

Revue
internationale
d'éducation de Sèvres

Revue internationale d'éducation de Sèvres

59 | avril 2012
Éducation et ruralités

Quelle pédagogie dans les écoles rurales en Argentine ?

What teaching practices in rural schools in Argentina?

¿Qué pedagogía aplicar en las escuelas rurales en Argentina?

Flavia Terigi

Traducteur : Jérôme Quintana



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2335>

DOI : 10.4000/ries.2335

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2012

Pagination : 61-70

ISBN : 978-2-85420-594-7

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Flavia Terigi, « Quelle pédagogie dans les écoles rurales en Argentine ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 59 | avril 2012, mis en ligne le 06 février 2015, consulté le 03 mai 2019.
URL : <http://journals.openedition.org/ries/2335> ; DOI : 10.4000/ries.2335

Quelle pédagogie dans les écoles rurales en Argentine ?¹

Flavia Terigi

L'Amérique latine est une région très contrastée. Elle compte 532 millions d'habitants, dont environ 205 millions vivent dans la pauvreté, avec des écarts très importants dans la répartition de la richesse (CEPAL², 2007). Ces inégalités se retrouvent dans le domaine de l'éducation, en particulier dans les pays à fort développement éducatif, comme ceux du cône Sud³, qui comptent jusqu'à 30 % d'écart dans les taux de scolarisation des enfants selon leur origine sociale.

C'est également une région qui compte une forte proportion d'enfants et de jeunes. Les habitants âgés de moins de 19 ans représentent 40 % de la population, en regard des 52 % que constituent les 20-60 ans, qui concentrent la force de travail (Castiglioni et Vicherat, 2011). Les systèmes scolaires de ces pays doivent donc fournir plus d'efforts que les systèmes européens pour proposer un enseignement de base relativement homogène.

La région offre une grande diversité culturelle, avec pour base principale une population latine et métissée provenant de diverses vagues d'immigration et composée d'importants groupes indigènes et afro-descendants. La population indigène dépasse les 30 millions de personnes (6 % de la population de la région), dont 70 % vivent dans des pays à faible revenu par habitant (CEPAL, 2009), dans des conditions pires que celles rencontrées par le reste de la population.

Au plan rural, la région Amérique latine/Caraïbes est celle qui possède la plus faible proportion de population rurale au monde (moins de 25 %). Néanmoins, à cet égard aussi, la région offre de grands contrastes, si bien que toute considération fondée sur l'idée générale qu'il s'agirait d'une région « à faible proportion de population rurale », serait inadéquate⁴.

Étant donné les nombreuses formes que revêt la « ruralité » dans la région (Schejtman, 1999), nous concentrerons ici notre analyse sur les problèmes pédagogiques qu'implique la scolarisation dans les petites écoles rurales à partir

1. Article traduit par Jérôme Quintana.

2. Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes : commission régionale de l'ONU regroupant 44 États membres. Elle publie annuellement l'Annuaire statistique de l'Amérique latine et des Caraïbes. (NdT).

3. Le cône Sud : la partie la plus australe du continent américain, regroupant essentiellement l'Argentine, le Chili et l'Uruguay, dont le niveau de développement est élevé. (NdT).

4. On peut certes trouver discutable de parler d'une « région » qui réunit les Caraïbes et l'Amérique latine, mais dans les statistiques de la Banque mondiale, de l'Unesco et d'autres agences qui proposent des informations sérieuses, les données sont habituellement présentées de cette manière.

de recherches menées en Argentine. Néanmoins, l'étude du cas de l'Argentine se rapproche par certains aspects de la situation d'autres pays de la région.

L'Argentine présente trois caractéristiques dont la combinaison particulière donne un caractère spécifique au développement de son éducation rurale.

Tout d'abord, le pays s'étend sur un vaste territoire⁵ et, en raison de sa morphologie, certaines zones rurales sont relativement isolées et difficiles d'accès⁶. Notre étude révèle d'importantes différences entre la ruralité en terre *mapuche* dans la région des Andes et celle de la région agricole et d'élevage de la *pampa*, différences certes socioculturelles, mais qui par ailleurs s'inscrivent dans le quotidien de l'école de manière concrète : différences d'accès physique à l'école, ancienneté de l'offre éducative dans la région (et donc incidence sur le niveau scolaire des parents), économies familiales de subsistance ou liées au salaire horaire et journalier (et, corollairement, apport des enfants à l'économie familiale) (Terigi, 2008).

Ensuite, on observe une forte concentration de la population dans les villes : alors que, au niveau mondial, le cap des 50 % de la population résidant en zone urbaine a été dépassé récemment (2010), l'Argentine avait franchi ce seuil bien avant, entre 1895 et 1914, en grande partie en raison de l'arrivée massive d'immigrants qui se sont installés principalement dans les villes, notamment à Buenos Aires⁷. En Argentine, la population rurale représente 8 % des habitants, contre 21 % dans le reste de l'Amérique latine. La situation de l'Argentine est comparable à celle de l'Uruguay et du Chili, car dans ces trois pays la proportion de la population rurale a connu une baisse précoce, mais elle se distingue de celle que connaissent d'autres pays limitrophes, tels que la Bolivie et le Paraguay, ou proches comme le Pérou, dont beaucoup de ressortissants ont émigré vers les zones urbaines de l'Argentine dans la deuxième moitié du XX^e siècle.

Enfin, le développement de l'éducation primaire a eu lieu très tôt : l'enseignement a été rendu obligatoire en 1884, sous l'effet d'une forte impulsion de l'État, avec une volonté d'homogénéisation, tant pour le modèle institutionnel que pédagogique.

5. Sa superficie continentale dépasse les 2,7 millions de km², soit presque six fois celle de la France, alors qu'elle ne possède que les deux tiers de sa population. Le recensement de la population d'octobre 2010 indique que la population s'élève à 40 117 096 habitants.

6. C'est le cas de l'*altiplano* (haut plateau) dans la région de Puno au nord-est du pays, de ce qu'on appelle la région du Chaco dans la province de Salta au nord, de la zone forestière de la *meseta* (plateau) de la province de Misiones, de la vaste région « impénétrable » au nord-est, de la région centrale de la *meseta* patagonique au sud et de certains secteurs de la longue cordillère qui constitue la limite occidentale du pays.

7. Selon le recensement de 2010, à Buenos Aires, la capitale, la densité de population est de 14 450 habitants/km². Dans le Grand Buenos Aires (agglomération regroupant 24 *partidos* ou arrondissements autour de la capitale), elle est de 2 700 habitants/km², alors que dans la province ayant la plus faible densité de population (Santa Cruz), elle est de 1,1 habitant/km².

Ce processus précoce de consolidation de l'enseignement primaire, qui coïncide avec la période d'urbanisation massive, a peut-être contribué à rendre invisible le caractère spécifique de l'éducation rurale. De fait, une grande partie des recherches sur les processus scolaires, les programmes de formation des enseignants, les recommandations didactiques formulées par les spécialistes, les manuels pour les enfants et les maîtres, ainsi qu'un grand nombre de politiques d'intervention des divers gouvernements, ont pendant des décennies fait référence à l'école primaire en l'identifiant à l'école en milieu urbain, organisée avec au moins un maître par niveau de classe. En conséquence, les études réalisées dans le contexte particulier des écoles en milieu urbain et les recommandations établies à partir d'expériences qui s'y sont déroulées se veulent le reflet de toute l'école (Terigi 2008).

Le poids et l'ancienneté de l'enseignement multigrade⁸ en milieu rural tranchent avec la minceur des propositions politiques et des savoirs pédagogiques qui s'y réfèrent. Récemment, dans les années 1990, les politiques éducatives, menées à grande échelle, ont porté leur attention sur le problème des écoles rurales, notamment à partir de la création en 1993 de ce qu'on a appelé le Plan social éducatif, dont l'un des projets (le Projet 7) avait pour but principal d'améliorer la qualité de l'offre éducative dans les écoles rurales. Ce projet a donné lieu à la production de supports pour l'enseignement multigrade et a joué un rôle clé dans l'allongement de l'obligation scolaire dans les écoles rurales⁹. Il a également permis, entre autres initiatives, la mise en place d'un plan de formation destiné aux enseignants exerçant dans les trois dernières années de l'enseignement général de base obligatoire. Mais surtout, il a contribué à rendre visibles les écoles rurales, inscrivant à l'ordre du jour des projets éducatifs une réalité jusqu'alors peu connue¹⁰.

La récente Loi de l'Éducation nationale (2006) reconnaît, au chapitre X, l'éducation en milieu rural comme modalité d'enseignement à part entière, au même titre que sept autres secteurs de l'éducation, tels que l'enseignement technico-professionnel et l'enseignement spécialisé. En distinguant ces diverses modalités d'enseignement, cette loi vise à rompre l'homogénéisation du système évoquée précédemment et qui, selon de nombreuses analyses, a été génératrice d'inégalités. Lors de l'application de la loi, ces diverses modalités n'ont pas été formellement institutionnalisées en termes de planification ou de gouvernance

8. Les classes « multigrades » regroupent, avec un seul maître, des élèves de plusieurs niveaux étudiant des programmes différents. Les classes « monogrades » (voir ci-dessous) regroupent des élèves d'un même niveau, avec un même programme d'enseignement. (Ndt).

9. Depuis 1884, l'« obligation scolaire » recouvrait l'école primaire (sept niveaux de classes). En 1993, la Loi fédérale de l'éducation a élargi cette définition, en rendant obligatoire l'année d'enseignement préscolaire pour les enfants âgés de 5 ans et en organisant un enseignement général de base (EGB) de neuf années, également obligatoire.

10. Le *Relevé des écoles rurales* (RER), en coordination avec la *Carte éducative nationale*, a recensé entre 2006 et 2009, 15 596 écoles rurales dans des lieux de moins de 2 000 habitants ou en rase campagne. Il s'agit d'écoles gérées par l'État (de chaque province), qui proposent un enseignement commun de niveau préscolaire, primaire et présecondaire (Cappellacci y Ginocchio, 2009).

de l'éducation, même si certaines initiatives spécifiques ont vu le jour. Pour ce qui est de la modalité rurale, par exemple, une « Spécialisation de niveau supérieur pour l'enseignement à l'école primaire en milieu rural » est actuellement mise en place. Cette formation postdiplôme, destinée aux enseignants qui travaillent dans les écoles primaires en milieu rural, a été élaborée par l'équipe technique d'enseignement rural du ministère de l'Éducation nationale et mise en œuvre par l'Institut national de formation des enseignants¹¹.

LE PROBLÈME PÉDAGOGIQUE

Le mode de regroupement des élèves a d'importantes conséquences sur l'organisation du travail des enseignants et, en particulier, sur les connaissances didactiques qu'ils doivent posséder afin de favoriser le travail simultané des élèves. Dans les pays latino-américains, comme l'Argentine et l'Uruguay, qui ont construit leur système scolaire à la fin du XIX^e siècle, l'enseignement multigrade a été créé comme modèle d'organisation de l'école rurale. L'enseignement multigrade peut être considéré comme un prolongement en milieu rural de la structure déjà pratiquée en milieu urbain (Ezpeleta, 1997). Fainholc, de son côté, remarquait, il y a presque trente ans : « L'uniformité de l'école rurale en Amérique latine – y compris en Argentine – montre que celle-ci est en réalité l'école urbaine classique intégrée dans un contexte rural. On a imposé un modèle éducatif traditionnel qui est bien entendu plus utile à la ville [...] qu'à la campagne. En dernier recours, on a transféré à la campagne un schéma déformé de l'école à classes multiples propre au milieu urbain » (Fainholc, 1983 : 19/20).

En raison des conditions historiques déjà exposées, en Argentine, les connaissances didactiques disponibles sont en grande partie structurées selon une logique de scolarisation par niveau de classe et par âge. Qui plus est, la production et la recherche didactiques se sont généralement développées dans un contexte scolaire urbain. Dans les zones rurales du pays, où le nombre peu élevé d'enfants d'âge scolaire conduit l'administration scolaire à ne pas ouvrir une section par niveau de classe, on rencontre un problème d'ordre didactique spécifique : la production didactique n'a pas élaboré de *corpus* qui remplisse pour les classes multigrades la même fonction que la méthode simultanée pour l'enseignement en section simple.

Il est possible d'avancer l'hypothèse que si deux modèles d'organisation se sont créés (la section « simple » à un niveau, la section « multiple » à plusieurs niveaux réunis), il n'y a eu qu'un seul modèle pédagogique, élaboré pour

11. La page web de la modalité « Enseignement rural » du ministère de l'Éducation nationale propose une bibliographie, certes recommandée, mais qui date néanmoins. On y trouve quelques classiques, comme les ouvrages de Luis Iglesias, enseignant en milieu rural reconnu dans son domaine, un des rares dont les écrits aient été largement diffusés. Cette page étant de création récente, la pauvreté, l'ancienneté et le caractère relativement peu spécifique de la bibliographie proposée, illustrent le peu d'intérêt pour la ruralité dans la production pédagogique argentine. [Voir : http://www.mapaeducativo.edu.ar/images/stories/men/bibliografia_rural.html].

répondre aux conditions de la section simple, c'est-à-dire la classe monograde¹². Par « modèle d'organisation », nous entendons le type de modalités qui sont déterminées par l'organisation scolaire et qui ne sont pas définies par la didactique : le fait que les classes soient organisées par niveau et que les élèves soient regroupés selon leur âge en est l'illustration. Par « modèle pédagogique », nous faisons ici référence à une production spécifique, qui prend en compte les modalités évoquées afin de savoir comment favoriser l'apprentissage d'un nombre d'élèves regroupés d'une certaine manière, sous la direction d'un enseignant. En soulignant la distinction entre modèle d'organisation et modèle pédagogique, nous affirmons qu'on ne peut pas inférer le second à partir du premier. Or, selon notre analyse, dans les écoles rurales en Argentine (et peut-être dans d'autres parties de notre région), on a prolongé le modèle pédagogique de la section simple (ou classe monograde) dans le modèle d'organisation de la section multiple (ou classe multigrade) (Terigi, 2008).

Ce prolongement a eu pour conséquence de transformer en classe monograde la classe multigrade dirigée par un maître ou un professeur, qui doit mettre en œuvre un programme unifié d'apprentissage dans la version « standard » de ce qui constitue une classe. La production pédagogique du système éducatif (telle qu'elle s'exprime dans la réglementation, dans la documentation scolaire, dans la formation des enseignants, dans la conception des programmes et dans les manuels) part du présupposé qu'il existe un enseignant pour chaque niveau de classe et impose le fonctionnement classique de la classe monograde aux classes multigrades des petites écoles rurales qui en sont pourtant très éloignées.

Le prolongement du modèle pédagogique de la classe standard dans le modèle d'organisation de la section multiple pose un certain nombre de problèmes à ceux qui enseignent dans des classes multigrades. En effet, si dans la classe standard comme dans la classe multigrade, il existe des niveaux de scolarité (à savoir que chaque élève étudie dans un niveau spécifique), dans la classe multigrade le modèle d'organisation regroupe des enfants qui étudient dans des niveaux différents au sein d'une même section scolaire. Néanmoins, le modèle pédagogique proposé pour enseigner dans ce mode d'organisation repose sur le prolongement d'un modèle conçu pour un enseignement simultané au sein d'un seul niveau de classe à des élèves d'âge relativement homogène. De ce fait, l'enseignant en charge d'une classe multigrade doit trouver d'autres moyens de mettre en œuvre des contenus de niveaux distincts (ainsi différenciés par le système éducatif) pour des groupes d'élèves qui travaillent dans des conditions d'enseignement simultané.

Une fois établie l'absence de productions institutionnelles comme base de l'enseignement dans ce type de contexte didactique, notre but est de rechercher, dans les tâches accomplies par une équipe d'enseignants (tâches

12. Voir note 8.

considérées comme faisant partie des situations d'enseignement ordinaires), des éléments qui rendent compte de la spécificité de l'enseignement dans les sections multiples. La reconstitution des réponses concrètes que différents enseignants apportent au problème de l'enseignement en section multiple nous permet de mieux cerner quels savoirs ils ont ou non à leur disposition, le type de modalité auquel ils sont confrontés, les décisions qu'ils prennent ou qu'ils sont susceptibles de prendre dans le mode d'organisation propre à chaque section multiple. Nous avons ainsi pu vérifier qu'il existe une réelle « invention du faire » (Terigi, 2008), notion qui désigne la production locale de propositions d'enseignement conciliant de manière spécifique les savoirs professionnels des enseignants avec les besoins que ces enseignants identifient dans le contexte particulier de l'école dans laquelle ils travaillent et de la section multiple dont ils ont la charge.

Parmi les diverses décisions que les enseignants prennent sans qu'aucune réglementation ni aucun support ne leur fournisse de critères adéquats, l'analyse a permis de révéler les variations dans la composition effective des groupes-classes par rapport à la section scolaire telle que celle-ci est définie administrativement. Nous avons pu ainsi observer certaines stratégies visant à limiter le nombre de chronologies d'apprentissage que les enseignants doivent gérer de manière simultanée en raison de l'organisation par niveau de classe du système scolaire. Nous avons proposé la notion d'« invention du faire » pour montrer l'importance de ces réponses locales face à un défi didactique pour lequel les enseignants n'ont pas reçu les outils adéquats, ni durant leur parcours scolaire, ni durant leur formation initiale, ni au travers de la production pédagogique officielle.

Reconnaître une « invention du faire » n'implique pas de valider tout ce qui est produit dans les écoles rurales afin de répondre aux problèmes d'enseignement, comme si cette production était de qualité irréprochable. Il ne s'agit pas de dire que les réponses rencontrées sont entièrement novatrices, ni complètement satisfaisantes pour faire face aux problèmes posés. Il s'agit de reconnaître que, face à un vide dans la production de savoirs utiles à l'enseignement, ce que les enseignants font dans leur pratique ne peut pas reposer entièrement sur les savoirs professionnels disponibles et doit inclure d'autres éléments.

Toutefois, la constatation de cette « invention du faire » ne permet pas pour autant de penser qu'il incombe aux enseignants de produire les savoirs nécessaires pour répondre de manière systématique au défi complexe que pose l'enseignement dans les sections multiples des petites écoles rurales. À l'échelle du système scolaire, il n'est pas acceptable que la solution à un problème didactique affectant des milliers d'écoles repose sur la possibilité qu'un enseignant trouve lui-même les réponses. Confier ce problème aux enseignants affecte la qualité de l'enseignement, ainsi que le droit des enfants à l'éducation, et

contribue au malaise enseignant. La recherche et la politique en matière éducative doivent répondre de manière plus forte qu'elles ne le font aujourd'hui aux sérieux problèmes qui se présentent dans le domaine de l'enseignement en milieu rural, ainsi que dans d'autres contextes qui s'éloignent du schéma de classe « standard ».

LES DÉFIS POSÉS PAR L'ALLONGEMENT DE L'OBLIGATION SCOLAIRE

L'analyse de la situation éducative en milieu rural ne peut ignorer les défis que posent les changements importants apportés en un peu moins d'une décennie à la définition de l'obligation scolaire en Argentine. En très peu de temps, la loi a rendu obligatoire l'année d'enseignement préscolaire pour les enfants âgés de 5 ans et a allongé l'obligation scolaire jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire (qui inclut la douzième année d'enseignement, voire une année de plus dans les établissements de l'enseignement technique). La règle de l'obligation scolaire a été diversement respectée dans les zones rurales, mais toujours dans une moindre mesure que dans les zones urbaines.

C'est dans le secondaire que le respect de l'obligation scolaire rencontre le plus de difficultés. L'enseignement secondaire obligatoire pose un défi important dans les zones rurales, où en 2001 vivaient 457 000 adolescents âgés de 12 à 17 ans (l'âge théorique correspondant au niveau du secondaire). Sur un plan éducatif, cette population est très nettement désavantagée par rapport aux jeunes des villes : si 73 % de la population du pays âgée de 12 à 17 ans était alors scolarisée dans le secondaire, dans les zones rurales ce chiffre tombait à 53 % – seule la moitié des adolescents vivant en zone rurale fréquentait le secondaire. Alors que pour ces adolescents des zones rurales, le taux de redoublement est légèrement inférieur à celui de leurs condisciples en zones urbaines, le taux d'abandon en cours d'études est plus élevé (17,1 % contre 12,1 %) et le pourcentage de diplômés de l'enseignement secondaire est bien inférieur (21,6 %, soit presque la moitié du pourcentage en zones urbaines, lui-même peu élevé) (Cappellacci et Ginocchio, 2009).

En 2007, 14 178 établissements dans l'ensemble du pays proposaient un enseignement de niveau secondaire et 4 337 d'entre eux (soit 30,6 %) se trouvaient en milieu rural, gérés à 95 % par l'État provincial. Il existe d'un côté des écoles secondaires traditionnelles, c'est-à-dire des écoles agricoles et des écoles « polymodales »¹³ créées à partir de ces dernières lors de la réforme de l'éducation dans les années 1990. Il existe par ailleurs des établissements d'enseignement général de base (EGB), qui étaient auparavant des écoles primaires, transformées

13. En Argentine, le cycle dit « polymodal » suit le cycle de l'enseignement général de base (12-14 ans) et correspond aux trois dernières années de l'enseignement secondaire, pour les élèves âgés de 15 à 18 ans. (NdT).

pour y intégrer ce que l'on a appelé le « troisième cycle » (de la 7^e à la 9^e année d'enseignement). Ce sont là deux grands types d'établissements différents de par leur histoire, leur développement, leurs problématiques et les défis auxquels ils sont confrontés (Cappellacci et Ginocchio, 2009).

Néanmoins, la situation telle que nous l'avons analysée pour l'école primaire se reproduit à l'identique dans ces établissements : la population en milieu rural n'étant pas regroupée, il faut nécessairement élargir l'offre éducative et les établissements ont en général beaucoup moins d'élèves qu'en milieu urbain. À cela s'ajoute le nombre peu élevé d'enseignants titulaires susceptibles de travailler dans des régions isolées, ce qui rend nécessaire le regroupement dans une même section d'élèves se trouvant à des niveaux différents de leur parcours scolaire. À cet échelon du système scolaire, les conditions pour la production d'un savoir pédagogique spécifique sont encore moins favorables que celles décrites pour l'enseignement primaire. Ce problème doit être traité au plus haut niveau de la planification de l'éducation : il faut produire un savoir didactique spécifique pour favoriser le travail des enseignants dans ce modèle d'organisation. En général, les professeurs de l'enseignement secondaire bénéficient d'une formation pédagogique et didactique qui les a préparés à travailler dans le modèle de la classe monograde. Mais s'ils sont confrontés à d'autres modèles d'organisation – comme ceux que requièrent les petites écoles rurales – se pose la question des modalités d'enseignement appropriées.

En outre, la production de savoir didactique spécifique pour le travail en classe multigrade ne bénéficierait pas seulement à l'enseignement dans les établissements secondaires ruraux : dans le cadre des efforts entrepris afin de favoriser le respect de l'obligation scolaire, les autorités éducatives ont commencé à mettre en place des initiatives visant à réintégrer dans des parcours scolaires accélérés des jeunes et des adolescents qui ne sont plus scolarisés¹⁴. Le cadre scolaire défini pour cela correspond à une organisation en classes multigrades. Ces initiatives impliquent la mise en place de groupes à effectifs réduits qui permettent un accompagnement pédagogique individualisé. Elles prévoient la possibilité d'adopter des horaires souples pour les élèves devant s'absenter pour des raisons justifiables d'ordre professionnel ou personnel. Elles prennent également en compte la diversité des expériences d'apprentissage antérieures des élèves. Le parcours curriculaire réalisé par chaque élève dans chaque matière n'est pas lié à la progression ou à la réussite de l'élève dans les autres matières. Toutes ces caractéristiques transforment, d'un point de vue didactique, les regroupements en classes multigrades. Cela suppose de prendre des décisions

14. C'est le cas, entre autres, des centres de scolarisation des jeunes et des adolescents [CESA en espagnol], qui reposent sur un programme de réintégration de jeunes déscolarisés dans des parcours scolaires accélérés de l'enseignement général de base, dans la province de Buenos Aires. C'est le cas également du programme « Intégration/Fin d'études secondaires et formation professionnelle pour jeunes de 14 à 17 ans » dans la province de Córdoba. Cette initiative vise la réintégration dans le système scolaire de jeunes de 14 à 17 ans qui n'ont pas suivi d'études durant les deux années précédant leur entrée dans le programme.

pour savoir quels seront les contenus à mettre en œuvre, comment réorganiser les groupes de travail selon les progrès réalisés au fur et à mesure, comment rattraper les retards dus à de longues absences, etc. : autant de décisions qui ne devraient pas reposer sur le savoir pédagogique de professeurs formés pour l'enseignement en classe monograde.

PERSPECTIVES

En définitive, la réflexion pédagogique sur les classes multigrades des écoles rurales est une nécessité que l'on ne devrait plus continuer d'ignorer. Il ne s'agit pas seulement d'une nécessité sur le plan de l'éducation rurale : le développement de l'enseignement multigrade est intéressant pour l'ensemble du système scolaire. À une époque où l'exigence d'une prise en compte de la diversité surcharge les écoles en les confrontant à des demandes bien difficiles à satisfaire, la section multiple de la petite école rurale peut constituer un champ d'investigation des possibilités qui s'offrent à l'enseignement. Ainsi, par exemple, les modes d'organisation de l'enseignement multigrade permettent d'étudier un phénomène qui intéresse toutes les situations didactiques, qu'elles se déroulent ou non au sein de groupes multigrades : la diffusion partagée des différentes approches des élèves vers le savoir (Santos, 2006).

Les recherches et les réalisations personnelles des enseignants dans le contexte institutionnel des écoles rurales offrent des éléments qui peuvent être intégrés au savoir pédagogique. Dans la pratique des enseignants, il existe un savoir accumulé qu'il faut prendre en compte, rendre visible, systématiser et dont il faut discuter. Une analyse politico-éducative, à forte dominante pédagogique, fondée sur l'expérience des enseignants, devrait permettre – à condition de la mener dans le détail et dans la durée – d'appréhender les conditions de mise en œuvre de l'enseignement, les facteurs qui expliquent réussites et difficultés, les choix qu'il est effectivement possible de faire dans le cadre des conditions scolaires institutionnelles et les implications de ces choix sur l'apprentissage des élèves. Ce sont les apports d'une telle analyse qui permettraient de formuler des politiques d'une autre ampleur, à partir d'expériences qui par définition se réalisent à une petite échelle et sont très attentives à la spécificité et au contexte de l'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE¹⁵

BANQUE MONDIALE (2010) : *World Development Indicators*. Washington: Development Data Group/The World Bank. <http://data.worldbank.org/sites/default/files/wdi-final.pdf>.

CASTIGLIONI Rossana y VICHERAT Daniela (2001) : « Desarrollo social en América Latina: tendencias y desafíos ». *Revista Instituciones y Desarrollo*, n° 8 y 9, p. 509/542. Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya. Barcelona. <http://www.grupochorlavi.org/php/doc/documentos/DSenLAC.pdf/>.

CEPAL (2007) : *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

CEPAL (2009) : *Panorama social de América Latina 2008*. División de Desarrollo Social y División de Estadística y Proyecciones Económicas de la CEPAL. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

CAPPELLACCI Inés y GINOCCHIO María Virginia (2009) : *La educación secundaria rural en la actualidad*. Boletín Temas de Educación de la DINIECE n° 7. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina. <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/7-Boletin-2010-19-07.pdf/>.

EZPELETA MOYANO Justa (1997) : « Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado ». *Revista Iberoamericana de Educación* n° 15. Madrid. www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a04.htm/.

FAINHOLC Beatriz (1983) : *La educación rural argentina*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

SANTOS Líber (2006) : « Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada ». *Quehacer Educativo*, n° 75. Montevideo: Federación Uruguaya de Maestros.

SCHEJTMAN Alexander (1999) : « Las dimensiones urbanas en el desarrollo rural ». *Revista de la CEPAL*, n° 67, p. 15-32.

TERIGI Flavia (2008) : *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires. <http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266>

TERIGI Flavia (2010) : « Education and Social cohesion: a Latin American perspective ». In ZUPI M. & ESTRUCH PUERTAS E. (eds.), *Challenges of social cohesion in times of crisis: Euro- Latin American Dialogue*. Madrid: FIAPP/Editorial Complutense.

15. Tous les liens vers les pages Web contenues dans ces références bibliographiques ont été consultés le 1^{er} janvier 2012.