il doit occuper les autres groupes de niveau à un travail autonome. Il faut pour cela du matériel, notamment des supports écrits qui guident l'activité autonome des groupes ou des fiches de travail (type matériel Freinet). Les manuels traditionnels, même lorsqu'ils sont présents en nombre suffisant, ont été conçus pour des classes conventionnelles : ils ne suffisent pas dans les classes multigrades, qui ont besoin également de cahiers d'exercices.

Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural ?

Faute d'un tel matériel, la classe multigrade devient vite pour la majorité des élèves une sorte de garderie éducative, avec une réduction très sensible pour chaque groupe des heures réellement consacrées à l'apprentissage. Or, en dessous d'un certain seuil, il est illusoire d'escompter de pouvoir réaliser l'ensemble des acquisitions prévues par les programmes.

Ces différents déficits, manque de moyens dû à l'absence d'intérêt de l'administration, enseignants non qualifiés et absence de ressources didactiques spécifiques, se renforcent l'un l'autre, si bien que seule une prise en considération simultanée des trois aspects peut apporter une amélioration.

Ces causes d'échec sont communes à de nombreuses régions où elles affectent gravement la scolarisation en zone rurale, et particulièrement les classes multigrades. En fait, ce n'est pas le caractère multigrade, mais l'absence de moyens, qui condamne ce type de scolarisation.

Les conditions de réussite

L'état des lieux permet également de présenter des facteurs de réussite.

Parmi les conditions de réussite, il est possible de distinguer :

- une *condition sine qua non*, celle concernant l'implication du politique ;
- des *conditions d'ordre administratif et réglementaire*, concernant les normes, les regroupements, la gestion des enseignants ;
- des *conditions d'ordre pédagogique*, comme l'aménagement des programmes et des horaires, la dotation en supports didactiques.

Jouent encore l'adoption de mesures « facilitatrices », comme celles concernant le partenariat avec les acteurs de la société civile et la mise en œuvre de la décentralisation.

L'implication du politique

Seule une volonté forte du pouvoir politique peut motiver les maîtres et les autorités civiles, impliquer les planificateurs et faire

adhérer la hiérarchie du système éducatif à la priorité accordée à la solarisation en milieu rural.

Sans l'affirmation répétée, au plus haut niveau de l'État, de la nécessité d'assurer une plus grande équité, et de réduire les disparités entre régions et les écarts entre milieu rural et milieu urbain, l'administration et les planificateurs cèdent à une solution de facilité qui consiste, pour obtenir des résultats rapides et à moindre coût en matière de taux de scolarisation, à concentrer leurs efforts dans les zones les plus peuplées. Au risque de marginaliser encore un peu plus les autres.

Sans cette volonté politique forte, il reste très difficile de mettre en œuvre même une stratégie minimale basée sur une discrimination positive en faveur des classes les plus démunies, comme l'ont recommandé les participants du séminaire de l'IIPE sur « les défis posés par le développement des classes multigrades dans la perspective de l'EPT » : « Le développement de la scolarisation en zone rurale et tout particulièrement les classes multigrades, devrait bénéficier d'une discrimination positive tant sur le plan des équipements et des matériels que sur celui des personnels (dispositifs de soutien des enseignants) » (voir *annexe 2*).

L'éducation en milieu rural est toujours un problème politiquement sensible : elle suppose des arbitrages financiers et humains qui ne sont pas faciles dans des pays connaissant une pénurie de ressources, surtout lorsque s'y mêlent des considérations ethniques, linguistiques ou de groupes minoritaires, ainsi qu'une demande pour l'adaptation des contenus et des finalités. C'est souvent pour éluder un débat politique que la solution de facilité, prétextant l'unité du système qui garantit la même éducation à tous, consiste à reproduire en milieu rural le modèle urbain où l'école primaire n'est que la première étape d'un cursus menant à l'enseignement secondaire et supérieur.

Deux exemples de sens contraire nous permettent d'illustrer le poids du politique sur l'éducation en milieu rural ; l'enseignement multigrade, qui est souvent ressenti comme une innovation face à l'enseignement traditionnel, est particulièrement dépendant de la volonté politique relayée par l'administration à tous les niveaux. En

Uruguay un changement de priorité gouvernementale a compromis les efforts d'une décennie de scolarisation en milieu rural, alors qu'au Portugal une volonté de mobilisation intersectorielle au sommet de l'État a eu des effets multiplicateurs.

En Uruguay, la fin de cette expérience des *nucleos* ne tenait pas à des raisons pédagogiques mais à une méfiance de caractère politique (Soler Roca, 2002).

L'exemple suivant illustre, à la différence des grands programmes d'enseignement multigrade financés par les aides internationales en Amérique latine, comment un pays peut mobiliser ses ressources propres.

Une approche globale et multisectorielle peut s'avérer nécessaire pour mettre en œuvre une stratégie globale débouchant sur une synergie des efforts et une globalisation des moyens, comme le montre le cas du Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE : programme interministériel de promotion du succès éducatif), adopté par le Conseil des ministres au Portugal en décembre 1987 pour améliorer l'efficacité de l'école primaire et réduire les disparités, alors très grandes, entre régions et entre milieux rural et urbain. Étala sur quatre ans, ce programme a touché près de la moitié des élèves. Ce fut une réussite d'autant plus remarquée qu'il s'agissait d'un programme d'urgence, visant à remédier à une situation catastrophique réclamant des solutions immédiates. Ce programme a représenté un effort sans précédent, concernant les collectivités locales, les institutions de solidarité sociale, les entreprises et les travailleurs, les organisations patronales et syndicales, les enseignants et les éducateurs. Il a réussi à développer une nouvelle culture éducative : au Portugal, l'éducation de base est désormais considérée comme un investissement majeur par la société tout entière. Au-delà de la scolarisation, le programme a pour objectif la réussite de l'école.

La réussite du PIPSE tient à sa dynamique, fondée au sommet sur un consensus politique qui donne une priorité effective à l'éducation dans la nation, et à la base sur une gestion démocratique et non pas hiérarchique, aboutissant à un engagement motivé de tous les partenaires. Cet exemple montre que l'on peut atteindre des résultats

positifs par la mobilisation et l'utilisation intelligente des ressources disponibles.

D'une façon générale, l'autorité politique est souvent appelée à arbitrer entre intérêts concurrents : les différents acteurs concernés au plan local, soit les élèves et leurs parents, les enseignants, la communauté, les ONG, ont des attentes et des objectifs qui leur sont propres. Il peut exister des divergences ou des conflits dans l'adoption des priorités. C'est alors au politique de donner les orientations qui permettront l'harmonisation nécessaire à l'action.

Conditions d'ordre administratif

Les réussites s'expliquent aussi par les innovations et les mesures d'assouplissement dans la gestion et l'administration.

■ *Des normes assouplies*

Les normes sont un outil de travail indispensable pour l'administration. S'il appartient aux planificateurs de proposer des normes concernant les classes multigrades (nombre optimal d'élèves, nombre d'inscriptions nécessaires pour l'ouverture d'une première classe multigrade, seuil à partir duquel une classe multigrade peut être dédoublée, etc.), ils doivent aussi veiller à recommander leur utilisation de manière souple, pour ne pas enfermer ces classes dans un carcan réglementaire rigide.

Les normes peuvent par exemple être données à titre indicatif, leur application peut être soumise à certaines obligations en matière de disponibilité de locaux et de postes, ou bien elles peuvent encore être présentées sous forme de fourchettes et non de chiffres absolus.

Les dispositions particulières en matière de normes constituent une première reconnaissance par l'administration de la spécificité des classes multigrades.

■ *Le regroupement des petites écoles*

Les plus grandes réussites de l'enseignement multigrade ont, toutes, mis en œuvre un regroupement de petites écoles situées dans une même aire géographique. L'objectif est de pallier l'éparpillement des moyens et l'isolement des enseignants.

La structure la plus souvent retenue pour ce regroupement est celle d'une école principale autour de laquelle gravitent ou alternent les activités d'écoles satellites, plus ou moins distantes. Le directeur de l'école principale devient ainsi celui d'un ensemble de classes réparties sur plusieurs sites.

Les avantages de tels regroupements sont nombreux. Il s'agit :

- *au plan administratif* : de simplifier la gestion en réduisant le nombre des interlocuteurs directs pour les autorités, et de la rendre plus efficace en rendant la supervision pédagogique plus proche et plus accessible. Ces regroupements sont souvent accompagnés d'une action spécifique de formation pour mieux préparer les directeurs d'écoles à faire face à des responsabilités plus étendues ;
- *au plan économique* : de faciliter une meilleure répartition des ressources humaines et matérielles et d'optimiser leur utilisation. Les dotations peuvent être établies par regroupement ; enseignants et matériels sont considérés comme communs à l'ensemble ainsi constitué. Les maîtres peuvent se prêter main forte, les livres de lecture et les matériels scientifiques peuvent être utilisés à tour de rôle ;
- *au plan pédagogique* : de mieux encadrer les maîtres au plan psychologique et professionnel et d'apporter un soutien continu à des enseignants souvent peu qualifiés.

Le regroupement peut permettre de mieux intégrer l'école dans son environnement et de mobiliser la communauté pour l'école. Il facilite l'organisation dans ou autour de l'école d'activités éducatives en direction de la communauté, comme une formation complémentaire d'entretien pour les anciens élèves ou des activités d'alphabétisation et ou encore de protection maternelle et infantile.

Les résultats obtenus par de tels regroupements sont en général très positifs.

Le plus souvent, le pourcentage des inscriptions tout comme le taux de poursuite des études tout au long du cycle primaire, sont améliorés de façon significative, alors que les redoublements et les abandons sont en diminution sensible. Ces bons résultats sont imputés

à l'augmentation des dotations en équipements et en matériel pédagogique, au soutien des parents, ainsi qu'à la qualité même de l'enseignement offert.

L'absentéisme des enseignants, qui bénéficient d'une formation sur le terrain, a tendance à diminuer. Les regroupements favorisent aussi le suivi et le soutien des maîtres, ainsi que l'évaluation de leurs performances, du fait même des interactions possibles entre enseignants.

Les regroupements d'écoles ont permis encore de mettre en place une formation des directeurs à la gestion, de les aider à suivre au jour le jour le travail des enseignants, de proposer un système de répartition des ressources et de contrôler leur utilisation par les écoles.

Sur le plan administratif, les liens que le regroupement permet d'établir entre les différentes écoles présentent des avantages importants. Les écoles, auparavant isolées, se trouvent mieux intégrées à la structure administrative formelle, ce qui facilite la mise en œuvre de mesures de soutien.

Pour les administrateurs et les planificateurs, la prise en compte des regroupements peut apporter une simplification dans la comptabilisation statistique. Alors que la plupart des indicateurs publiés tous les ans dans le cadre de l'annuaire statistique ont comme unité de base la classe ou l'école, utiliser une autre unité de compte, comme le groupement d'écoles, peut se révéler utile. Cela peut permettre une amélioration des projections et des prévisions ainsi que la recherche d'une meilleure rentabilité (diminution du nombre de directions et de directeurs d'écoles, simplification des dotations, etc.) tout comme une meilleure visibilité de l'enseignement multigrade.

■ *La carte scolaire et les prévisions d'implantation
d'écoles multigrades*

Le succès de la scolarisation en milieu rural et l'opportunité de l'ouverture de classes multigrades dépendent d'un meilleur équilibre entre l'offre et la demande d'éducation. Un affinement des méthodes de prévision est parfois déterminant à cet égard.

La combinaison de deux critères, l'un administratif (effectifs optimums) et l'autre géographique (distance de l'école la plus proche), devrait être prise en compte pour l'établissement de la carte scolaire lorsqu'il s'agit de prévoir l'implantation de nouvelles écoles et les compléments à apporter aux écoles existantes.

La densité de population (existante ou estimée) permet de calculer la population d'un territoire correspondant à un cercle, dont le rayon correspond à la distance maximale que devront parcourir les élèves, d'en déduire la population scolarisable et, en fonction de diverses hypothèses de taux de scolarisation, de prévoir combien d'élèves devraient être accueillis dans des classes multigrades.

Un exemple peut illustrer ce raisonnement. Il s'agit du choix d'écoles et de classes à ouvrir dans une circonscription nouvelle : si la densité de la population est de 15 habitants au kilomètre carré, la population à desservir dans un rayon de 4 km sera de 754 habitants, et la tranche scolarisable des 7 à 13 ans représentera 140 élèves potentiels. Un taux prévisible de scolarisation de 60 % conduit à prévoir l'accueil de 84 élèves.

L'implantation d'une école complète à six niveaux nécessiterait six salles de classe et six maîtres, chacun encadrant 14 élèves. Une école multigrade à deux classes, avec deux maîtres encadrant chacun 42 élèves de trois niveaux, ou une école à trois classes, où chacun des trois maîtres encadrerait 28 élèves d'un même cycle de deux ans (cours jumelés), permettrait de réaliser des économies notables.

Dans le *tableau 2.1* ci-dessous, extrait du document de travail de la Banque mondiale sur la prévision d'effectifs des écoles multigrades en Tanzanie (Thomas et Shaw, 1992), les cases grises indiquent la mise en place potentielle d'un nombre élevé d'écoles multigrades.

Tableau 2.1 Estimation de la population scolaire pour une densité de population et un taux d'inscription donnés en Tanzanie

1	2	3	4				
Population par km ²	Population dans un rayon de 4 km (col. 1 x 50,27)	Dont les 7-13 ans (18,6% de la col. 2)	Effectifs scolaires pour différents taux d'inscriptions donnés (% de la col. 3)				
			20 %	40 %	60 %	80 %	100 %
10	503	94	19	37	56	75	94
15	754	140	28	56	84	112	140
25	1257	234	47	94	140	187	234
50	2514	468	94	187	281	374	468
75	3770	701	140	281	421	561	701
100	5027	935	187	374	561	748	935

Source : Thomas et Shaw, 1992.

■ *La gestion des enseignants*

Une éducation de qualité dans les zones défavorisées requiert non seulement des personnels motivés et formés, mais aussi un pilotage administratif et une supervision pédagogique. Or la qualité de l'enseignement est rarement le premier souci de l'administration centrale, qui s'intéresse en priorité aux « input » plutôt qu'aux « output ». Ainsi, un enseignant perçoit son salaire quel que soit le service rendu sans que soient, par exemple, pris en compte ses absences ou les résultats obtenus par ses élèves.

L'expérience montre que les procédures concernant la gestion des enseignants doivent être adaptées à l'enseignement en milieu rural : critères de recrutement et de nomination aménagés pour éviter aux jeunes maîtres inexpérimentés une première affectation dans un poste trop difficile, nomination de couples sur les postes doubles pour

permettre une meilleure insertion dans le milieu rural et éviter les mutations trop rapides, nomination dans une petite école d'un enseignant maîtrisant la langue maternelle des enfants, etc.

Plusieurs des recommandations rappelées dans les *annexes 1 et 2* préconisent un ensemble de mesures de discrimination positive destinées à entretenir la motivation des maîtres et à encourager leur maintien dans leur poste : prime pour enseigner dans des conditions difficiles, bonification d'ancienneté, bonus dans le barème adopté pour les mutations, etc. (voir *encadré 2.1*).

Encadré 2.1 Mesures administratives : Recommandation n° 52 de la Conférence internationale de l'éducation, 1961

11. Encore que les conditions exigées pour l'ouverture d'une école à maître unique varient considérablement selon les pays (nombre d'habitants, distances trop grandes jusqu'à une autre école, etc.), les autorités devraient s'inspirer de deux principes essentiels :
 - ne pas retarder l'ouverture d'une école dans une localité jusqu'à ce que les effectifs scolaires y requièrent la présence de plusieurs maîtres ;
 - s'assurer que les exigences réglementaires qui conditionnent l'ouverture d'une école à maître unique sont assez souples pour faciliter au maximum la fréquentation d'une école pour tous les enfants du pays.
12. Tout devrait être mis en œuvre pour rompre l'isolement de l'école à maître unique tant en ce qui concerne le maître (attention spéciale de l'inspection, conseillers pédagogiques, documentation pour la classe, cercles d'études, relations suivies avec des établissements scolaires plus importants, etc.) qu'en ce qui concerne les élèves (visites de médecins scolaires, correspondance interscolaire, coopération scolaire, excursions, échanges d'élèves, participation aux mêmes examens de fins d'études que les élèves des autres écoles, etc.)

*Facteurs d'échec et conditions de réussite d'une option multigrade :
les enseignements tirés de l'état des lieux*

13. Il est hautement souhaitable que les services d'une bibliothèque itinérante soient étendus aussi largement que possible aux écoles à maître unique, afin de satisfaire aux besoins du maître et de la communauté comme à ceux des élèves ; en outre, les écoles intéressées devraient obtenir l'aide nécessaire pour acquérir en propre les quelques ouvrages indispensables.
14. Il conviendrait de constituer, au sein de l'administration supérieure de l'enseignement du premier degré, un organe consultatif qui, avec la collaboration d'autres ministères ou départements et avec celle des représentants des maîtres intéressés, serait chargé d'étudier, sous leurs différents aspects, les problèmes qui touchent au fonctionnement de l'école primaire à maître unique.
15. Un tel organe de consultation et d'étude devrait avoir notamment pour fonctions :
 - de procéder à un examen impartial et objectif des avantages et des inconvénients que présente l'école à maître unique ;
 - d'examiner par quels moyens, lorsque l'existence de ces écoles s'avère nécessaire, il peut être porté remède à leurs inconvénients et de quelle façon il est possible d'améliorer leur rendement ; d'étudier les aspects financiers, social, culturel, pédagogique, etc., du maintien des écoles de ce type ou de leur transformation en écoles à plusieurs maîtres ;
 - d'envisager une action propre à encourager les maîtres et à faciliter leur travail.

Source : Recommandation n°52 de la CIE, UNESCO/BIE, 1961 (voir *annexe 2*).

Ces recommandations mettent un accent tout particulier sur la formation des enseignants.

« Il est nécessaire de prévoir la mise en place progressive de modalités de formation spécifique, initiale et continue, présentielle et à distance, pour les enseignants affectés dans les classes multigrades, notamment avec des modules de formation consacrés aux techniques de gestion de groupes et d'animation pédagogique » (IIPE/Résafad, 2002).

Dans les grands chantiers, tel celui de l'École nouvelle en Colombie, les enseignants ont bénéficié d'une formation préalable spécifique dispensée par les centres de formation, obligatoire pour les élèves instituteurs, sous forme d'option spécialisée ou de stage complémentaire avant la prise de fonction pour les maîtres volontaires.

Des exemples de modules de formation destinés aux maîtres de classes multigrades sont donnés en *annexe 3*.

Une formation préalable spécifique dans un centre n'est pas toujours possible, ce qui explique la nécessité d'une formation présente de perfectionnement professionnel portant en priorité sur l'apprentissage de techniques pédagogiques. Cette action a également l'avantage de favoriser les échanges et de pallier l'isolement.

Les premiers bénéficiaires devraient être les formateurs des centres de formation, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les directeurs d'école. Ces formations peuvent être mises en place assez rapidement en faisant appel aux compétences nationales.

Conditions d'ordre pédagogique, matériels d'enseignement

Déjà en 1961, la Conférence internationale de l'éducation préconisait certaines mesures d'ordre pédagogique pour répondre à la spécificité des écoles à maître unique et à classes multigrades (voir *encadré 2.2* ci-après).

Encadré 2.2 Méthodes et matériel

20. Étant donné que l'école à maître unique se différencie de l'école à plusieurs maîtres non par des exigences de programmes mais par l'organisation interne du travail scolaire, il convient de mettre l'accent d'une façon toute particulière, dans les instructions et les directives destinées aux écoles à maître unique, sur le fait que ces dernières se prêtent beaucoup plus que les autres types d'école à l'application de certains principes psychopédagogiques tels que le travail individuel et le travail de groupe.

*Facteurs d'échec et conditions de réussite d'une option multigrade :
les enseignements tirés de l'état des lieux*

21. L'élaboration des guides didactiques destinés au personnel enseignant des écoles à maître unique se justifie pleinement ; de plus, il y a lieu d'encourager les revues pédagogiques à faire des suggestions intéressantes directement les titulaires des écoles à maître unique.
22. S'il est matériellement difficile d'élaborer des manuels spéciaux pour les écoles à maître unique, il importe cependant de mettre à la disposition de ces écoles des auxiliaires audiovisuels, des recueils d'exercices gradués, des fiches de travail individuelles et tout autre matériel didactique adapté à l'enseignement simultané.

Source : Recommandation n°52 de la CIE, UNESCO/BIE, 1961 (voir annexe 2).

Sauf dans les grands programmes d'enseignement d'Amérique latine, qui ont créé leur propre matériel didactique, les manuels disponibles sont généralement ceux en usage dans les zones urbaines.

Dans ce cas, il existe un grand intérêt à les accompagner de supports complémentaires spécialement conçus pour l'enseignement multigrade. Ces supports peuvent être très variés, depuis une revue pédagogique et des fiches jusqu'à un appui sous forme de formation à distance (formation par correspondance, émissions de radio pour le maître et émissions pour les élèves).

L'objectif est d'aider le maître à mettre en place une organisation du travail pour des groupes autonomes. Le même matériel pourrait être utilisé dans toutes les situations où l'on souhaite instituer une pédagogie de groupes, notamment dans les classes à larges effectifs, de façon à mieux rentabiliser les coûts.

L'élaboration de tels supports pourrait être envisagée, de préférence au plan national ou sous-régional, et confiée à des éducateurs des pays concernés, sous forme d'un travail participatif en coopération. L'utilisation de la radio interactive peut se révéler très utile.

Le premier programme de radio interactive a été expérimenté au Nicaragua en 1970. Le modèle s'est répandu ensuite dans plus de 20 pays. La Guinée est le premier pays francophone à y avoir recours. Il s'agit de l'enseignement d'une discipline (mathématique, langue nationale, etc.) directement adressé aux élèves par l'intermédiaire d'émissions de radio accompagnées de cahiers d'exercices. La radio supplée le maître. L'interactivité est assurée par les questions posées au cours des émissions ou dans les cahiers selon la technique de l'enseignement programmé, ainsi que par les échanges entre le maître et ses élèves dans la classe (voir *encadré 2.3*).

Encadré 2.3 Radio interactive et édition de supports écrits en Guinée

Deux innovations récentes indépendantes ont permis en Guinée de soutenir l'enseignement en zone rurale :

- En 1998, l'Institut national de recherche et d'action pédagogique (INRAP), avec l'aide de l'USAID, a initié un programme de radio interactive pour former les enseignants à l'utilisation de la radio et à une pédagogie centrée sur l'élève.
- En 2000-2001, des émissions de radio pour les six niveaux de l'école élémentaire étaient produites en mathématiques, en français et en sciences. Ces émissions étaient accompagnées de documents écrits, d'affiches pour les niveaux 1 à 4, et de kits pour l'enseignement des sciences aux niveaux 5 et 6.

Cette même année 2000-2001, le secteur national de l'édition a publié six cahiers d'exercices multidisciplinaires (français, mathématique, sciences) de 96 pages chacun, correspondant aux six niveaux de l'enseignement élémentaire. Ces cahiers se présentent comme un support innovant qui regroupe en un seul document les contenus essentiels d'enseignement du primaire et qui propose des activités d'apprentissage à travers des exercices pratiques. Avec trois guides pour le maître, l'ensemble représente une possibilité pour les élèves et les enseignants d'utiliser un ensemble didactique cohérent et bien adapté aux besoins des écoles multigrades.

Plus généralement, les manuels en usage dans les écoles urbaines, surtout s'ils sont importés, sont loin de donner entière satisfaction pour l'enseignement multigrade. Aussi, lorsque la production de matériels spécifiques est envisagée sur une grande échelle et que l'on veut éviter de recourir à l'importation, il y a souvent avantage à envisager une production nationale⁵.

Mesures « facilitatrices »

L'examen des cas de réussite montre une autre constante : toutes les expériences positives se sont déroulées avec l'assentiment et le plus souvent la participation active des communautés et en particulier celle des parents.

Ces réussites se sont inscrites le plus souvent dans le cadre de mesures de décentralisation visant à rapprocher les centres de décision des niveaux d'exécution.

Si l'on ne peut prétendre que les mesures présentées ci-après sont spécifiques aux classes multigrades, il est avéré cependant que, faute d'un soutien des acteurs et des partenaires de l'école, l'enseignement multigrade ne peut se développer. C'est pourquoi, parmi les coûts à considérer, il ne faut pas négliger l'importance des campagnes d'information et de sensibilisation.

■ *Partenariats avec les acteurs de la société civile*

Le poids de l'école est relatif dans la formation de l'enfant. La famille reste le premier éducateur, suivie dans ce rôle par les camarades et le milieu environnant. Cela explique l'intérêt d'impliquer les acteurs de la société civile dans des actions socio-éducatives, lesquelles pèsent d'un très grand poids dans la formation des élèves – sans doute autant ou plus que les 800 heures passées chaque année à l'école. L'action socio-éducatrice vise essentiellement à aménager la vie de l'enfant hors du temps scolaire et n'a pas pour but de se substituer à l'école,

5. Pour ce qui concerne cette question, on pourra utilement se reporter aux 12 modules réunis et publiés par l'IPE en 1995 : *Planification du développement des manuels scolaires* (Brunswic et Valérien, 1995).

mais de la compléter. L'expérience montre aussi que cette action est surtout efficace quand elle est organisée et canalisée en partenariat avec l'école.

Dans les pays du Nord, les activités éducatives extrascolaires sont normalement organisées au plan local par les autorités locales, communes ou municipalités. Ce n'est pas leur présence qui surprend mais leur absence, qu'il s'agisse de bibliothèques – où souvent les élèves trouvent une salle et les informations pour faire leurs devoirs –, de conservatoires, de clubs sportifs, etc. L'effort consenti par les collectivités territoriales dans ce domaine est très significatif, mobilisant une part importante de leur budget (investissements, personnels, fonctionnement). Toutes ces activités visent, au-delà de l'enseignement du programme scolaire, à assurer une éducation la plus riche possible à tous les jeunes.

Dans les PED, et plus particulièrement en zone rurale, ces facilités n'existent pas en général, pour de multiples raisons (sous-équipement administratif et manque de ressources, par exemple). La coopération entre l'école et des acteurs de la société civile revêt alors une très grande importance car elle permet de pallier certaines lacunes. C'est le cas notamment des partenariats avec les parents d'élèves regroupés au sein d'associations ou avec des ONG locales.

■ *Les associations de parents d'élèves*

Des associations de parents d'élèves (APE) qui existent, selon diverses modalités, partout dans le monde, peuvent être très utiles à cet égard.

En Afrique francophone, les APE se sont créées sur le modèle français centralisé et sont donc structurées depuis le niveau local jusqu'au niveau national. Leur champ d'intervention est très large. Elles s'occupent souvent de la fourniture de matériels scolaires, manuels, cahiers, craies et crayons (notamment dans le cadre de coopératives) et de l'organisation du soutien scolaire souvent en relation avec des ONG où militent étudiants ou retraités bénévoles. Un problème particulier concerne les conditions du travail à la maison (leçons et devoirs) et pour lequel le plus souvent dans les villages,

l'habitat de la famille n'offre pas de facilités. Ces activités doivent alors prendre place dans les locaux scolaires ou dans des locaux associatifs⁶.

Une autre structure, qui existe dans de nombreux pays, ce sont les « comités de village ». Ces comités constituent un cadre dans lequel peuvent être abordés les problèmes liés à la santé, au transport, à l'apprentissage, lesquels demandent un traitement qui dépasse le cadre de l'école.

Les expériences présentées dans le premier chapitre montrent toute l'importance de ces partenariats qui constituent, à juste titre, l'un des axes forts de la stratégie de l'EPT définie lors du Forum de Dakar.

Au plan local, tout comme au plan national, des dispositifs non gouvernementaux pouvant servir d'interface entre le système éducatif et les acteurs familiaux, sociaux, professionnels ou associatifs méritent d'être soutenus et encouragés. Ils peuvent prendre la forme d'une fondation ou d'une association pour la coopération éducative, dont le rôle serait de faciliter une synergie de toutes les initiatives, d'impulser des actions d'entraide et d'apporter un appui moral et matériel aux sites éducatifs.

■ *Déconcentration et décentralisation*

Décentralisation et déconcentration sont aujourd'hui reconnues comme des pratiques et des stratégies administratives à même d'assurer la pertinence du système d'enseignement aux yeux des usagers et des acteurs partenaires. Pour les classes multigrades, la décentralisation peut favoriser par exemple la mise en œuvre de programmes prenant en compte les spécificités culturelles de l'environnement proche, y compris le choix de la langue d'enseignement. Dans une petite école rurale, l'enfant pourra ainsi être accueilli dans sa langue maternelle avant d'être entraîné à l'usage de la langue d'enseignement.

6. À la demande de la Fédération africaine des associations de parents d'élèves et étudiants (FAPE), le bureau régional de l'UNESCO en Afrique a mis au point un prototype de salle polyvalente regroupant bibliothèque et salle d'activités qui pourrait être financée par une ONG et mise à la disposition des acteurs locaux qui prendraient en charge l'entretien et l'animation.

Dans les systèmes où la scolarisation en milieu rural constitue une priorité et où existe un projet national d'envergure comportant l'enseignement multigrade, les regroupements permettent la mise en place d'un conseil d'école dont font partie les enseignants, les parents et les autorités locales. Ces conseils peuvent recevoir l'aide d'une ONG et être encadrés par un dispositif de commissions scolaires aux niveaux du district, de la province ou du niveau national.

Leur rôle est en général d'aider à la réalisation des programmes et des objectifs de l'enseignement, et plus particulièrement :

- de décider des budgets et de contrôler les dépenses ;
- de prévoir les promotions, les transferts et l'augmentation des personnels ; et,
- d'encourager les interactions entre écoles et communautés.

Mettre l'école au service de l'élève et des besoins des communautés, réduire les difficultés rencontrées par l'administration centrale pour gérer des grands nombres d'élèves, impulser démocratiquement l'implication de nombreux partenaires ... autant de raisons pour confier aujourd'hui au niveau provincial ou local l'exécution de nombreuses procédures (on parle alors de déconcentration), ou à déléguer l'exécution des responsabilités relevant de l'administration centrale (il s'agit alors de décentralisation, impliquant des transferts de responsabilité, de prise de décision et de moyens financiers).

La décentralisation ne peut être réalisée de manière brutale, elle doit être encadrée et contrôlée pour éviter toute dérive. Pour être efficace, elle suppose le développement de capacités locales de gestion qui n'existent pas toujours en milieu rural démuné : les grands projets mis en place avec l'aide de la coopération internationale comportent en général une composante relative à l'amélioration des capacités des personnels et des partenaires. Il est par ailleurs parfois fait appel au partenariat, par exemple avec une ONG présente au plan local.

C'est sans doute dans le cadre de la décentralisation que l'école ou le site éducatif pourront répondre, pour peu que les efforts locaux soient encouragés, par un soutien continu des autorités éducatives,

aux attentes d'amélioration de la qualité de l'éducation dans le cadre du dispositif d'EPT.

Incidences sur les coûts

Force est de constater qu'il y a fort peu de données sur les coûts de l'enseignement multigrade : cela tient sans doute à leur manque de visibilité mais aussi au peu d'intérêt des chercheurs. Les coûts sont souvent cachés et ils sont spécifiques à chaque situation : il faut en effet à chaque fois prendre en compte ce qui est disponible sur place, les incidences sur le plan de la construction, de l'entretien, des salaires des enseignants, etc., et il est difficile de généraliser les résultats.

Nous ne disposons que de modèles théoriques ou d'indications sur les coûts de mise en œuvre de grandes opérations comme celle de l'École nouvelle en Colombie qui sont explicités dans un rapport technique de la Banque mondiale (Thomas et Shaw, 1992). De telles études fournissent cependant des tendances.

Le cas de l'École nouvelle

Les coûts unitaires par élève sont de 5 à 10 % plus élevés que dans les écoles traditionnelles, ce qui est principalement attribué aux dépenses plus importantes concernant les manuels, les matériels et la formation des enseignants (Thomas et Shaw, 1992).

Néanmoins, plusieurs éléments positifs peuvent être cités à l'actif de l'École nouvelle :

- le pourcentage des redoublements est inférieur de 6,7 points par rapport à ceux des écoles de type traditionnel ;
- même si le taux d'abandon au premier grade est légèrement supérieur dans l'école nouvelle, les taux d'abandon aux grades 2 à 5 sont en moyenne inférieurs de 7,6 % par comparaison avec ceux des écoles traditionnelles. Ces résultats sont d'autant plus surprenants que les élèves de ces écoles nouvelles sont des enfants dont les risques de redoublement et d'abandon sont supérieurs à ceux des enfants qui fréquentent les écoles conventionnelles ;

- les méthodes d'enseignement utilisées ont aussi entraîné des résultats scolaires significativement supérieurs en mathématiques, en espagnol et en matière de comportements sociaux.

Par conséquent, même si les dépenses encourues entraînent des coûts unitaires par élève inscrit légèrement plus élevés, les coûts unitaires par élève diplômé sont, eux, inférieurs. L'option multigrade adoptée devient rentable si l'on prend en compte l'amélioration des résultats scolaires obtenus, ainsi que l'extension de la couverture assurée par les services d'enseignement.

Les auteurs concluent que c'est la combinaison de ces facteurs qui fait du modèle de l'École nouvelle une option rentable en ce qui concerne l'offre des services d'enseignement en Colombie. Ils soulignent cependant que dans d'autres contextes, les coûts impliqués devront être calculés en fonction des caractéristiques des régions ou des pays d'implantation, même si des économies de coûts peuvent effectivement être espérées.

Les coûts de l'École nouvelle varient selon les potentialités de chaque région pour développer des infrastructures et selon le niveau des compétences existantes et de l'expertise sur le terrain. Ils doivent être reliés aux opportunités d'amélioration procurées par le programme (voir *encadré 2.4*).

Encadré 2.4 Les économies de coûts potentielles liées à la réduction des redoublements et des abandons

Les améliorations sur le plan de la qualité associées aux écoles multigrades – diminution des redoublements et des abandons – permettent de réaliser d'importantes économies de coûts par diplômé. Les recherches effectuées en Colombie, par exemple, ont révélé des différences entre les écoles nouvelles multigrades et les écoles rurales monogrades (Schiefelbein, 1992) :

*Facteurs d'échec et conditions de réussite d'une option multigrade :
les enseignements tirés de l'état des lieux*

Colombie : redoublements et abandons (%), 1987

Indicateurs	Escuela Nueva	Ecole rurale monograde
Redoublements	47,2	53,9
Abandons, grade 1	10,5	8,6
Abandons, grade 2	5,1	9,3
Abandons, grade 3	2,9	7,8
Abandons, grade 4	0,7	7,9
Abandons, grade 5	-3,0	11,1

Les redoublements à l'École nouvelle sont inférieurs à ceux des écoles monogrades comparables. Bien que les abandons dans les écoles nouvelles soient supérieurs au grade 1 à ceux des écoles monogrades, ils sont en revanche très inférieurs aux grades 2 à 5. (La valeur des abandons est négative au grade 5 de l'École nouvelle, parce que davantage d'élèves sont inscrits à ce niveau à la fin de l'année scolaire qu'en début d'année).

Si l'on récapitule, les Écoles nouvelles montrent une diminution des redoublements de 12,4 % et une réduction globale des abandons de 1,2 %. Les écoles nouvelles font par conséquent progresser davantage d'élèves tout au long du système à un rythme plus rapide que dans les écoles comparables monogrades.

L'adoption d'une stratégie minimale fondée sur la mise en œuvre des mesures de discrimination positive déjà évoquées (nombre d'élèves par classe plus faible qu'en ville, prime, logement de fonction, etc.) constitue incontestablement une source de dépenses supplémentaires qui entraînent souvent une nouvelle répartition des crédits disponibles à l'intérieur du budget, ainsi que la recherche de nouveaux financements.

Quels coûts faut-il considérer ?

Le planificateur se doit de conduire quelques investigations supplémentaires pour être à même de justifier les choix en faveur de l'enseignement multigrade.

Ces investigations portent essentiellement sur :

- l'identification des coûts qui sont spécifiquement imputables à l'enseignement multigrade ;
- les investissements : moins de salles requises, mais plus grandes que les salles conventionnelles ; mobilier mobile pour permettre des aménagements de classe diversifiés ; petits équipements supplémentaires comme autant de tableaux que de niveaux dispensés ; renforcement des capacités de stockage et de rangement, tant pour le maître que pour les élèves ;
- le fonctionnement et les frais récurrents : fourniture de matériels didactiques indispensables pour le travail en groupe ; soutien apporté aux enseignants ; émissions de radio ; frais de déplacement pour les directeurs de regroupements ;
- la répartition des dépenses selon les payeurs (la détermination du coût unitaire ne présume pas de l'intervention des différents payeurs que sont l'État, les collectivités, les parents, les ONG, et l'aide extérieure).

Les analyses ont montré que si les élèves sont un peu moins nombreux, les coûts unitaires par élève et par an sont un peu plus élevés. Mais si l'on considère les taux de redoublement, d'abandon et de réussite, cette tendance s'inverse.

Un autre champ à considérer est celui des coûts sociaux qui sont rarement pris en compte. Il s'agit en particulier :

- des frais de transport supportés par la famille et/ou de la fatigue due aux longs trajets imposés aux élèves ;
- d'une moindre productivité : à court terme, parce que les enfants vont à l'école, à moyen terme, du fait de la non-scolarisation ;
- de la pression des communautés en faveur de l'ouverture ou du maintien de l'école.

*Facteurs d'échec et conditions de réussite d'une option multigrade :
les enseignements tirés de l'état des lieux*

C'est à la lumière de telles investigations, dont les résultats doivent être traduits en termes monétaires (y compris les coûts sociaux), qu'il sera possible d'éclairer les décisions et d'arbitrer entre diverses solutions.

L'inventaire suivant, inspiré de l'étude de la Banque mondiale (Thomas et Shaw, 1992), propose un modèle de liste des différents postes de dépenses susceptibles d'être prises en considération pour l'établissement des coûts lorsqu'il s'agit de lancer une campagne d'enseignement multigrade dans une région. Il s'agit bien d'une estimation des coûts, et non d'une répartition du financement selon les payeurs, autorités publiques nationales ou régionales, communes, parents ou sources d'aide externes.

Investissement de départ :

1. Études préliminaires : exercice de carte scolaire, enquêtes locales ;
2. Campagne d'information et de sensibilisation en vue d'obtenir l'adhésion des acteurs ;
3. Construction ou rénovation des écoles (salles de classe un peu plus grandes que les classes conventionnelles) ;
4. Équipement de base :
 - mobilier : étagères, bureaux pour les maîtres, rangement, tables et chaises mobiles pour les élèves,
 - complément en tableaux noirs, panneaux d'affichage, dispositifs de duplication,
 - première dotation en manuels et matériels didactiques, poste de radio ;
5. Construction éventuelle de logements pour enseignants.

Coûts récurrents, fonctionnement :

1. Salaire des enseignants et prime éventuelle ;
2. Entretien des classes, du mobilier, des équipements ;
3. Formation des enseignants et des administrateurs :
 - programme de formation initiale,
 - programme de formation continue en cours de service ;
4. Support administratif et supervision pédagogique ;

5. Renouvellement de fournitures, de manuels scolaires et de livres pour la bibliothèque ;
6. Émissions de radio et journal pédagogique.

De telles études doivent encore être complétées par une comparaison avec le coût de la mise en place d'un enseignement conventionnel. À titre d'exemple, l'étude de la Banque mondiale propose une comparaison de coût entre deux options, celle d'une école traditionnelle à six classes et celle d'une école multigrade à trois classes dispensant des cours jumelés, chacune des deux options concernant 105 élèves, répartis sur les six niveaux de l'enseignement élémentaire. Cette comparaison théorique aboutit aux conclusions suivantes (voir *tableau 2.2*) :

- l'option multigrade offre théoriquement une potentialité d'économies, au regard des coûts d'investissement et des coûts récurrents ;
- les coûts d'investissement sont inférieurs parce que l'école multigrade a seulement trois classes (mais plus grandes) alors que l'option monograde en comporte six. En revanche, l'école multigrade exige plus d'investissements en bibliothèques et en mobilier. Il en résulte un coût fixe par élève inférieur de 31 % à celui des écoles monogrades ;
- les coûts récurrents de l'option multigrade sont également inférieurs, l'école multigrade utilisant trois enseignants alors que l'école monograde en compte six : le coût lié aux enseignants est donc inférieur, même lorsque vient s'ajouter un supplément de salaire. Les coûts d'entretien, proportionnels au coût de construction sont également inférieurs. Seuls les coûts associés aux livres et aux fournitures sont supérieurs pour l'école multigrade. Au total, le coût récurrent par élève serait inférieur de 30 % dans l'école multigrade par rapport à celui de l'option monograde.

*Facteurs d'échec et conditions de réussite d'une option multigrade :
les enseignements tirés de l'état des lieux*

Tableau 2.2 Comparaison de coûts – options multigrade et monograde

	Frais de démarrage	Coût unitaire	Option traditionnelle six niveaux		Option multigrade trois niveaux	
			Nombre	Coût total	Nombre	Coût total
1	Construction de salle de classe	22 000	6	132 000	0	0
2	Construction grande classe	26 000	0	0	3	78 000
3	Construction bureau/ bibliothèque	17 000	1	17 000	1	17 000
4	Manuels	5 209		1 047	209	1 047
5	Bibliothèque de l'école	700	1	700	1	700
6	Bibliothèque de classe	350	0	0	3	1 050
7	Tableau noir	85	6	510	6	510
8	Panneau d'affichage	65	6	390	3	195
9	Duplicateur	60	3	180	3	180
10	Étagères	300	6	1 800	6	1 800
11	Armoires à verrou	500	6	3 000	6	3 000
12	Table de réunion	450	0	450	4	1 800
13	Bureau et chaise mobile	80	105	8 378	105	8 378
14	Fournitures de bureau	2 000	1	2 000	1	2 000
15	Total des coûts fixes			167 455		115 660
16	Coûts fixes par élève			1 599		1 104
17	Enseignant (par année)	1 400	6	8 400	3	4 200
18	Supplément salaire enseignant multigrade	140	0	0	3	420
19	Entretien (5%)			8 231		5 599
20	Livres et fournitures (tous les 3 ans)			577		923
21	Total coûts récurrents			17 208		11 142
22	Coûts récurrents par élève			164		106

Source : Thomas et Shaw, 1992.

Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural ?

Ceci est un exemple théorique des domaines susceptibles de produire des économies dans les programmes multigrades, et chacun doit conduire sa propre étude financière dans son contexte spécifique.

En fait, le vrai problème n'est pas celui des coûts, mais souvent celui de l'absence de volonté politique : dans de nombreux PED, dans les zones rurales à habitat dispersé, l'alternative n'est pas école multigrade ou école conventionnelle, mais bien école multigrade ou non-scolarisation.

III. Les moyens d'une extension de la scolarisation en milieu rural

La réflexion sur l'enseignement multigrade ne peut être qu'intégrée dans un contexte plus large, celui du développement durable et de la problématique de l'aménagement du territoire en zone rurale à habitat dispersé, dans les régions isolées ou difficiles d'accès.

L'école y va de pair avec la santé, la voirie, les communications, etc. et rencontre des problèmes d'organisation similaires. Elle n'est pas une exception que l'on puisse isoler du contexte. Pour l'ensemble des services, mais pour l'école encore plus que pour les autres, le modèle de référence reste très souvent le modèle urbain.

Le modèle urbain est caractérisé par la spécialisation des acteurs et la différenciation croissante des fonctions qui fonde le mode d'organisation du travail de l'enseignant. Ces principes, spécialisation progressive et différenciation des tâches, sont très présents dans l'organisation scolaire. Pour dispenser le bagage minimal prévu, la formation a été divisée en progressions annuelles étalées sur cinq à dix années selon les pays – autant de niveaux que l'élève doit parcourir pour sortir du système avec profit. Les manuels et d'autres matériels didactiques ont été préparés en conséquence. Le travail des enseignants est organisé en fonction d'un ratio maître/élève par classe, variant selon les pays de moins de 1 sur 24 à plus de 1 sur 80.

Cette organisation permet de regrouper dans les zones urbaines ou très peuplées un nombre important d'élèves dans des classes de niveau dans une même école. Le système est corseté par un ensemble de dispositions réglementaires touchant aux effectifs, au service des maîtres, aux horaires, ainsi qu'aux programmes d'enseignement. Il est également corseté par le corporatisme des enseignants.

Or, notamment pour des raisons d'effectifs trop faibles, les zones à habitat peu dense, et en particulier le milieu rural, n'entrent pas dans ce schéma.

Au Nord, l'enseignement est très différent du modèle urbain : très souvent, la pédagogie s'est adaptée (influence de l'école émancipée, classes multigrades, matériels didactiques, etc.). Au Sud, les difficultés d'adaptation sont renforcées par le manque de moyens : maîtres peu ou pas formés, locaux inadaptés, matériel didactique insuffisant, personnel de supervision peu présent, etc.

Bien qu'incontournables, les classes multigrades ne constituent pas nécessairement un ensemble stable et pérenne dans tous les PED. La pression démographique et la demande de scolarisation (qui conduisent à la multiplication des écoles communautaires), tout comme les progrès de la mixité avec l'amélioration de la scolarisation des filles, tendent vers l'instauration du modèle urbain à classes de niveau dès que possible, sous la triple pression conformiste de l'administration, des enseignants et des parents, et presque toujours avec le handicap du sous-équipement.

En l'absence de volonté politique forte, l'enseignement multigrade ne représente souvent qu'une solution d'attente, provisoire, qui s'appuie sur un respect des normes établies en matière de ratio maîtres/élèves, anticipant la réalisation d'écoles à structure complète.

Les écoles à faibles effectifs sont incontournables en milieu rural faiblement peuplé. Lorsque la densité de population des zones rurales est élevée, comme dans certaines zones d'Afrique subsaharienne, les classes multigrades constituent d'abord une solution d'attente : les écoles qui les ont mises en place ont le plus souvent vocation à devenir des écoles complètes à classes monogrades. Au fur et à mesure des progrès de la scolarisation, d'autres classes multigrades seront ouvertes dans de nouvelles zones, et ce n'est que lorsque les zones rurales à faible densité de population seront effectivement incluses dans la réalisation de la scolarisation obligatoire, que le système des classes multigrades apparaîtra comme une solution réaliste et pérenne.

Pour les planificateurs, le recours à l'enseignement multigrade, dans un contexte d'aménagement du territoire et de grande pénurie, impose un important travail d'analyse, de prévision et de carte scolaire.

Laisser en l'état les classes multigrades souvent d'initiative locale pour s'attaquer exclusivement aux problèmes de structure des écoles incomplètes n'est pas une solution en soi, et tous les auteurs s'accordent sur la nécessité de formaliser l'enseignement multigrade, de façon à en faire une vraie alternative au système habituel.

Suffit-il pour cela d'apporter seulement quelques aménagements dans les programmes, dans la formation des enseignants, d'organiser des regroupements, une inspection itinérante, ou faut-il créer de toutes pièces un nouveau système (comme l'École nouvelle de Colombie) avec une organisation, des programmes, des progressions et des manuels propres ?

Le recours à une approche systémique s'impose pour répondre.

Méthodologie proposée

L'approche systémique est une méthodologie d'analyse qui permet d'intervenir sur une situation éducative donnée, considérée comme un système autonome, à partir de l'un de ses éléments constitutifs, lequel est en interaction avec tous les autres (voir *encadré 3.1*).

Encadré 3.1 L'approche systémique

L'approche systémique demande, d'une part, d'identifier le problème à résoudre (en l'occurrence comment développer une politique de scolarisation en milieu rural dans un pays donné) et, d'autre part, d'explicitier les objectifs à atteindre en termes quantitatifs, qualitatifs et leur étalement dans la durée.

Ces objectifs dépendent dans chaque pays de la volonté politique et des moyens que l'on peut mobiliser.

Il convient ensuite de faire l'inventaire le plus exhaustif possible des ressources et des contraintes qui conditionnent la mise en œuvre de ces objectifs, puis de déterminer les points critiques sur lesquels il est souhaitable d'agir aux différents niveaux du système

(administration centrale, provinciale, site éducatif ainsi que sur leur environnement respectif) de façon à ce que chaque acteur du système, quel que soit son niveau de responsabilité, puisse être concerné et motivé pour s'engager dans l'action.

Chaque composante du système est en interaction avec les autres. Chaque ressource peut devenir contrainte et vice-versa. Ainsi, si les parents ne sont pas persuadés de l'utilité de la scolarisation, ils constituent un obstacle majeur. Au contraire, si dans le cadre des APE ils s'engagent dans un partenariat avec l'école, ils deviennent une ressource.

Enfin il s'agit de prévoir les critères selon lesquels pourra être évalué, au fur et à mesure de la mise en œuvre, le succès de l'action engagée.

Si nous comparons la qualité de l'enseignement multigrade à la hauteur de l'eau contenue dans un baquet fait de douves de hauteur différente, il est évident que la quantité d'eau contenue dans le baquet sera déterminée par la hauteur de la douve la plus basse. Si chaque douve correspond à un facteur agissant sur l'amélioration de l'enseignement, il faut s'interroger sur celle qui constitue le facteur limitant pour trouver le meilleur angle d'attaque : il ne servirait à rien, si la douve la plus basse est celle qui concerne le non-engagement du politique, d'agir sur la douve des programmes d'enseignement ou sur celle correspondant à la formation des personnels ...

Pour identifier les facteurs sur lesquels il est rentable d'agir en priorité, nous examinerons successivement deux niveaux du système éducatif, l'administration centrale, d'une part et, de l'autre, le site éducatif, c'est-à-dire l'école ou le groupement d'écoles.

Pour chacun de ces deux niveaux, nous distinguerons les facteurs sur lesquels il est possible d'agir à court terme et sans grandes dépenses nouvelles, et ceux qui relèvent, à moyen terme, d'une recherche de ressources complémentaires plus substantielles.

Mesures proposées au niveau de l'administration centrale

Un cadre réglementaire défini est indispensable pour faire agir les pédagogues en réponse à une impulsion claire et venue de l'administration centrale relayée par les personnels de supervision pédagogique (inspecteurs, chefs d'établissement ou directeurs). Faute de cette impulsion, faire retomber la responsabilité d'une mauvaise image des classes multigrades sur les enseignants serait leur faire un mauvais procès tout à fait injustifié.

Le cadre réglementaire ne doit pas se limiter à fixer les conditions d'ouverture et de fermeture des classes et des écoles, mais doit faire de l'école à maître unique et de la classe multigrade une modalité légitime de l'enseignement élémentaire, précisant les soutiens d'ordre pédagogique, organisationnel et administratif apportés aux différents niveaux du système éducatif.

Cinq domaines privilégiés d'intervention seront considérés ci-après :

- l'administration, la gestion, la réglementation ;
- les programmes d'enseignement ;
- la formation des enseignants ;
- les moyens d'enseignement ;
- les infrastructures et les investissements.

En matière d'administration, de gestion, de réglementation

■ *À court terme*

Il devrait être possible, sans grandes dépenses, de mettre au point un certain nombre de normes, de procédures et de pratiques spécifiques, ou d'assouplir les textes existants, concernant notamment :

- les seuils d'ouverture et de fermeture des classes multigrades ;
- les limites d'âge à l'entrée des différents niveaux ;
- l'évaluation des élèves et la détermination des conditions de passage d'un niveau à l'autre ;
- l'amplitude possible de l'aménagement des horaires ;

- la prise en compte de la spécificité de l'enseignement multigrade dans le rapport et la note d'inspection ;
- l'ouverture à la communauté et rôle des parents d'élèves.

Certains textes pourront avoir valeur générale et s'appliquer à l'ensemble des classes multigrades. D'autres, qui visent à assouplir les pratiques touchant à l'amplitude des horaires, à l'emploi du temps, voire à la structure pédagogique de l'école, pourront avoir au départ une application plus restrictive, et pourront être présentés comme l'amorce d'un statut dérogatoire, ne s'appliquant que dans certaines circonscriptions géographiquement définies, à titre d'expérimentation préalable.

L'intérêt de cette intervention dans le domaine réglementaire n'a de sens que si elle s'accompagne d'une priorité accordée aux petites écoles par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques, priorité traduite dans le calendrier de leurs visites.

■ *À moyen terme*

D'une façon progressive, il y a lieu de prévoir, s'inspirant de ce qui s'est fait en Amérique latine ou en Asie, une opération de regroupement des petites écoles isolées. En Afrique, un tel processus est seulement esquissé, par exemple au Burkina Faso, où des « écoles satellites » sont rattachées à une « école centre ».

Ce regroupement devra se traduire au niveau de l'appareil statistique de façon à faire de l'école regroupée une unité de base aussi importante que l'est la classe.

L'opportunité de la mise en place d'un service au sein de la direction de l'Enseignement élémentaire ainsi que la création d'une ligne budgétaire spécifique pour l'enseignement rural devra être appréciée au cas par cas.

En matière de programmes et de curricula

■ *À court terme*

Les instructions officielles pourraient être aménagées pour laisser au site éducatif une marge appréciable de liberté de manœuvre. Les

enseignants pourraient, par exemple, être encouragés à infléchir l'aspect dogmatique de leur enseignement, qui laisse peu de place à l'initiative et à la responsabilité de l'élève dans son propre apprentissage, au bénéfice de méthodes plus actives et plus interrogatives fondées sur le vécu et la curiosité, en intégrant des activités diversifiées.

Il est par exemple possible d'encourager l'introduction de certaines activités non uniquement basées sur l'acquisition de connaissances, telle des animations ludiques (jeux sensoriels à dominante auditive, visuelle ou corporelle, ou à dominante graphique pour développer l'attention des élèves et assurer une meilleure structuration de leurs acquis) ou encore des activités de découverte, comme le travail d'équipe pour une production agricole ou la formation à l'utilisation et à l'entretien des outils et machines utilisés dans la communauté.

La méthodologie propre à l'enseignement mutuel (dans lequel un élève plus âgé sert de tuteur à ses cadets) devrait être encouragée et faire l'objet de recherches et d'expérimentations de la part des instituts pédagogiques.

■ *À moyen terme*

Une implication des enseignants et des parents pourra être recherchée pour la mise en œuvre de dispositions spécifiques à telle ou telle discipline, par exemple sous forme d'un plan majeur mobilisateur (plan lecture, plan pour l'enseignement des sciences, etc.).

À plus long terme, ce sont des programmes repensés dans l'optique de l'enseignement rural qui pourraient être mis en œuvre, sur le modèle des grands projets latino-américains, en liaison directe avec l'édition et la distribution de nouveaux manuels et de nouveaux supports écrits.

En matière de formation des enseignants

■ *À court terme*

Une première série de mesures peu onéreuses peut être prise dans le cadre de la *formation continue* des personnels en exercice. L'appel aux structures existantes (centres de formation, instituts

pédagogiques, universités, personnels de supervision pédagogique) devrait permettre :

- un soutien à distance pour les maîtres et éventuellement pour les élèves sous la forme d'une émission périodique (au moins hebdomadaire au départ) de radio ;
- l'introduction dans la formation des directeurs d'école d'un module de formation sur les classes multigrades ;
- la mobilisation des agents de supervision pédagogique (inspecteurs et conseillers pédagogiques) pour promouvoir, lors de leurs visites sur place, une production mutualisée de matériel pédagogique, la pédagogie de groupe, le travail autonome des élèves ;
- l'organisation de séminaires présentiels de perfectionnement destinés aux maîtres de classes multigrades, comportant une composante production de matériel didactique sous forme d'un support écrit (fiche documentaire, préparation de cours, etc.), en vue d'une capitalisation future ;
- l'édition et la diffusion auprès des maîtres de fiches ou de guides spécifiques ;
- la présence des classes multigrades dans les outils de communication existants (journal pédagogique, conférence pédagogique, etc.).

Au-delà de la formation, une série de mesures peut être prise pour entretenir et/ou développer la motivation des enseignants des classes rurales : l'accès à un moyen de communication (journal, téléphone, radio, etc.), la prise en compte du service dans une école à classe unique pour un avancement plus rapide dans la carrière, une prime versée au maître, un logement de fonction ou une indemnité de logement, etc.

Pour les écoles à plus d'une classe, une priorité d'affectation de couples d'enseignants est à même de favoriser une stabilité plus grande du corps enseignant.

■ *À moyen terme*

La formation initiale des maîtres sera concernée en introduisant dans le cursus délivré par les centres de formation des modules,

optionnels ou non, consacrés à l'enseignement multigrade. Des exemples de tels modules sont donnés en *annexe 3*.

En matière de moyens d'enseignement

L'introduction des moyens d'enseignement, et notamment des supports écrits (manuel de l'élève et guide du maître, fiches de préparation de cours, tableaux muraux), constitue sans doute aujourd'hui l'angle d'attaque le plus pertinent, le plus efficace et le plus rapide pour améliorer la qualité de l'enseignement.

■ *À court terme*

Une dotation privilégiée en manuels et ouvrages de référence (dictionnaire) existants est à même de constituer pour le maître une précieuse documentation de départ. Pour les élèves, une bibliothèque itinérante peut être organisée au niveau de la circonscription.

La production de supports écrits par les enseignants eux-mêmes peut être encouragée.

La radio pourrait être mobilisée afin de rompre l'isolement du maître multigrade, de lui proposer une formation à distance pour préparer tel ou tel examen professionnel et de guider le chantier d'autoproduction de supports écrits. Sous la forme interactive décrite précédemment, la radio permettrait également de s'adresser directement aux élèves pour l'enseignement d'une discipline.

■ *À moyen terme*

On peut envisager le rassemblement, dans une banque de données, des travaux et modules réalisés par les enseignants lors des sessions de formation continue, ainsi que d'autres matériels qu'ils auraient pu produire eux-mêmes, après sélection. À partir de la capitalisation des contenus et des supports d'activités recueillies dans cette banque, pourront être conçus des guides spécifiques pour le maître, des cahiers d'exercices pour les élèves accompagnant le manuel national en usage, voire des manuels spécifiques pour le milieu rural, adaptés à l'environnement et validés par une expérimentation préalable.

Il est logique de prévoir également la constitution d'un réseau de documentation s'appuyant sur un institut de pédagogie. Ce réseau desservirait en priorité les écoles les plus éloignées, notamment pour l'information des enseignants, l'orientation scolaire et professionnelle, la mise à disposition de moyens et de méthodes d'enseignement.

En matière d'infrastructures et d'investissements

■ *À court terme*

L'administration centrale peut guider les investissements locaux faits en matière de création de nouvelles salles de classe par la mise au point de normes et de plans types pour la construction d'écoles multigrades, voire par la fourniture de certains matériaux de construction difficiles à se procurer sur place.

■ *À moyen terme*

Un programme de construction d'écoles aménagées pour l'enseignement multigrade (salles plus grandes, mobilier mobile, plusieurs tableaux, matériel de rangement, etc.) peut être établi et étalé dans le temps en fonction des prévisions de carte scolaire.

Mesures proposées au niveau du site éducatif (école ou groupement)

Il ne servirait à rien de demander un effort à des directeurs de petites écoles ou à des maîtres, souvent assez peu qualifiés, isolés et livrés à eux-mêmes, si l'administration centrale n'a pas préalablement défini un cadre réglementaire pour les classes multigrades. Ce n'est que dans un tel cadre, ou au sein d'un projet et d'un réseau, qu'il sera possible de solliciter un effort particulier de la part des enseignants impliqués dans l'enseignement rural. La reconnaissance des classes rurales, la fixation d'objectifs généraux et l'amélioration du fonctionnement quotidien des services administratifs constituent en effet le préalable nécessaire à l'encouragement de toute action volontariste des enseignants.

À cette condition, les enseignants, au niveau du site éducatif (petite école rurale ou groupement) pourront mettre en œuvre un certain nombre d'innovations.

■ *À court terme*

En matière de *méthode pédagogique* : entraînement à la pédagogie de groupe et à l'enseignement mutuel (les plus grands aidant les plus petits).

En matière de *supports didactiques* : lorsque les manuels, les moyens et matériels didactiques font défaut ou sont insuffisants, il est toujours possible d'emprunter au milieu environnant des pratiques et des objets à même de permettre une activité éducative, et de faire créer par l'enseignant et ses élèves un certain nombre de supports didactiques. On peut, par exemple, constituer progressivement un certain nombre de collections (roches, papillons, herbier etc.) qui serviront d'appui à l'étude du milieu, ou conduire des enquêtes sur les objets technologiques et sur les savoir-faire du « milieu » (moyens de mesure, de transport, pratiques agricoles et artisanales etc.), avec le concours de la population.

S'il peut bénéficier des conseils d'un superviseur ou d'une assistance à distance par radio, le maître peut être encouragé à produire lui-même des supports pour certaines activités (plan du village et cartes de géographie, puzzles et jeux éducatifs, exercices pour travail autonome ou en groupe, tableaux préparés à l'avance, etc.). Ces supports pourront alors resservir d'une année à l'autre. On pourrait même envisager un concours pour récompenser les meilleurs.

En matière de *locaux scolaires*, les élèves pourront être répartis au sein de la salle de classe de façon à favoriser le travail en groupe ; en effet, la disposition traditionnelle, où tous les élèves font face à l'enseignant, conforte l'enseignement dogmatique. Les deux tiers des élèves peuvent ainsi être disposés en arc de cercle face au maître, cependant que les deux coins à l'arrière de la salle peuvent accueillir chacun un groupe d'élèves ; ou encore, les élèves peuvent être disposés en trois triangles, chacun accueillant un groupe d'élèves faisant face à l'un des quatre murs de la classe, etc.

En matière *d'effectifs*, l'organisation de groupes au sein de la classe est une donnée incontournable de l'enseignement multigrade : une classe multigrade doit se structurer en groupes par niveau. S'il y a six niveaux, il y aura au maximum six groupes, chaque groupe accomplissant une activité différente : à un instant donné, le groupe A est par exemple en travail autonome sur des documents, le groupe B effectue un devoir surveillé, les groupes C, D et E sont concernés par une séquence de technologie conduite par le maître, et le groupe F est en autodiscipline à l'extérieur de la classe pour une activité physique ou sportive.

En matière *d'utilisation du temps*, on constate que l'utilisation des locaux scolaires reste limitée à quelque six heures par jour et 180 jours par an, soit un jour sur deux. En collaboration avec l'APE, des études surveillées après la classe pourraient être organisées. De même des activités de soutien scolaire (aide à l'apprentissage des leçons et à la rédaction des devoirs) pour les élèves les plus faibles pourraient être aussi organisées à l'initiative de l'APE qui ferait, par exemple, appel à un retraité lettré ou à un ancien élève.

En matière *d'utilisation des ressources de l'environnement proche*, il conviendrait de faire l'inventaire des ressources de l'environnement en vue de proposer la création de quelques dispositifs ou entités participant à la vie et au rayonnement de l'école :

- association des parents d'élèves ;
- appel à des personnes ressources à même de prendre la responsabilité de certaines activités (surveillance ; activités productrices du type pépinière, jardin ou poulailler ; entraide scolaire pour une aide au travail à la maison) ;
- partenariat avec les associations de commerçants et les entreprises locales, etc.

■ *À moyen terme*

Lorsque les différentes innovations ou mesures évoquées ci-dessus auront été prudemment expérimentées avec l'adhésion des parents et de la communauté, elles pourront être combinées en mini-projets structurés, avec un affichage des objectifs poursuivis.

De tels mini-projets concerneront par exemple :

- l'introduction prudente de travaux productifs dans le cadre de la création d'une coopérative scolaire ;
- l'adoption de la méthode dite des « centres d'intérêt » provoquant l'utilisation de méthodes actives et une ouverture vers la communauté ;
- la mise en place d'une étude surveillée ;
- la création d'une association d'anciens élèves.

Au-delà, l'étude d'un projet global plus ambitieux devrait être demandée à l'école, avec des objectifs annoncés en matière d'amélioration de la qualité de l'enseignement (diminution de l'absentéisme, augmentation du taux de promotion, réduction du taux d'abandon chez les filles, etc.).

La mise en œuvre d'un tel *projet d'école* entraîne le plus souvent la création d'un *conseil d'école* réunissant acteurs, responsables locaux et personnes ressources pour examiner les problèmes de l'école, et d'un *comité de gestion* (gestion des achats de livres et de fournitures, de la coopérative scolaire, de la bibliothèque, des recettes du travail productif, de la cantine, etc.).

Stratégies de mise en œuvre

Les mesures et les innovations décrites ci-dessus ne sont en aucune manière des propositions qui devraient être mises en œuvre de façon exhaustive, dans les meilleurs délais. « Tirer sur tous les fils en même temps ne permet pas de dérouler l'écheveau », dit un proverbe ; il ne s'agit nullement d'introduire toutes les innovations à la fois, mais de choisir la mesure la plus pertinente pour commencer à démêler l'écheveau.

C'est évidemment en tenant compte de la spécificité nationale que l'administration centrale sera conduite à prendre telle ou telle mesure ; mais c'est en fonction des spécificités environnementales que telle ou telle innovation pourra être introduite au niveau du site éducatif.

Les plans d'action qui seront à construire et à conduire dans le cadre de l'EPT doivent recenser les mesures à prévoir, mais en même temps initier un processus, chaque étape étant aussi la préparation de l'étape suivante.

Initier un processus, c'est souvent conduire une expérimentation préalable sur des critères de géographie et de disponibilité de ressources humaines (présence d'un inspecteur dynamique, projet de développement rural, etc.). Un coordonnateur devra alors être désigné, au niveau de l'administration centrale et un autre au niveau du service extérieur le plus proche des sites éducatifs concernés (circonscription d'inspection, autorité administrative déconcentrée). C'est encore, dans le cas de l'enseignement rural, se doter au départ d'un outil de guidage susceptible de pallier l'isolement des maîtres et de remédier à l'insuffisance de supervision pédagogique : une émission hebdomadaire de 30 minutes à une heure, diffusée par la radio de proximité la plus accessible, semble un minimum.

Nous explicitons ci-après trois options de référence, minimale, moyenne et maximale, correspondant à trois horizons temporels (le court, le moyen et le long terme). De nombreuses autres options sont bien entendu également possibles, ainsi qu'une progression par passage de l'une à l'autre.

La première option, minimale, à court terme, vise à améliorer la situation existante (augmentation relative du taux de scolarisation et de la qualité de l'enseignement) avec un minimum de ressources et de moyens. On considère l'enseignement multigrade comme une solution transitoire, limitée dans le temps, qui ne justifie pas un investissement important. On se contentera alors d'apporter un soutien minimum aux classes existantes.

La seconde option, moyenne, vise à terme l'augmentation du taux de scolarisation et l'amélioration notable de la qualité de l'enseignement, grâce à un aménagement du système général conventionnel qui prenne en compte les spécificités du milieu rural. Des objectifs précis et chiffrés devront alors être assignés au développement de la scolarisation en milieu rural. Le cas échéant l'aide extérieure pourra être sollicitée dans le cadre de l'EPT pour

les investissements nécessaires à la mise en œuvre d'un plan national. Une réglementation spécifique sera élaborée au fur et à mesure que seront adoptés des aménagements concernant les pratiques, et un travail de carte scolaire sera entrepris pour opérer un regroupement des petites écoles.

La troisième option, maximale, est à plus long terme. Elle se situe dans le cadre d'une politique d'aménagement du territoire et vise à la mise en œuvre d'une réforme globale pour assurer tout à la fois l'égalité d'accès à l'éducation et le développement rural. Il s'agit alors d'élaborer un véritable plan national, avec des programmes spécifiques, des matériels didactiques spéciaux, une formation initiale et continue particulière des maîtres et une mobilisation multisectorielle. La coopération internationale permet de donner au projet une dimension sous-régionale.

Le *tableau 3.1* propose un récapitulatif des mesures proposées au niveau du système éducatif et au niveau du site éducatif (école ou regroupement) pour les deux premières options de référence. La troisième n'y est pas représentée, car elle peut être considérée comme un aboutissement, lequel, par sa dimension et son impact, nécessite des études spécifiques dans chaque pays concerné et relève de choix politiques gouvernementaux globaux.

Tableau 3.1 Tableau récapitulatif des mesures proposées

Niveau de l'administration centrale	Niveau du site éducatif
OPTION MINIMALE	
Textes réglementaires (normes, souplesse)	Pédagogie de groupe, enseignement mutuel
Soutien et formation continue des enseignants	Autoproduction de matériel didactique
Encadrement radio	Apports des parents d'élèves et de la communauté

Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural ?

OPTION MOYENNE

Supports écrits pour le maître
et pour les élèves

Structure de soutien et de suivi
de l'enseignement rural

Partenariats avec les acteurs
de l'environnement

Adaptation des programmes

Mise en œuvre d'un projet d'école

Formation initiale et continue
des enseignants

Guides du maître, supports d'activités
pour les élèves

Soutien radio pour les élèves
et pour les maîtres

Mesures de discrimination positive
pour encourager la motivation
des enseignants

Regroupement des petites écoles
et carte scolaire

Recherche du soutien des aides
dans le cadre de l'EPT

Programme de recherche

Évaluation du projet

Évaluation du projet

Le cas de l'Afrique

C'est sans aucun doute les pays du continent africain qui pourraient le plus naturellement suivre le cheminement que nous avons esquissé, mettant en œuvre successivement les trois stratégies proposées, au fur et à mesure des progrès de la scolarisation escomptés d'ici à 2015.

Dans la majorité des pays d'Afrique subsaharienne, l'enseignement multigrade ne bénéficie pas d'une image favorable et reste assez peu utilisé. Compte tenu de la forte croissance démographique, la priorité retenue jusqu'ici est d'ouvrir, non pas de nouvelles écoles, mais de nouvelles classes dans les écoles existantes pour en faire des écoles à cycle complet. C'est par exemple le cas du Sénégal, dont le plan d'action national d'EPT, finalisé en 2002, ne

comporte pas de mesures concernant l'enseignement multigrade, mais prévoit pour les dix années à venir la transformation de nombreuses écoles incomplètes en écoles complètes.

Même lorsque les classes multigrades sont légales et reconnues, elles sont souvent considérées comme transitoires et ne bénéficient pas d'un statut particulier. Certains pays, comme le Bénin ou le Togo, privilégient en milieu rural l'implantation d'écoles à trois classes, avec des cours jumelés réunissant jusqu'à 60 élèves et plus. En Guinée équatoriale, comme nous l'avons vu dans la première partie, les classes multigrades peuvent aller jusqu'à 120 élèves. Les alternatives adoptées, comme les recrutements pluriannuels, ne sont pas plus satisfaisantes et les solutions utilisées au Nord (transports scolaires, enseignement à distance, etc.) ne peuvent convenir, car elles demandent des infrastructures et des moyens qui n'existent pas.

Souvent devant les hésitations ou les difficultés des autorités éducatives à prendre en charge l'ouverture de nouvelles écoles en milieu rural, ce sont les communautés qui se mobilisent pour financer et gérer de petites écoles, au départ à une classe, écoles dites « communautaires », « spontanées » ou encore « d'initiative locale ».

Si l'Afrique subsaharienne présente incontestablement un grand retard pour le développement de la scolarisation en milieu rural et la mise en œuvre du programme d'EPT, faut-il pour autant y relancer l'enseignement multigrade ? À cette question, les services de planification des sept pays participant au séminaire IPE/Résafad d'avril 2002 ont répondu par l'affirmative (voir *annexe 2*).

La réflexion qui vient d'être conduite et les enseignements qui pourront être tirés des expérimentations à venir peuvent constituer un atout pour l'avenir.

Car, quel que soit le continent ou le pays, au Nord comme au Sud, la question du maintien ou non des petites écoles se posera tôt ou tard. L'évolution de l'enseignement multigrade au cours des dernières décennies a montré que celui-ci demeurerait incontournable : il représente aujourd'hui quelque 30 % de l'ensemble des classes dans le monde.

Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural ?

La réussite même des projets d'EPT ne supprimera pas la nécessité de classes multigrades ; au contraire, elle les légitimera à terme. Compte tenu de l'inertie des systèmes éducatifs, il n'est pas trop tard pour s'y préparer.

Conclusion

L'état des lieux des classes multigrades, tout au long des cinquante dernières années, montre que les écoles à classe et/ou à maître unique ont constitué, dans les pays développés comme dans les PED, sur chacun des cinq continents, une stratégie largement utilisée pour maintenir ou permettre la scolarisation en milieu rural et dans les zones faiblement peuplées.

Aujourd'hui encore, au début du XXI^e siècle, on estime que dans le monde, près de la moitié des écoles existantes disposent de classes multigrades : c'est dire que l'enseignement multigrade, sans toujours être reconnu et légalisé, est plus développé et plus présent qu'on ne le pense généralement. Au contraire, en dépit de son apparente inexistence aux yeux des administrateurs de l'éducation, l'enseignement multigrade, loin de disparaître, est appelé à se renforcer dans certaines situations, pour contribuer au développement de la scolarisation.

Le maintien de la classe multigrade ou le choix délibéré de la petite école à classe unique correspond à une nécessité d'ordre économique et pédagogique – le choix, bien souvent, entre scolarisation et non-scolarisation. Les classes multigrades ne sont pas un pis-aller, elles représentent, de fait, la seule solution pour assurer la scolarisation dans certaines zones.

À quel prix cette solution peut-elle être couronnée de succès ?

Il ressort de l'état des lieux que les classes multigrades ont apporté une contribution positive à l'effort national consenti en faveur d'une généralisation de l'école, lorsque trois facteurs essentiels sont effectivement pris en compte :

- l'engagement de l'État et la mobilisation de la communauté, qui doivent être forts et affichés. Les transferts de compétences au pouvoir local effectués dans le contexte actuel de décentralisation

- n'impliquent pas pour autant la fin de toute intervention de l'État, car nombre de décisions doivent être prises au plus haut niveau ;
- la motivation des enseignants, créée et encouragée par un suivi de la part des personnels de supervision pédagogique et, sans doute plus qu'une action de formation continue, par la mise en place d'un système de communication destiné à rompre l'isolement des maîtres ;
 - la dotation en outils pédagogiques, notamment en manuels et guides, ainsi qu'en petit matériel didactique pour les activités de groupe au sein de la classe.

Il faut souligner avec force que l'enseignement multigrade ne présente une contribution valable pour la scolarisation dans les zones rurales peu peuplées et à habitat dispersé qu'à la condition de représenter une alternative véritable, prise en compte et organisée par les services de planification. En l'absence d'une politique durable et de mesures de soutien continues, on constate très vite un désintérêt des maîtres et un déclin des résultats, entraînant à brève échéance la perte de crédibilité de l'école multigrade.

Mais là où il y a réussite, il est fréquent de voir préconiser un réinvestissement des méthodologies propres aux classes multigrades dans les écoles à cycle complet de classes homogènes, notamment pour la pratique du travail en sous-groupes dans les classes à larges effectifs, de plus en plus nombreuses en milieu urbain.

À ces trois clefs du succès, peut-être faut-il en ajouter une quatrième : celle d'une présence active de la coopération éducative internationale qui a su non seulement mobiliser les énergies nationales et les aider financièrement, mais encore donner aux projets une dimension sous-régionale d'envergure.

Comme le montre l'expérience des pays industrialisés, la scolarisation universelle suppose, dans les zones rurales faiblement peuplées, un recours à l'enseignement multigrade. Avec le programme « Éducation pour tous », les PED seront progressivement confrontés à la même problématique s'ils veulent éviter l'absence de scolarisation dans certaines régions : il est temps de s'y atteler, notamment en préparant dès maintenant les cadres qui auront à piloter l'enseignement

en milieu rural et les enseignants qui auront à délivrer l'enseignement multigrade.

L'enjeu est d'importance.

Enfin, il importe de souligner que l'autorité éducative ne peut à elle seule résoudre tous les problèmes, tout particulièrement dans les zones rurales faiblement peuplées. La réussite suppose les efforts conjoints de tous les acteurs concernés, car le développement de l'éducation va de pair avec le développement durable.

Annexes

Les deux premières annexes concernent deux ensembles de recommandations faites à 40 ans d'intervalle :

- le premier, publié en 1961 par la Conférence internationale de l'éducation, résulte d'une enquête réalisée dans 69 pays où existaient des écoles à classe unique et des écoles à classes multigrades, répartis sur tous les continents ;
- le second, élaboré en 2002, dans le cadre d'un séminaire IPE/Résafad, résulte d'un travail conjoint sur les classes multigrades mené par les directions de la planification de sept pays d'Afrique subsaharienne francophone, une sous-région où l'enseignement multigrade n'est ni répandu ni accepté.

La convergence entre ces deux ensembles de recommandations est riche d'enseignements. En particulier, l'enseignement multigrade semble bien, hier comme aujourd'hui, incontournable en milieu rural faiblement peuplé. Le programme « Éducation pour tous », qui vise la scolarisation universelle, conduira inéluctablement les PED à faire face à la même problématique qu'ont connue les pays du Nord et conduira demain ceux qui n'ont pas encore achevé leur transition démographique à adopter l'enseignement multigrade.

La troisième annexe concerne une liste de modules pour la formation des enseignants à l'enseignement multigrade.

Quelles que soient les orientations politiques et les priorités adoptées pour l'enseignement en milieu rural, rien ne pourra se faire si les ressources humaines ne sont pas présentes pour assurer la réussite des projets qui seront élaborés.

Suivent ensuite quelques références bibliographiques.

Une bibliographie plus complète a été établie, en liaison avec le service de documentation de l'IPE, par Tania Catz, qui a fait une synthèse documentaire de tout ce qui a été publié sur les classes multigrades depuis 1950. Cette synthèse peut être consultée au centre de documentation de l'IPE.

Annexe 1

Recommandation n°52 aux ministères de l'instruction publique concernant l'organisation de l'école à maître unique (1961)

La Conférence internationale de l'instruction publique⁷,

Convoquée à Genève par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et le Bureau international d'éducation, et s'y étant réunie le seize juillet mil neuf cent soixante et un en sa vingt-quatrième session, adopte le treize juillet mil neuf cent soixante et un la recommandation suivante :

La Conférence,

Considérant la Recommandation n°47 aux Ministères de l'instruction publique concernant les possibilités d'accès à l'éducation dans les zones rurales, adoptée le 13 juillet mil neuf cent cinquante huit par la Conférence internationale de l'instruction publique réunie en sa vingt et unième session,

Considérant l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme qui proclame qu'un enseignement primaire gratuit et obligatoire doit être assuré à tous,

Considérant qu'il importe de surmonter les difficultés de tous ordres afin que les enfants des petites agglomérations puissent, sans être séparés de leur famille, accéder à l'éducation dans des conditions équivalentes à celles qui sont faites à leurs camarades des localités plus importantes,

7. La Conférence internationale de l'instruction publique est devenue Conférence internationale de l'éducation en 1978.

Considérant que, dans de nombreux pays, l'institution des écoles à maître unique a facilité la généralisation de l'enseignement obligatoire,

Considérant que, malgré les changements intervenus, dans certains pays, dans les conditions de vie des petites agglomérations et la diminution du nombre des écoles à maître unique résultant de cette évolution, c'est par millions que se chiffrent encore les enfants qui fréquentent les écoles primaires à maître unique,

Considérant que, pour être en mesure d'assurer à ses élèves le passage éventuel dans une autre école primaire et l'accès aux études post-primaires, l'école à maître unique doit être « complète », c'est-à-dire compter autant d'années d'étude que l'école primaire de type courant,

Considérant qu'il est urgent de transformer les écoles incomplètes à maître unique en écoles complètes à maître unique,

Considérant que l'école complète à maître unique est appelée à rendre encore de grands services, surtout dans les pays qui se préoccupent actuellement d'organiser leur propre système d'enseignement primaire obligatoire, alors que les moyens de communication et de transport dont ils disposent dans certaines régions sont encore insuffisants,

Considérant que peu d'importance a généralement été accordée jusqu'ici à l'étude des problèmes de tous ordres que pose le bon fonctionnement des écoles primaires à maître unique,

Considérant qu'en dépit d'aspirations semblables, des pays dont la situation est très différente se doivent d'apporter des solutions diverses au problème de l'organisation de l'école primaire à maître unique,

Soumet aux Ministères de l'instruction publique des différents pays la recommandation suivante :

Existence des écoles à maître unique

1. Quel que soit le caractère, urbain ou rural, de son lieu d'origine et de sa résidence, tout enfant qui fréquente une école primaire, qu'il s'agisse d'une école à plusieurs maîtres ou d'une école à maître unique, doit y recevoir le minimum d'instruction qui lui sera indispensable aussi bien pour poursuivre ses études au-delà du degré primaire que pour pouvoir bénéficier d'une formation complémentaire le préparant à remplir ses obligations d'homme et de citoyen.
2. Lors de l'élaboration des plans d'extension de l'enseignement primaire ou de généralisation de l'enseignement obligatoire, il convient d'accorder une attention toute spéciale à la contribution que le système des écoles complètes à maître unique peut apporter à la réalisation de ces plans.
3. Là où l'école primaire à maître unique est « incomplète », en ce sens que le nombre des années d'études y est inférieur à celui qui est prescrit pour les autres écoles primaires, il importe d'assurer à ses élèves d'autres moyens, tenant compte des conditions locales, pour parfaire leur instruction sans difficulté.
4. Là où l'on estime que l'école confiée à un seul maître ne peut assurer qu'une partie de l'enseignement du premier degré, une action des plus intenses doit être menée pour convaincre les autorités scolaires et les enseignants :
 - a) que l'analphabétisme a pratiquement disparu des pays où un système d'écoles complètes à maître unique a permis la scolarisation totale ;
 - b) que des pays qui sont à la tête du développement éducatif mondial continuent à utiliser ce système lorsque les difficultés de transport ou de financement ne leur permettent pas de regrouper les élèves des petites localités dans les écoles centrales, avec ou sans internat ;
 - c) que, malgré ses insuffisances, l'école complète à maître unique offre d'indéniables avantages sur le triple plan pédagogique (étude du milieu, travail de groupe et travail individuel), humain (atmosphère de famille, rapports avec autrui et

coopération) et social (extension de l'influence de l'école et sa contribution à l'éducation des adultes).

5. Dans les pays en voie de développement et dans les régions insuffisamment développées des autres pays où il est nécessaire d'organiser des écoles à maître unique, celles-ci devraient servir non seulement à l'instruction des enfants, mais aussi à l'éducation des adultes et à la mise en œuvre des plans de développement économique et social.
6. Il est souhaitable que les écoles incomplètes à maître unique qui existent actuellement, comme celles qui viendraient à être créées, soient transformées aussitôt que possible et selon des plans préétablis en écoles complètes à maître unique, voire en écoles à deux ou plusieurs maîtres si les circonstances l'exigent.
7. Les écoles complètes dans lesquelles deux ou trois années d'études sont groupées sous la direction de chacun des maîtres peuvent ménager la transition vers l'école primaire de type courant.
8. Si des écoles incomplètes à maître unique devaient subsister pour des raisons d'ordre local, il importe de permettre à leurs élèves de terminer leurs études primaires dans une école régionale.
9. Dans les pays où, par suite de changement d'ordre démographique ou dans un souci de rationaliser le réseau scolaire, la tendance est à la suppression des écoles à maître unique, il serait souhaitable qu'avant de procéder aux regroupements envisagés on tienne compte des vœux des populations intéressées, et notamment des parents, qui désireraient garder une école qui constitue souvent leur seul centre de vie culturelle et sociale.

Mesures d'ordre administratif

10. Dans les pays où la situation géographique et le mode de vie des petites communautés évoluent rapidement, il y aurait lieu de réviser périodiquement les dispositions qui régissent l'école à maître unique afin de les adapter aux nouvelles circonstances.

11. Encore que les conditions exigées pour l'ouverture d'une école à maître unique varient considérablement selon les pays (nombre d'habitants, distances trop grandes jusqu'à une autre école, etc.), les autorités devraient s'inspirer de deux principes essentiels :
 - a) ne pas retarder l'ouverture d'une école dans une localité jusqu'à ce que les effectifs scolaires y requièrent la présence de plusieurs maîtres ;
 - b) s'assurer que les exigences réglementaires qui conditionnent l'ouverture d'une école à maître unique sont assez souples pour faciliter au maximum la fréquentation d'une école pour tous les enfants du pays.
12. Tout devrait être mis en œuvre pour rompre l'isolement de l'école à maître unique tant en ce qui concerne le maître (attention spéciale de l'inspection, conseillers pédagogiques, documentation pour la classe, cercles d'études, relations suivies avec des établissements scolaires plus importants, etc.) qu'en ce qui concerne les élèves (visites de médecins scolaires, correspondance interscolaire, coopération scolaire, excursions, échanges d'élèves, participation aux mêmes examens de fins d'études que les élèves des autres écoles, etc.).
13. Il est hautement souhaitable que les services d'une bibliothèque itinérante soient étendus aussi largement que possible aux écoles à maître unique, afin de satisfaire aux besoins du maître et de la communauté comme à ceux des élèves ; en outre, les écoles intéressées devraient obtenir l'aide nécessaire pour acquérir en propre les quelques ouvrages indispensables.
14. Il conviendrait de constituer, au sein de l'administration supérieure de l'enseignement du premier degré, un organe consultatif qui, avec la collaboration d'autres ministères ou départements et avec celles des représentants des maîtres intéressés, serait chargé d'étudier, sous leurs différents aspects, les problèmes qui touchent au fonctionnement de l'école primaire à maître unique.
15. Un tel organe de consultation et d'étude devrait avoir notamment pour fonctions :

- a) de procéder à un examen impartial et objectif des avantages et des inconvénients que présente l'école à maître unique ;
- b) d'examiner par quels moyens, lorsque l'existence de ces écoles s'avère nécessaire, il peut être porté remède à leurs inconvénients et de quelle façon il est possible d'améliorer leur rendement ;
- c) d'étudier les aspects financiers, social, culturel, pédagogique, etc., du maintien des écoles de ce type ou de leur transformation en écoles à plusieurs maîtres ;
- d) d'envisager une action propre à encourager les maîtres et à faciliter leur travail.

Mesures d'ordre pédagogique

- 16. Le titulaire d'une école à maître unique ayant à s'occuper d'élèves d'âges très différents, correspondant à plusieurs années d'études, l'effectif de ce type d'école ne devrait pas dépasser le nombre des élèves normalement confiés à chaque instituteur dans une école primaire à plusieurs maîtres ; il devrait même lui être inférieur.
- 17. Dans l'impossibilité où se trouve le titulaire d'une école à maître unique de s'occuper à la fois de tous les élèves, il importe de constituer des groupes les plus homogènes possible tenant compte de l'âge, des aptitudes et des connaissances des enfants.
- 18. Bien que le rôle de l'élève-moniteur ait perdu de son importance dans l'enseignement proprement dit, le maître et les enfants peuvent encore tirer profit de l'aide directe des élèves les plus avancés, aide qui, outre son effet stimulant, facilite l'organisation générale de la classe, les exercices de répétition, la conduite des travaux pratiques et celle des jeux, sports et activités de plein air.
- 19. À l'école primaire à maître unique, le contenu des plans d'études et de programmes, tout comme le nombre des années de scolarité, ne devrait pas être inférieur à celui de l'école primaire à plusieurs maîtres afin que les élèves de l'un et l'autre type d'école aient les mêmes possibilités d'accéder aux études de niveau post primaire.

20. Étant donné que l'école à maître unique se différencie de l'école à plusieurs maîtres non par des exigences de programmes mais par l'organisation interne du travail scolaire, il convient de mettre l'accent d'une façon toute particulière, dans les instructions et les directives destinées aux écoles à maître unique, sur le fait que ces dernières se prêtent beaucoup plus que les autres types d'école à l'application de certains principes psychopédagogiques tels que le travail individuel et le travail de groupe.
21. L'élaboration des guides didactiques destinés au personnel enseignant des écoles à maître unique se justifie pleinement ; de plus, il y a lieu d'encourager les revues pédagogiques à faire des suggestions intéressant directement les titulaires des écoles à maître unique.
22. S'il est matériellement difficile d'élaborer des manuels spéciaux pour les écoles à maître unique, il importe cependant de mettre à la disposition de ces écoles des auxiliaires audiovisuels, des recueils d'exercices gradués, des fiches de travail individuelles et tout autre matériel didactique adapté à l'enseignement simultané.
23. Le bâtiment de l'école à maître unique doit être conçu en fonction des besoins propres à ce type d'école ; afin de faciliter les activités simultanées de groupes différents, il convient de prévoir des coins de travail ou des locaux supplémentaires, disposés de façon que le maître puisse assurer en permanence la surveillance de l'ensemble de ses élèves ; partout où la chose est réalisable, il faudrait pouvoir disposer d'un terrain pour la pratique du jardinage et l'élevage de petits animaux.
24. Les autorités scolaires doivent se préoccuper des exigences spéciales qui, du point de vue de l'équipement en mobilier et en matériel, sont le fait des écoles à maître unique (pupitres, tables et chaises adaptés aux enfants des différents âges, nombre plus grand de tableaux noirs dont l'instituteur a besoin, etc.).
25. Les problèmes intéressant l'école à maître unique devraient faire l'objet de recherches de caractère pédagogique, les études

expérimentales correspondantes étant de nature à faire avancer la connaissance des techniques de l'apprentissage en général.

Personnel enseignant

26. Quel que soit le type d'établissement dans lequel sont formés les instituteurs qui se verront confier plus tard une école à maître unique, la durée et le niveau de leurs études devraient être les mêmes que pour leurs collègues appelés à exercer dans une école à plusieurs maîtres ; de la sorte, aucun empêchement légal ne pourrait s'opposer au passage du titulaire d'une école à maître unique dans une école rurale ou urbaine, ou vice-versa.
27. L'étude des problèmes qui se posent dans une école à maître unique peut être utile à tous les maîtres qui auront à exercer dans une école primaire et elle doit figurer, autant que possible, dans le plan d'études pour la formation des maîtres primaires.
28. Ce qui importe autant que les connaissances théoriques sur l'organisation de l'enseignement dans l'école à maître unique, c'est la possibilité pour l'élève-maître de pratiquer l'enseignement dans une école de ce type ; une telle expérience sera des plus précieuses pour l'ensemble des futurs maîtres primaires.
29. La création d'écoles pilotes à maître unique adaptées aux différentes régions peut s'avérer utile pour certains pays ; il y aurait avantage à ce que ces écoles soient annexées à un établissement de formation pédagogique, de manière qu'elles puissent servir à la fois d'écoles d'application pour les élèves-maîtres et de centres de perfectionnement pour les maîtres en services.
30. Compte tenu de leur isolement, le perfectionnement des titulaires d'une école à maître unique s'avère bien plus nécessaire encore que celui de leurs collègues des écoles à plusieurs maîtres ; il conviendrait de leur donner l'occasion de suivre des cours de vacances, des cours par correspondance, des cours par radio, des conférences pédagogiques de circonscription, et de les faire bénéficier des services d'une bibliothèque itinérante.

31. Dans les pays où les titulaires des écoles à maître unique ont reçu une formation de niveau inférieur à celles des autres maîtres primaires, l'action entreprise en faveur de leur perfectionnement doit également tendre à les placer sur un plan d'égalité avec leurs collègues, afin de mettre un terme aux différences qui peuvent exister dans les conditions de nomination, de rémunération, de mutation, etc.
32. Étant donné les difficultés de leur tâche et le surcroît de responsabilités qui leur incombe, il conviendrait d'améliorer au maximum les conditions de travail des titulaires d'école à maître unique ; ceux-ci devraient bénéficier d'une aide raisonnable en ce qui concerne le logement, les prestations médicales et le remboursement des frais de voyage nécessaires ; il faudrait envisager la possibilité de leur octroyer une prime de direction, comme cela se fait déjà dans certain pays.

Collaboration internationale

33. Il est hautement souhaitable que des spécialistes ou des enseignants possédant une grande expérience de l'organisation des écoles complètes à maître unique puissent être invités à aider les pays où ce système, encore imparfaitement connu, pourrait contribuer à résoudre le problème de la généralisation de l'enseignement obligatoire.
34. Les programmes d'octroi de bourses devraient faire une place aux éducateurs désireux de se rendre à l'étranger pour étudier le système de l'école complète à maître unique ou pour se perfectionner dans son application.
35. L'UNESCO, le Bureau international d'éducation et les organismes régionaux d'éducation, de même que les associations d'enseignants, devraient promouvoir l'échange de documents de tous ordres (textes officiels, rapports, études monographiques, films, manuels, etc.) et l'organisation de réunions professionnelles et stages d'études consacrés à l'examen des questions qui touchent l'école à maître unique (création et fonctionnement, formation

des maîtres, répartition horaire, méthodes appropriées, matériel d'enseignement, auxiliaires audiovisuels, etc.).

Mesures d'application

36. Il importe que le texte de la présente recommandation fasse l'objet d'une large diffusion de la part des ministères de l'instruction publique, des autorités scolaires du degré d'enseignement le plus directement intéressé, des associations internationales ou nationales d'enseignants, etc. ; la presse pédagogique, officielle ou privée, doit jouer un grand rôle dans la diffusion de cette recommandation.
37. Les centres régionaux de l'UNESCO sont invités à faciliter, avec la collaboration des ministères intéressés, l'examen, à l'échelon régional, de cette recommandation en vue de son adaptation aux caractéristiques de la région.
38. Dans les pays où la chose s'avérerait nécessaire, les ministères de l'instruction publique sont invités à charger les organes compétents de procéder à divers travaux, par exemple :
 - a) examiner la présente recommandation et comparer son contenu avec l'état de droit et de fait existant dans leur pays ;
 - b) considérer les avantages et les inconvénients d'une éventuelle application de chacun des articles qui ne seraient pas encore en vigueur ;
 - c) adapter chaque article à la situation du pays, si l'application en est jugée utile ;
 - d) enfin, proposer les dispositions et mesures d'ordre pratique à prendre pour assurer l'application de l'article considéré.

Annexe 2

Séminaire IIPE/Résafad – Paris, avril 2002 Recommandations faites par les participants

Constat

L'ouverture de classes multigrades, dans lesquelles un maître est chargé simultanément de plusieurs niveaux, peut apporter une contribution décisive à l'effort national consenti en faveur de l'éducation pour tous, particulièrement dans les zones rurales ou les zones d'accès difficile, mais seulement lorsque trois conditions essentielles sont remplies :

- l'engagement de l'État et la mobilisation des communautés doivent être forts et affichés, notamment par une politique systématique de discrimination positive de la part des autorités aux différents niveaux, national, régional et local ;
- la motivation des enseignants, entretenue par un suivi pédagogique, une action de formation et la mise en place d'un mécanisme de communication destiné à rompre l'isolement des maîtres ;
- la dotation en outils pédagogiques, guides pour les maîtres et manuels pour les élèves, et petit matériel didactique pour les activités de groupe au sein de la classe.

A. Propositions à l'intention des décideurs nationaux

Recommandations générales

1. Il importe que l'appui aux classes multigrades devienne partie intégrante des plans nationaux de développement de l'éducation pour tous. L'ouverture et le soutien à ces classes devraient faire l'objet de stratégies concertées entre les différents départements ministériels concernés et de concertations régulières relayées aux niveaux déconcentrés.

2. L'opportunité d'une structure de soutien et de suivi devrait être examinée.
3. Le développement de la scolarisation en zone rurale et tout particulièrement des classes multigrades, devrait bénéficier d'une discrimination positive tant sur le plan des équipements et des matériels que sur celui des personnels (dispositifs de soutien des enseignants).
4. Il importe de mener des campagnes de sensibilisation du public et d'impliquer davantage les parents dans les activités de l'école.

Mesures particulières

5. Il convient, dans le cadre des cartes scolaires nationales, de fixer des normes d'ouverture pour les classes multigrades.
6. Chaque fois que possible, le regroupement des petites écoles autour d'un établissement central (école complète ou même collège) doit être envisagé, tant au niveau des responsabilités administratives et de soutien qu'à celui des dotations en matériels pédagogiques (bibliothèques tournantes par exemple).
7. Il convient d'apporter une attention prioritaire à la formation des personnels d'encadrement aux techniques de gestion pédagogique et administrative des classes multigrades.
8. Il est nécessaire de prévoir la mise en place progressive de modalités de formation spécifique, initiale et continue, présentielle et à distance, pour les enseignants affectés dans les classes multigrades, notamment avec des modules de formation consacrés aux techniques de gestion de groupes et d'animation pédagogique.
9. Il y a lieu d'étudier la création ou le renforcement de mesures incitatives pour maintenir les enseignants dans ces classes.
10. Les universités et les instituts pédagogiques devraient être encouragés à entreprendre des recherches multidisciplinaires pour accompagner le développement de ces classes.

B. Rôle de la coopération régionale et internationale

1. La coopération régionale et internationale devrait contribuer à réhabiliter le statut de cette stratégie de développement de la scolarisation, notamment en la mettant à l'ordre de conférences internationales de haut niveau, et en stimulant la recherche et les échanges entre pays.
2. Il importe que les institutions du système des Nations Unies s'impliquent davantage dans cette stratégie. L'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) pourrait créer un groupe de travail spécifique pour la scolarisation en zone rurale; l'IIPE devrait de son côté étudier les modalités d'un soutien renforcé aux services de planification pour le développement des classes multigrades
3. La plus grande priorité devrait être donnée au développement de capacités nationales spécifiques et à la formation de formateurs, notamment par l'identification de l'expertise existante et des offres de formation aux plans national, régional, international, et par l'organisation d'échanges d'expériences ainsi que celle de séminaires sous-régionaux et régionaux.
4. Un appui résolu devrait être donné au plan sous-régional à l'élaboration en commun de matériels de formation et de matériels didactiques susceptibles d'être adaptés aux conditions particulières de chaque pays.
5. Des recherches comparatives internationales devraient être lancées tant sur l'impact de ces classes sur la scolarisation de différentes catégories de populations, que sur leur efficacité interne et externe et sur les aspects économiques et leur relation avec le développement et la lutte contre la pauvreté.

Annexe 3

Modules de formation des maîtres de classes multigrades⁸

Les modules de formation, dans les neuf domaines retenus, répondent aux objectifs suivants :

- former des personnels qui connaissent les méthodes d'enseignement multigrade et qui s'engagent à les appliquer ;
- rendre les personnels appelés à exercer dans des classes multigrades capables d'élaborer des programmes spécifiques, d'enseigner et gérer ces classes, de préparer et d'évaluer les matériels pédagogiques ;
- former des personnels de supervision qui maîtrisent la pédagogie des classes multigrades et capables de conseiller, de soutenir, d'inspecter et d'exercer leur responsabilité sur la base de critères propres aux méthodes d'enseignement multigrade.

Dans ce cadre, les modules de formation proposés ont été répartis en neuf domaines :

1. Les bases psychologiques et philosophiques d'un enseignement de type multigrade
 - Examen des fondements psychologiques d'un enseignement de type multigrade
 - Examen des fondements philosophiques d'un enseignement de type multigrade
 - Enseignement dans les classes multigrades et monogrades : ressemblances et différences
 - Réflexions sur l'enseignement de type multigrade
2. L'école et son environnement :
 - Profil des élèves
 - Contexte social de l'école
 - L'école multigrade comme organisation sociale
 - La communauté comme ressource éducative
8. Birch et Lally, 1995.

3. Techniques d'élaboration de programmes spécifiques
 - Principes d'élaboration des programmes d'enseignement
 - Exigences du programme d'enseignement national
 - Conception de programmes intégrés
 - Définir un programme d'enseignement de type multigrade
4. Stratégies d'enseignement
 - Préparation des cours
 - Modalités d'enseignement
 - Stratégies de remédiation et de renforcement
 - Mise en œuvre des stratégies
5. Gestion de la classe
 - Conditions de l'apprentissage
 - Environnement physique
 - Gestion du temps
 - Discipline
6. Développement des ressources
 - Identifier et utiliser les ressources, humaines et physiques
 - Élaborer du matériel pédagogique multimédia
7. Évaluation
 - Définir des indicateurs de performance
 - Méthodes d'évaluation
 - Évaluation des enseignants et auto-évaluation
8. Stratégies de résolution des difficultés
 - Discuter avec les administrateurs et l'administration
 - Répondre aux contraintes contextuelles des classes multigrades : isolement, demandes des familles
 - Gérer les tensions
 - Développement de l'expertise professionnelle
9. Formation continue aux méthodes d'enseignement multigrade
 - Le suivi de l'expertise professionnelle est essentiel pour la pérennisation d'un tel cadre de travail.

Références

- Aggarwal, Y. 1997. *Small schools issues in policy and planning*. New Delhi : NIEPA.
- Aïkman, S. 2001. « The multigrade research project in Vietnam and Sri-Lanka, some reflections ». Dans: *The EID Review*, n° 5. Londres : Institute of Education, University of London, p. 16-18.
- Asia-Pacific Programme of Educational Innovation for Development ; UNESCO. 1995. *Managing schools for better quality: multigrade teaching and school clusters*. Rapport de l'UNICEF/UNESCO/SEAMES présenté à la Conférence de Bangkok. Bangkok : APEID/UNESCO.
- Berry, C. 1996. « Multi-grade teaching ». Dans : Steward, L.; Thomas, E. (dir. publ.), *Caribbean Issues and Development*. Londres : Commonwealth Secretariat, p. 127-132.
- Birch, I. ; Lally, M. 1995. *Multigrade teaching in primary schools*. Bangkok : APEID/UNESCO.
- Brandolin, J. 1997. *Compte rendu d'observations de classes multigrades en zones rurales et suggestion de remédiation*. Burkina Faso (non publié).
- Brunswic, E. ; Valérien, J. 1995. *Planification du développement des manuels scolaires*. Paris : UNESCO-IIPE.
- Catz, T. 2002. *Défis posés par le développement de classes multigrades dans la perspective de l'EPT – Un essai de synthèse documentaire* (depuis 1950). Mimeo. Paris : UNESCO-IIPE.

Références

- Chapman, D.; Mählick, L. ; Smulders, A. 1997. *From planning to action: government initiatives for improving school-level practice*. Paris : UNESCO-IIPE.
- Centre international d'études pédagogiques. 1996. « L'école en milieu rural ». Dans : *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n° 10. Sèvres : CIEP.
- Colbert, V. 1999. « Improving the access and quality of education for the rural poor, the case of the New School in Colombia ». Dans : *Development of primary education in Africa, a refresher study programme for World Bank staff*. Sussex : IDS.
- Steward, L. ; Thomas, E. 1996. « Teacher Education in the Commonwealth ». Dans : *Caribbean issues and development*. Londres : Commonwealth Secretariat.
- Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage. 1999. *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'océan Indien*. Dakar : CONFEMEN.
- Coopers & Lybrand. 1996. *Safety in numbers, small schools and collaborative arrangements*. Londres : Coopers & Lybrand/NASUWT.
- Gayfer, M. 1991. *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité*. Rapport de l'ACE, tiré de l'étude menée par Joël Gajadharsingh. Toronto : ACE.
- Hayes, K. 1993. *Effective multigrade schools: a review of literature*. Working Papers n° 2. Education and Human Resources Division, Bureau for Latin America and the Caribbean, U.S. Agency for International Development. Washington, DC : Academy for Educational Development.
- IIPE/Réseau africain de formation à distance (Résafad). 2001. Séminaire : Rapport National Burkina Faso (non publié).

- Kraft, R. 1998. *Rural educational reform in the Nueva Escuela Unitaria of Guatemala*. Washington, DC : Academy for Educational Development.
- Leroy-Audouin, C. ; Mingat, A. 1995. *L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège*. Rapport pour la direction de la Prévision du ministère de l'Économie. Institut de recherche en éducation (IREDU-CNRS) de Dijon.
- Leroy-Audouin, C. 1995. « Les modes de groupement des élèves à l'école primaire, catalyseurs de performances ? ». Dans : *Cahier de l'IREDU*. Dijon : IREDU-CNRS.
- Little, A.W. 1995. *Multigrade teaching : a review of research and practice*. Londres : Overseas Development Administration.
- Little, A.W. 2001. « Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda ». Dans : *International Journal of Educational Development*, vol. 21, n° 6, novembre, p. 481-498.
- London, N.A. 1994. « Community participation in educational policy in Trinidad and Tobago ». Dans : *Education and Society*, vol. 12, n° 1, p. 48-59.
- Miguel, M.M. ; Barsaga, E. 1997. « Multigrade schooling in the Philippines, a strategy for improving access to and quality of primary education ». Dans : Chapman, D.W. ; Mählick, L. ; Smulders, A.E.M. (dir. publ.), *From planning to action: government initiatives for improving school-level practice*. Oxford/Paris : Pergamon/UNESCO.
- Mingat, A. ; Ogier, C. 1990. « Éléments pour une réflexion nouvelle sur l'école primaire en milieu rural ». Dans : *Éducation et formation*, n° 25.

Références

- Ministère de l'Éducation du Québec. 1993. *Actes du colloque Grandir parmi les grands. Colloque sur les petites écoles et les classes multiprogrammes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Safra, M. 1994. *The educational infrastructure in rural areas*. Paris : OCDE.
- Shaeffer, S.F. 1994. *Participation for educational change: a synthesis of experience*. Paris : UNESCO-IIPE.
- Schiefelbein, E. 1991. *Efficiency and quality of Latin American Education*. Santiago (Chili) : UNESCO/OREALC.
- Schiefelbein, E. 1992. *Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine : les enseignements de l'école nouvelle colombienne*. (Principes de la planification de l'éducation, n° 42). Paris : UNESCO-IIPE.
- Sigsworth, A. ; Solstad, K.J. 2001. *Making small schools work: a handbook for teachers in small rural schools*. Addis-Abéba : UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa.
- Soler Roca, M. 2002. « Le Projet majeur vu par un travailleur du terrain ». Dans : *Lien n° 81*. Paris : UNESCO.
(www.unesco.org/afus/b81/index2.htm)
- Thomas, C. ; Shaw, C. 1992. « Issues in the development of multigrade schools ». Dans : *World Bank Technical Paper*, n° 172.
- UNESCO. 1996a. *Atelier international sur le fonctionnement des écoles à maître unique et à classes multigrades*. Lillehammer : UNESCO.
- UNESCO. 1996b. *Basic education strategies: Afghanistan, Pakistan*: UNESCO, vol. 1, n° 1.

UNESCO-BIE. Recommandations de la Conférence internationale de l'éducation :

1936. *L'organisation de l'enseignement rural*. R n° 8.

1958. *Les possibilités d'accès à l'éducation dans les zones rurales*. R n° 47.

1961. *L'organisation de l'école primaire à maître unique*. R n° 52. (www.ibe.unesco.org/International/DocServices/Recom/recommf.htm).

Valérien, J. 1991. « Innovations for larges classes. A guide for teachers and administrators ». Dans : *Educational studies and documents*, n° 56. Paris : UNESCO.

Zaalouk, M. 1995. *The children of the Nil : the community schools project in Upper Egypt*. Paris : UNESCO.

Publications et documents de l'IIPE

Plus de 1 200 ouvrages sur la planification de l'éducation ont été publiés par l'Institut international de planification de l'éducation. Un catalogue détaillé est disponible ; il présente les sujets suivants :

Planification de l'éducation

Généralité- contexte du développement

Administration et gestion de l'éducation

Décentralisation - participation - enseignement à distance - carte scolaire - enseignants

Économie de l'éducation

Coûts et financement - emploi - coopération internationale

Qualité de l'éducation

Évaluation - innovations - inspection

Différents niveaux d'éducation formelle

De l'enseignement primaire au supérieur

Stratégies alternatives pour l'éducation

Éducation permanente - éducation non formelle - groupes défavorisés - éducation des filles

Pour obtenir le catalogue, s'adresser à :

IIPE, Diffusion des publications (information@iiep.unesco.org).

Les titres et les résumés des nouvelles publications peuvent être consultés sur le site web de l'IIPE, à l'adresse suivante :

<http://www.unesco.org/iiep/>

L'Institut international de planification de l'éducation

L'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'UNESCO et les contributions volontaires des États membres. Au cours des dernières années, l'Institut a reçu des contributions volontaires des États membres suivants : Allemagne, Danemark, Inde, Irlande, Islande, Norvège, Suède et Suisse.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les États membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le Conseil d'administration de l'IIPÉ, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose d'un maximum de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations Unies et par certains de ses institutions et instituts spécialisés.

Président :

Dato'Asiah bt. Abu Samah (Malaisie)

Directrice, Lang Education, Kuala Lumpur, Malaisie.

Membres désignés :

Carlos Fortín

Secrétaire général adjoint, Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement (CNUCED), Genève, Suisse.

Thelma Kay

Chef, Problèmes sociaux émergents, Commission économique et social pour l'Asie et le Pacifique des Nations Unies (CESAP), Bangkok, Thaïlande.

Jean Louis Sarbib

Vice-président principal, Banque mondiale, Washington DC, États-Unis.

Ester Zulberti

Chef, Service de la vulgarisation, de l'éducation et de la communication, Division de la Recherche, de la Vulgarisation et de la Formation, Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), Rome, Italie.

Membres élus :

José Joaquín Brunner (Chili)

Directeur, Programme d'éducation, Fundación Chile, Santiago, Chili.

Klaus Hüfner (Allemagne)

Professeur, Université libre de Berlin, Berlin, Allemagne.

Zeineb Faïza Kefi (Tunisie)

Ambassadrice extraordinaire et plénipotentiaire de Tunisie en France, Déléguée permanente de Tunisie auprès de l'UNESCO.

Philippe Mehaut (France)

Directeur adjoint, Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq), Marseille, France.

Teboho Moja (Afrique du Sud)

Professeur de l'enseignement supérieur, Université de New York, New York, États-Unis.

Teiichi Sato (Japon)

Ambassadeur et Délégué permanent du Japon auprès de l'UNESCO.

Tuomas Takala (Finlande)

Professeur, Université de Tampere, Tampere, Finlande.

Pour obtenir des renseignements sur l'Institut, s'adresser au :
Secrétariat du Directeur, Institut international de planification de l'éducation,
7-9, rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France