RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

IGÉSR
INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION, DU SPORT
ET DE LA RECHERCHE

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale

Les classes multiniveaux et leurs écoles

Reconnaître une réalité structurante et pourtant invisible du premier degré pour accompagner les pratiques, la formation et le pilotage

N° 25-26 012C – juillet 2026

Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche

Les classes multiniveaux et leurs écoles
Reconnaître une réalité structurante et pourtant invisible du premier degré pour accompagner les pratiques, la formation et le pilotage

Juillet 2026

Ariane AZÉMA
Federico BERERA
Karel DASSONVILLE
YVES DELECLUSE
Françoise PARILLAUD
Nathalie SAYAC

Inspecteurs généralraux de l'éducation,
du sport et de la recherche

SOMMAIRE

Synthèse **1**

Liste des préconisations **3**

Introduction **4**

1. Les classes et écoles multiniveaux : une réalité statistique massive et pourtant invisible **5**

1.1. Le multiniveaux : une autre forme scolaire caractéristique de 47 % des classes et présente dans 90 % des écoles 5

1.1.1. Les classes multiniveaux : une dominante de classes à double niveaux adjacents parmi de multiples configurations *6*

1.1.2. Un multiniveaux présent dans neuf écoles sur dix *9*

1.1.3. L'absence de données conclusives sur les effets des classes multiniveaux en termes d'apprentissage ou de parcours *12*

1.2. Un développement continu depuis au moins dix années, avec une intensité variable selon les territoires 13

1.2.1. La diffusion territoriale du multiniveaux et ses variations, dans les territoires urbains aussi *13*

1.2.2. Les leçons contrastées de la comparaison entre 2018 et 2025 ..... *18*

1.2.3. Le multiniveaux, un développement au croisement de trois variables inégalement prises en considération *20*

1.3. Une réalité de terrain invisible institutionnellement 22

1.3.1. Le multiniveaux, grand absent des instructions et des programmes *23*

1.3.2. Les classes multiniveaux, une réalité rarement interrogée localement *26*

1.3.3. Des effets sur les compétences et les apprentissages des élèves non objectivés dans les circonscriptions *27*

2. L'enseignement en classe multiniveaux : sortir de l'impensé pédagogique et didactique **29**

2.1. Agencement de niveaux et composition des classes : entre gestion technique et projet collectif 30

2.1.1. Le multiniveaux, un emboitement de contraintes à gérer dans une majorité d'écoles *30*

2.1.2. Le multiniveaux, un levier organisationnel et pédagogique pour une part significative des équipes *31*

2.1.3. Les critères d'affectation des élèves, une dimension révélatrice du projet pédagogique sous-jacent *32*

2.2. Pratiques pédagogiques et didactiques, entre maîtrise technique et repositionnement pour faire classe autrement 34

2.2.1. Les quatre grandes stratégies pédagogiques observées par la mission *35*

2.2.2. L'impact des conditions d'exercice *36*

2.2.3. Les exigences professionnelles techniques et notamment didactiques *37*

2.2.4. Un repositionnement pour s'autoriser à faire classe autrement *38*

2.3. La mise en autonomie des élèves, des pratiques ambivalentes et pourtant décisives 39

2.3.1. L'autonomie des élèves, un enjeu central mais aussi parfois un angle mort de l'enseignement en classe multiniveaux *40*

2.3.2. La prépondérance d'une conception fonctionnelle de l'autonomie des élèves *40*

2.3.3. Les potentialités d'une autonomie d'apprentissage à des fins pédagogiques 40

2.3.4. Le levier rarement utilisé des pratiques coopératives et collaboratives entre élèves 41

2.4. Principes, points de vigilance et pistes pour développer le potentiel pédagogique du multiniveaux 42

2.4.1. Le besoin d'une reconnaissance institutionnelle de niveau ministériel et d'échelons académique et départemental 42

2.4.2. L'opportunité d'une réflexion programmatique et didactique d'ensemble pour « s'autoriser à » 42

2.4.3. La sensibilisation des équipes aux activités autonomes et coopératives des élèves comme levier majeur de l'efficience des enseignements et des apprentissages en multiniveaux 43

3. Un écosystème de formation à reconsidérer sous l'angle du multiniveaux 44

3.1. L'autoformation comme principal horizon de formation pour les enseignants rencontrés par la mission 44

3.1.1. Des enseignants et équipes ayant pris en main une classe multiniveaux sans formation préalable ni accompagnement particulier 44

3.1.2. Une demande croissante de supports constatée par les éditeurs scolaires 45

3.1.3. Des ressources éparses et de qualité diverse 45

3.2. La place actuellement incidente du multiniveaux dans l'offre de formation initiale 46

3.2.1. Les classes multiniveaux, une dimension non prioritaire pour une majorité d'INSPÉ 46

3.2.2. La question centrale des stages : reconsidérer le choix de « berceaux » mononiveau 47

3.3. Contraintes et perspectives dans le champ de la formation continue 48

3.3.1. La priorité donnée aux formations à destination des néo-titulaires en prise de poste 48

3.3.2. Conditions et spécificités du développement d'une offre dédiée au multiniveaux 50

3.3.3. L'opportunité de structurer un vivier de formateurs 50

4. Réflexion prospective sur différents scénarios d'évolution du multiniveaux 51

4.1. Perspectives démographiques et territoriales du multiniveaux 51

4.1.1. La corrélation entre baisse des effectifs et développement du taux de classes multiniveaux 51

4.1.2. Une simulation qui associe démographie et taux de multiniveaux pour quatre départements révélant des variations 52

4.1.3. Une typologie pour caractériser les écarts entre territoires 53

4.2. Scenarios de référence pour une politique de multiniveaux 54

4.2.1. Différents leviers de pilotage à considérer 55

4.2.2. Politiques de multiniveaux : cinq scenarios 56

Conclusion 58

Annexes 59

SYNTHESE

À la rentrée 2025, la structure en multiniveaux[1] caractérise une classe sur deux, concerne la moitié des élèves et constitue une dimension structurante pour les deux tiers des écoles, que ce soit dans l'enseignement public ou l'enseignement privé sous contrat. Pourtant, cette dimension structurante de l'organisation des classes est quasi invisible institutionnellement et ne fait pas l'objet d'un suivi approfondi au niveau national, que ce soit sur le plan des pratiques pédagogiques ou des effets sur les apprentissages et parcours des élèves.

Le présent rapport rend compte des observations et entretiens menés par la mission, avec l'appui du collège enseignement primaire, dans une centaine de classes aux configurations représentatives de la diversité des agencements de niveaux mais également des contextes d'école. Ces observations portent sur les pratiques de constitution de ces classes, d'affectation des élèves, d'organisation pédagogique et sur les gestes professionnels mis en œuvre dans la classe par les enseignants visités. Elles rendent également compte du ressenti des équipes pédagogiques et des équipes de circonscriptions des écoles concernées.

Dans une approche panoramique, la mission a confronté ces pratiques et ressentis aux données statistiques et territoriales caractérisant les classes et écoles multiniveaux, aux apports de la recherche sur les enjeux pédagogiques, didactiques et culturels propres à ces classes et à l'analyse des dispositifs de formation, d'accompagnement et de ressources à l'appui des pratiques enseignantes.

Enfin, la mission a développé une approche prospective à des fins d'aide à la décision, au niveau national comme déconcentré, en lien, par exemple, avec les débats et travaux menés dans le cadre des Observatoires des dynamiques rurales et territoriales (ODRT).

Des travaux présentés dans le présent rapport, il ressort quatre conclusions principales.

Le multiniveaux est une réalité structurante des classes du premier degré, par son ampleur, sa diversité et sa diffusion dans tous les territoires, bien au-delà des seuls territoires ruraux.

Le multiniveaux concerne une classe sur deux, généralement sous forme de double niveau adjacent dans un même cycle (66 %), mais aussi selon des configurations très diverses (classes d'au moins trois niveaux, classes aux niveaux disjoints, classes intercycles) ; particulièrement répandu pour les classes de cycle 1 (multiniveaux à 63 %), il est, pour les classes élémentaires, moins développé en cycle 2 (45 %) qu'en cycle 3 (54 %). Il est présent dans neuf écoles sur dix : pour près de la moitié des écoles (44 %), il concerne entre 20 % et 50 % des classes et, pour un tiers des écoles, il est « intégral » ; cette intensité varie selon la taille et la nature des écoles, mais il est largement diffusé au-delà des écoles primaires de petite taille. Le multiniveaux concerne tous les territoires : au-delà du seul rural éloigné, une majorité de territoires urbains denses connaît des taux de classes multiniveaux supérieurs à 40 %.

Le multiniveaux est pourtant invisible institutionnellement que ce soit au regard des instructions et des programmes comme de l'écosystème de formation, structurés essentiellement par la forme scolaire de référence qu'est la classe mononiveau.

Pour enseigner en classe multiniveaux, les enseignants recourent essentiellement à l'autoformation et à la formation entre pairs. En formation initiale, le multiniveaux est abordé de manière contingente dans des modules ponctuels préparatoires aux stages. En formation continue, le multiniveaux est avant tout un enjeu de contexte pour lequel il s'agit d'accompagner les enseignants néo-titulaires, en termes de gestion de classe. Il en résulte des pratiques très diverses sur fond d'accompagnement peu formalisé des équipes. Le système de formation traduit et vient renforcer l'invisibilité institutionnelle constatée par la mission au travers des instructions et programmes mais également sur le plan du pilotage ministériel ou académique. Selon les travaux de recherche, cette invisibilité, qui existe dans d'autres pays, tient en France à la force, à l'empan quasiment culturel, de la forme scolaire de référence qu'est la classe mononiveau.

Le multiniveaux doit être reconnu comme une forme à part entière de l'organisation des classes et son potentiel pédagogique et didactique exploité et accompagné.

[1] Dans l'ensemble du rapport, la mission désigne ce mode d'organisation scolaire par le raccourci suivant : « le multiniveaux ».

Le plus souvent, le multiniveaux est avant tout un enjeu technique d'agencement de niveaux et de composition des classes, à la croisée des contraintes d'effectifs, des appétences individuelles des enseignants et, parfois, des choix pédagogiques d'équipe. En classe, les enseignants mettent en œuvre diverses pratiques pédagogiques et didactiques pour répondre à des injonctions paradoxales et à des contraintes matérielles qu'implique le multiniveaux dans un cadre institutionnel construit pour des classes mononiveau. Sans qu'une configuration idéale puisse être privilégiée puisque le multiniveaux se caractérise avant tout par sa diversité, il soulève des enjeux sur les stratégies pédagogiques et didactiques susceptibles d'être mises en œuvre. La mise en autonomie des élèves y joue un rôle décisif, y compris en ce qu'elle suppose, le cas échéant, un changement de posture et l'acquisition de gestes professionnels spécifiques, voire une autre conception de ce que « faire la classe » recouvre généralement. Ce potentiel pédagogique et didactique est susceptible, sous réserve de politiques éducatives dédiées, de contribuer à une meilleure gestion de l'hétérogénéité des élèves en classe multiniveaux comme en classe mononiveau, au service d'une meilleure prise en compte des besoins et rythmes d'apprentissage de chacun dans le cadre d'une différenciation pédagogique effective.

En termes prospectifs, la mission estime que le multiniveaux demeurera une réalité massive dont la part pourrait s'amplifier avec la baisse des effectifs, mais de façon territorialement différenciée. Plusieurs politiques de multiniveaux sont à envisager et certainement à combiner dans la mise en œuvre en fonction des objectifs, des territoires et des leviers de pilotage possibles.

Outre la démographie, l'évolution du poids du multiniveaux dans les cinq prochaines années sera aussi fonction du maillage et du profil des écoles en termes structurels. Dans ce contexte, différentes stratégies académiques et départementales sont envisageables en fonction du projet pédagogique, des leviers et ressources existants et de la diversité des configurations territoriales.

En conséquence, la mission émet trois types de préconisations :

- développer un véritable suivi de ces classes et lancer différents travaux et études portant sur les effets du multiniveaux sur les pratiques enseignantes et les apprentissages des élèves ;
- reconnaître et accompagner le multiniveaux au moyen d'une instruction ministérielle, d'une explicitation des stratégies académiques et départementales et de ressources nationales en appui des pratiques et réflexions enseignantes ;
- intégrer pleinement le multiniveaux à l'écosystème de formation en cohérence entre formation initiale, formation continuée et formation continue.

Liste des préconisations

Recommandation n° 1 : Intégrer la fréquentation de classes multiniveaux comme un des critères du suivi du parcours des élèves tel que recensé dans les publications thématiques annuelles relatives au premier degré de la DEPP et tel qu'étudié de façon détaillée dans le Panel petite section 2021.

Recommandation n° 2 : Inviter les services académiques à se saisir des rapports d'évaluation menés sous l'égide du Conseil d'évaluation de l'école concernant la prise en considération des enjeux organisationnels et pédagogiques du multiniveaux.

Recommandation n° 3 : Lancer une enquête qualitative, conduite par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) ou par appel d'offre ministériel de recherche, pour documenter les effets de la fréquentation des classes multiniveaux sur la scolarité et les apprentissages des élèves, au-delà des seuls contextes propres aux petites écoles rurales.

Recommandation n° 4 : Formaliser une instruction ministérielle adressée aux services académiques et départementaux, relative aux objectifs et conditions du développement du potentiel pédagogique et didactique de l'enseignement en classe multiniveaux, en évitant toute prescription de configuration type, nécessairement inadaptée à la diversité du multiniveaux

Recommandation n° 5 : Préparer, sous la responsabilité de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), un guide ou vadémécum de l'enseignement en classes multiniveaux ; cet appui aux équipes pourrait être structuré en deux volets : le premier dédié aux déclinaisons programmatiques et projections en configuration multiniveaux pour faciliter la mise en œuvre des programmes et attendus scolaires ; le deuxième proposant des exemples de séquences, selon des configurations variées, pour illustrer comment distinguer les apprentissages susceptibles d'être mutualisés et ceux relevant d'une approche nécessairement cloisonnée et dédiée à un seul niveau.

Recommandation n° 6 : Explorer de façon détaillée, dans les enquêtes nationales sur les pratiques enseignantes (EPODE, PRAESCO), la mise en autonomie des élèves, notamment dans les classes multiniveaux.

Recommandation n° 7 : A l'occasion de la réforme de la formation initiale des professeurs des écoles, faire valoir auprès des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ) l'opportunité d'une intégration explicite du multiniveaux dans les formations dispensées (LPE, M2E), attentive aux contenus (dimensions organisationnelles et pédagogiques, mais également didactiques) comme au profil des formateurs.

Recommandation n° 8 : Inviter INSPÉ et DSDEN à une réflexion conjointe sur les berceaux d'accueil des enseignants stagiaires pour mieux préparer et accompagner les futurs néo-titulaires, s'ils sont affectés très majoritairement en classe multiniveaux et, plus généralement, asseoir des compétences transférables et une professionnalité également efficace en configuration mononiveau.

Recommandation n° 9 : Engager une réflexion dans le cadre du plan départemental de formation continue sur les besoins de formation à l'enseignement en multiniveaux au-delà des seuls néo-titulaires.

Recommandation n° 10 : Structurer un réseau de formateurs et de pairs experts et évaluer la pertinence d'une certification dédiée du CAFIPEMF.

Introduction

Dans le premier degré, les classes à plusieurs cours, soit les classes regroupant des élèves d'au moins deux niveaux scolaires différents, constituent une réalité massive. En augmentation constante année après année, ces classes sont en passe de constituer la forme majoritaire d'organisation scolaire : à la rentrée 2025, elles représentent 47,4 % des classes et 48,3 % des élèves y sont scolarisés (données France hexagonale et ultra-marine, écoles publiques et privées sous contrat)[2]. Pour autant, ces classes sont invisibles institutionnellement : absentes des instructions et des programmes, leurs incidences sur les pratiques pédagogiques et les apprentissages ne font pas l'objet d'un suivi.

Inscrite au programme de travail annuel de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) de l'année 2025-2026, la mission « Les classes multiniveaux et leurs écoles : modalités de pilotage et pratiques pédagogiques »[3] a visé, avant toute chose, à dresser un état des lieux de cette forme organisationnelle et pédagogique tout à la fois massive, singulière et diverse : il s'agit de dégager son ampleur et de préciser sa nature et sa localisation. La mission s'est attachée à saisir ce qu'en pensent et ce qu'en font les enseignants et les équipes pédagogiques sachant que ce mode d'organisation est plébiscité par certains ou, à l'inverse, redouté par d'autres. Elle a cherché à apprécier la perception qu'en ont les familles et les collectivités territoriales. Elle a analysé comment ce mode d'organisation est, ou non, intégré aux politiques publiques locales conduites par les services déconcentrés et les établissements publics, particulièrement en termes de formation des équipes, à l'heure de la mise en œuvre de la réforme des cursus de formation aux métiers de l'enseignement. Elle s'est interrogée sur les leviers susceptibles de favoriser un fonctionnement facilité et efficace de ces classes, dans un contexte de baisse démographique et de réflexion sur le maillage territorial des écoles.

Pour ce faire, la mission a mené ses investigations sur plusieurs plans :

- au moyen d'exploitations statistiques des données de rentrée, elle a catégorisé, quantifié et localisé les classes et les écoles multiniveaux dans leur diversité, tout en étudiant leur place dans les textes et instructions ministériels et menant différents entretiens[4] avec les administrations centrales du ministère de l'éducation nationale ; à partir d'une revue des travaux de recherche nationaux et internationaux, complétée d'entretiens avec les chercheurs français en sciences de l'éducation travaillant sur cette thématique, la mission a sérié les dimensions et enjeux qu'induit cette « autre forme scolaire » ;
- sur cette base et avec l'appui des inspecteurs généraux du collège enseignement primaire (CEP) de l'IGÉSR, la mission a observé les pratiques mises en œuvre dans 111 classes de 81 écoles ; dans les 26 départements concernés, relevant de 19 académies, la mission a conduit des entretiens avec les enseignants des classes observées ainsi qu'avec les directeurs des écoles concernées et leurs équipes pédagogiques ; elle s'est également entretenue avec les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) et les adjoints au directeur académique des services de l'éducation nationale en charge du premier degré (ADASEN) ; lors de ces visites, elle a systématiquement sollicité la collectivité territoriale (commune ou intercommunalité) en charge de l'école observée et conduit 38 entretiens avec les services ou exécutifs des collectivités locales ;
- concomitamment à ces visites et observations, la mission a enquêté sur les ressources dont disposent les enseignants pour exercer en classe multiniveaux, au moyen de questionnaires et d'entretiens auprès de responsables exerçant en Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ), en Écoles académiques de la formation continue (EAFC) et services départementaux de formation continue et au sein du réseau Canopé ; la mission s'est également entretenue avec des éditeurs scolaires et a procédé à une revue des ressources en ligne ;
- pour finaliser ses recommandations, la mission s'est appuyée sur deux groupes de discussion composés de praticiens et de chercheurs ainsi que sur une série d'échanges organisés au sein du collège enseignement primaire ; elle a également échangé avec les organisations professionnelles et de parents d'élèves ayant répondu à ses sollicitations.

[2] Données extraites de DEPP, base Diapre, rentrée 2025.

[3] Les lettres de désignation des membres de la mission sont en annexe 1.

[4] La liste des personnes rencontrées est en annexe 2.

Au total, avec l'appui du collège enseignement primaire de l'IGÉSR, la mission a rencontré et échangé avec plus de 450 personnes, dans le cadre de près de 350 entretiens individuels et 80 entretiens collectifs.

Dans une première partie, la mission fait un panorama statistique et territorial des classes et écoles multiniveaux tout en cherchant à en comprendre l'invisibilité institutionnelle. Dans une seconde partie, la mission rend compte de ses observations en classe et école afin de dégager les dimensions structurantes que soulève le multiniveaux en termes d'organisation et d'agencement des classes, mais également sur un plan pédagogique et didactique. Dans une troisième partie, la mission constate la quasi-absence de formation initiale et le caractère aléatoire des dispositifs de formation continue aux pratiques spécifiques de l'enseignement en multiniveaux, conduisant les enseignants à s'autoformer sans appui institutionnel. Enfin, dans une quatrième partie distincte, la mission propose plusieurs scénarios de politiques de multiniveaux entendus comme des éléments d'appui à la décision, adaptés à la diversité du multiniveaux et des configurations territoriales.

Compte tenu de l'importance et du potentiel pédagogique que représentent les classes multiniveaux, la mission estime nécessaire de lever l'invisibilité institutionnelle qui caractérise cette organisation scolaire et formule, à cette fin, dix recommandations.

1. Les classes et écoles multiniveaux : une réalité statistique massive et pourtant invisible

Dans cette première partie, la mission dresse un panorama statistique et territorial des classes et écoles multiniveaux et propose une rétrospective de leur évolution ces dernières années. Elle confronte cette dimension statistique massive à la place quasi inexistante qu'occupe cette configuration dans les textes institutionnels, comme analysée par les travaux de recherche français et internationaux.

En synthèse, à la rentrée 2025, le multiniveaux caractérise quasiment une classe sur deux, concerne près de la moitié des élèves et constitue une dimension structurante pour les deux tiers des écoles. La quasi-absence de mention du multiniveaux dans les instructions et programmes atteste d'une invisibilité institutionnelle. La mission pose l'hypothèse que cette invisibilité tient à des facteurs historiques et culturels. D'un côté, le multiniveaux est associé dans l'imaginaire collectif au grand multiniveaux, à savoir trois, voire quatre niveaux ou plus par classe, généralement dans une petite école primaire rurale, et relèverait des politiques d'aménagement du territoire. D'un autre côté, les classes double niveaux qui représentent 85 % des classes multiniveaux, sont considérées – à tort selon la mission – comme un aménagement ponctuel de la forme scolaire classique (la classe mononiveau) et ne nécessiteraient pas de prise en considération pédagogique particulière. Or, les différentes formes de multiniveaux sont bien présentes partout et viennent interroger une logique de scolarité structurée et normée par niveaux de la petite section (PS) au cours moyen deuxième année (CM2).

1.1. Le multiniveaux : une autre forme scolaire caractéristique de 47 % des classes et présente dans 90 % des écoles

Dans ce chapitre, la mission dresse un panorama statistique des classes et écoles multiniveaux. Il n'est toutefois pas possible de produire une analyse comparable de la fréquentation de ces classes par les élèves au cours de leur parcours scolaire, en raison de l'absence de données structurées disponibles.

En synthèse, si les classes multiniveaux se caractérisent par une forme dominante (la classe double niveau adjacent, c'est-à-dire composée de deux niveaux qui se suivent dans le parcours scolaire de l'élève), de multiples configurations existent. Elles s'observent, sous des formes variées et des dénominations diverses (cf. infra encadré n° 1), dans tous les types d'écoles, quelles que soient la taille et la nature de celles-ci. En toute hypothèse, cette autre forme scolaire qu'est le multiniveaux se déploie dans tout le premier degré sans que l'on puisse établir précisément quel est son poids durant l'ensemble de la scolarité d'un élève.

Encadré n° 1 - Dénominations et terminologie

Les classes à plusieurs cours, c'est-à-dire celles où l'inscription administrative des élèves relève de niveaux scolaires différents, sont dénommées de façon diverse.

En France et plus généralement dans le monde francophone, on les désigne soit comme des classes multi-âges, soit comme des classes multiniveaux, parfois comme des classes à « cours double » sachant que le monde anglosaxon recourt à des dénominations plus variées encore : *multigrade classes*, *composite classes*, *multiage classes* ou encore *nongraded classes* etc. Globalement, ce qui nourrit ces distinctions tient à la dimension soit contrainte (obligation d'associer différents niveaux dans une même classe pour des questions d'effectifs), soit choisie (intérêt pédagogique de regrouper des élèves aux âge et rythme de progression différents).

Dans le présent rapport, **la mission a privilégié la terminologie « classes multiniveaux »** qui est la plus couramment utilisée par les acteurs rencontrés.

Sans chercher à caractériser le contexte (« subi » ou « choisi »), cette dénomination générique recouvre toutefois des réalités diverses comme détaillé dans cette première partie : double niveaux, triple niveaux et, pour les classes comprenant quatre niveaux et plus, « grand multiniveaux », pour reprendre là encore une expression fréquemment utilisée en circonscription.

Quelle que soit leur configuration, ces classes multiniveaux se distinguent de la classe mononiveau qui est la « forme scolaire » usuelle, en reprenant avec cette expression de « forme scolaire », la notion construite par le sociologue Guy Vincent afin de désigner le mode de transmission des savoirs, de socialisation et d'organisation de l'école dominants à une époque donnée (cf. G. Vincent, *L'École primaire française : étude sociologique*, PUL, 1980).

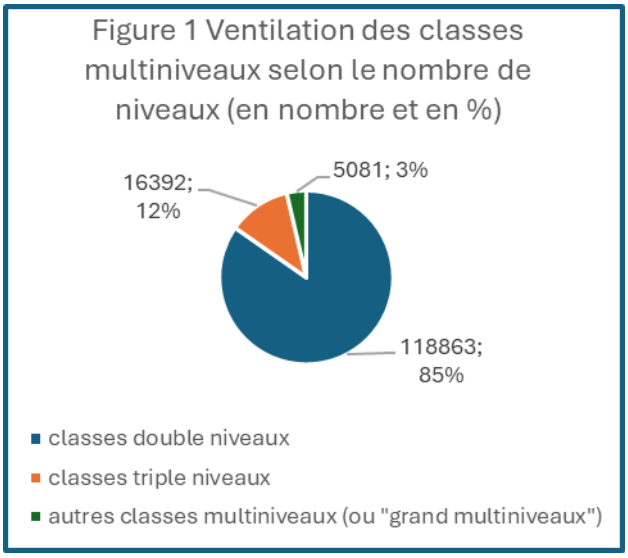
1.1.1. Les classes multiniveaux : une dominante de classes à double niveaux adjacents parmi de multiples configurations

À la rentrée 2025, on dénombre 140 336 classes multiniveaux, soit près de la moitié des classes publiques et privées sous contrat de France hexagonale et ultra-marine. Parmi elles, les classes double niveaux prédominent, quels que soient les cycles concernés. Toutefois, une variété de configurations existe.

1.1.1.1 Le cas le plus fréquent : la classe à deux niveaux

Comme figuré ci-après (figure 1), les classes multiniveaux sont très majoritairement constituées de deux niveaux, les classes à triple niveaux sont bien moins nombreuses tandis que le « grand multiniveaux » (quatre niveaux et plus) est quasiment marginal statistiquement.

Figure 1 Ventilation des classes multiniveaux selon le nombre de niveaux (en nombre et en %)

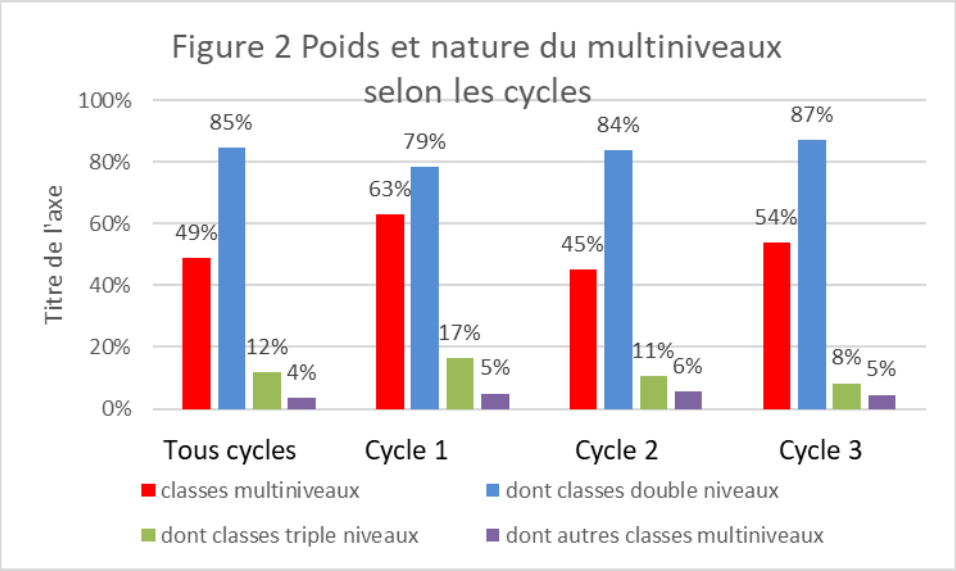


Source : DEPP, Base Diapre, rentrée 2025 Public et Privé sous contrat, traitement mission[5].

Selon les cycles scolaires concernés, le poids et la nature des classes multiniveaux diffèrent comme illustré ci-après (figure 2). Ces classes sont sur-représentées dans le cycle 1, nettement moins présentes dans le

[5] Les traitements statistiques faits par la mission portent sur la totalité des classes, à la différence des traitements faits par la DEPP pour les *Notes d'informations* concernées qui excluent les combinaisons de classes multiniveaux considérées comme rares (moins de 1 000 élèves).

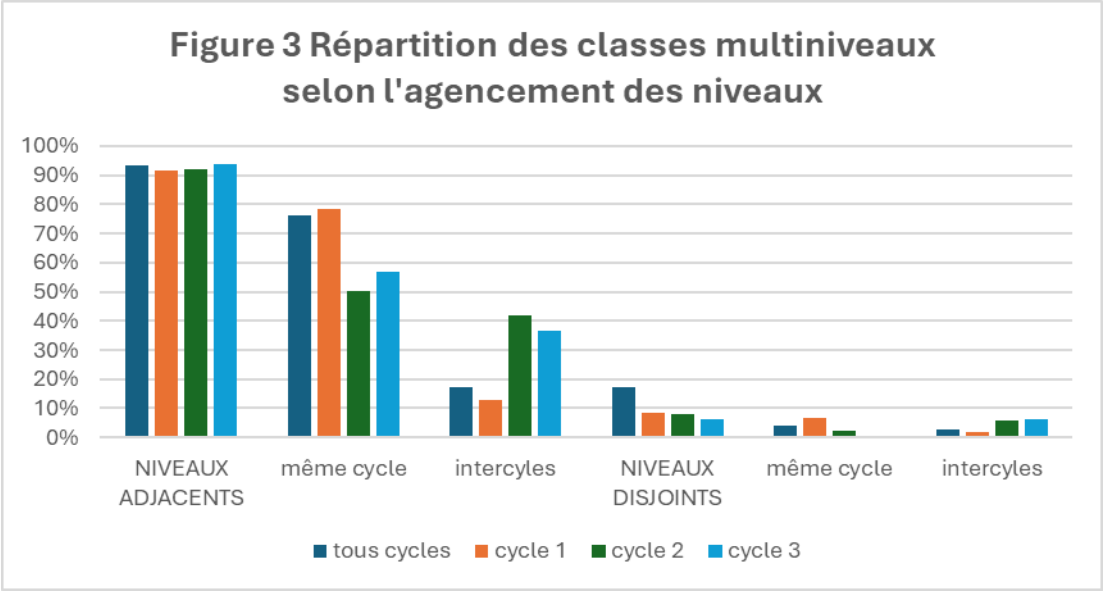
cycle 2 et plus développées en cycle 3. Par ailleurs, les classes maternelles présentent la plus forte part de classes triple multiniveaux, celle-ci étant plus réduite en cycle 2 et plus encore en cycle 3.



Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2025 Public et Privé sous contrat, traitement mission.

1.1.1.2 La configuration dominante : le regroupement de niveaux adjacents généralement sur un même cycle

Une autre caractéristique de la plupart des classes multiniveaux tient en ce que les niveaux ainsi regroupés sont adjacents. Comme détaillé dans l'histogramme ci-après (figure 3), plus de 90 % de ces classes concernent des niveaux qui se suivent, le plus souvent au sein d'un même cycle à l'exception des classes du cycle 2.



Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2025 Public et Privé sous contrat, traitement mission.

La figure 4 ci-après détaille les combinaisons les plus fréquentes.

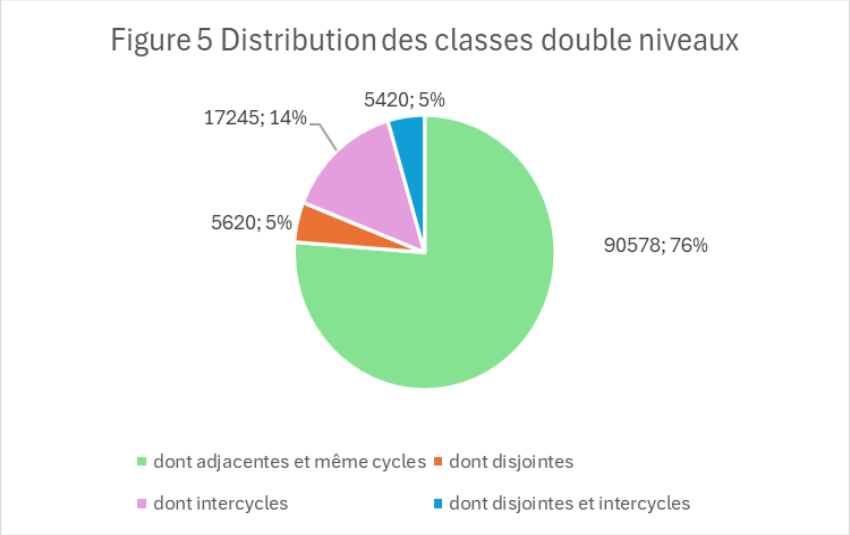
Figure 4 répartition des classes et des élèves selon les combinaisons de niveaux les plus fréquentes en 2025				
Combinaison	**Nombre de classes**	**%**	**Nombre d'élèves**	**%**
PS-MS	25 269	8,9%	575 790	9,4
CM1-CM2	23 834	8,4%	542 940	8,8
CP	28 356	9,9%	522 973	8,5
CM2	19 591	6,9%	470 531	7,7
CE1	23 552	8,3%	444 513	7,2
CE2	18 706	6,6%	435 234	7,1
CM1	16 120	5,7%	384 750	6,3
PS	16 055	5,6%	350 058	5,7
MS-GS	15 734	5,5%	349 589	5,7
GS	18 521	6,5%	348 863	5,7
CE1-CE2	14 616	5,1%	317 636	5,2
CP-CE1	12 757	4,5%	258 503	4,2
CE2-CM1	10 658	3,7%	240 414	3,9
MS	9 458	3,3%	219 016	3,6
PS-MS-GS	8 331	2,9%	183 043	3,0
GS-CP	6 538	2,3%	135 284	2,2
PS-GS	4 388	1,5%	99 964	1,6
CE2-CM1-CM2	2 944	1,0%	60 168	1,0

Source : DEPP, Note d'information n° 26.30, retraitement mission.

1.1.1.3 Un éventail de configurations se démarquant à des degrés divers de la forme scolaire usuelle

En cumulant les caractéristiques dominantes énoncées supra, la mission constate que, parmi les classes multiniveaux, les deux tiers (66 %) sont constitués de deux niveaux, adjacents, au sein d'un même cycle. 2 064 994 élèves (soit 67 % de l'ensemble des écoliers) sont scolarisés dans de telles classes.

À côté de cette forme courante, de multiples configurations existent selon le nombre de niveaux, la dimension adjacente ou disjointe du regroupement, le caractère interne à un cycle ou au contraire intercycles. Ainsi, au sein même des classes à double niveaux, pratiquement un quart associe des niveaux non adjacents ou relevant de deux cycles différents comme illustré par la figure ci-après (Figure 5).

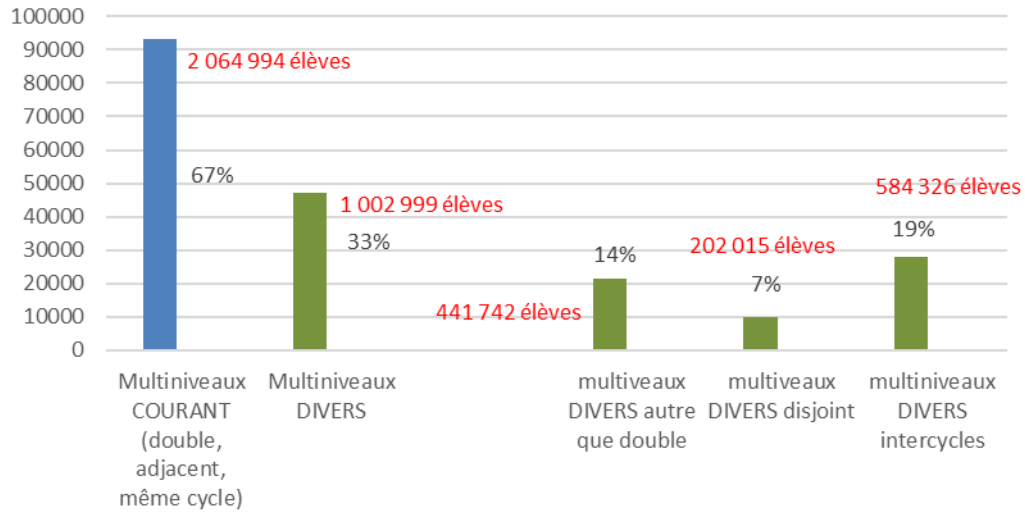


Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2025 Public et Privé sous contrat, traitement mission.

De même, les classes de trois niveaux et plus peuvent être avec niveaux adjacents ou disjoints.

Loin d'être circonscrit à quelques classes de « grand multiniveaux » et à d'ordinaires classes double niveaux, le multiniveaux se décline en de multiples configurations aux volumes significatifs comme représenté ci-après pour le seul secteur public en nombre de classes et d'élèves (figure 6).

Figure 6 Diversité des configurations multiniveaux (secteur public) en nombre et % de classes (parmi les classes multiniveaux) et nombre d'élèves



Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2025 Public, traitement mission.

Pour lecture : le multiniveaux « divers » représente 33 % des classes multiniveaux et concerne 1 002 999 élèves ; au sein de ce multiniveaux divers, le « disjoint » représente 7 % des classes multiniveaux et concerne 202 015 élèves.

Ces différentes configurations de classe ont avant tout pour point commun de se démarquer de la forme scolaire de la classe mononiveau. Si cet écart à la norme peut être variable et gradué, de la classe double niveaux adjacente d'un même cycle à la classe « unique » regroupant les huit niveaux des trois cycles, il soulève, selon la mission, des enjeux pédagogiques et didactiques spécifiques quelle que soit la configuration considérée.

1.1.2. Un multiniveaux présent dans neuf écoles sur dix

Si le multiniveaux caractérise une classe sur deux, il concerne neuf écoles -et directeurs- sur dix. Pour autant, son poids est très relatif selon les 47 152 écoles concernées à la rentrée 2025 : exclusif dans certaines où toutes les classes sont multiniveaux, incident pour d'autres qui comprennent seulement une ou deux classes de ce type.

Dans le présent chapitre, la mission propose une typologie des écoles au regard du poids et de la nature des classes multiniveaux qu'elles intègrent. Les dimensions structurelles (taille et nature des écoles) expliquent les variations constatées, mais les comparaisons détaillées permettent de conclure à un multiniveaux largement diffusé au-delà des écoles primaires de quatre classes et moins auxquelles on l'associe généralement.

1.1.2.1 Ecoles et multiniveaux, cinq catégories

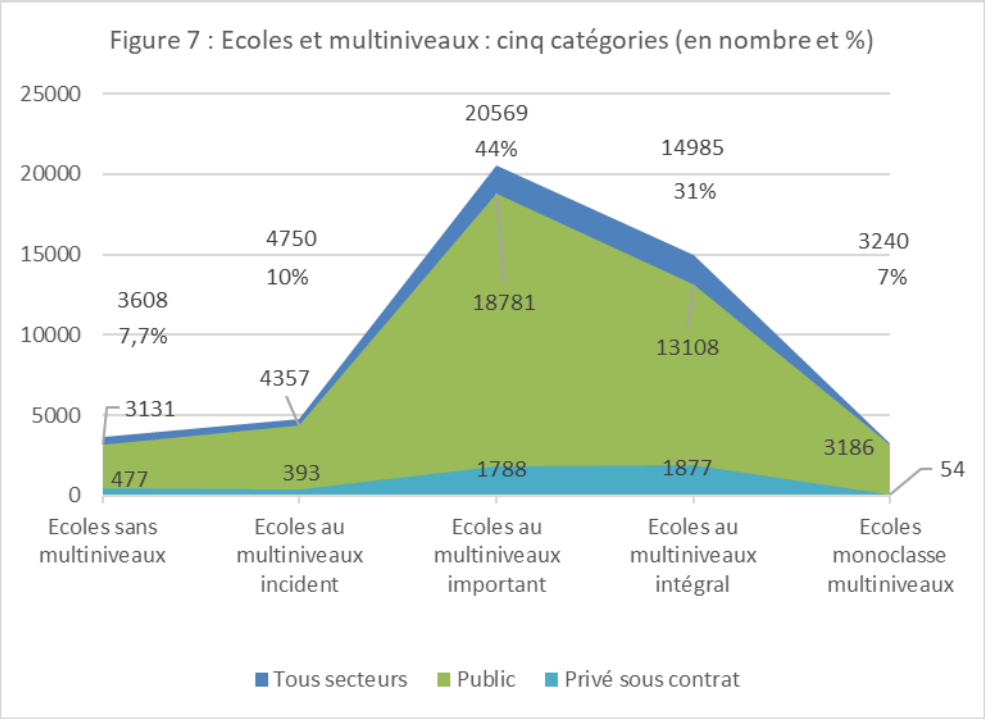
À partir des données statistiques mais également des visites de terrain et du ressenti des équipes pédagogiques et administratives, la mission a défini cinq catégories d'écoles selon la place occupée par le multiniveaux.

Ces catégories sont les suivantes :

- les écoles sans classes multiniveaux ;

- les écoles au multiniveau incident, jusqu'à 20 % des classes ;
- les écoles au multiniveau important, plus de 20 % des classes ;
- les écoles au multiniveau intégral, 100 % de classes multiniveaux ;
- les écoles monoclasse multiniveaux (« classe unique » et classe isolée d'un regroupement pédagogique intercommunal).

Comme représenté dans la figure suivante (figure 7), le multiniveaux est une dimension majeure de plus des deux tiers des écoles : celles au multiniveaux intégral (14 985, 31 %), mais également celles où existent au moins deux classes sur cinq, caractérisant ainsi un multiniveaux important (20 569 écoles, 44 % du total). A côté, moins de 20 % des écoles sont soit sans classes multiniveaux (3 608 écoles, 7 % du total), soit avec un multiniveaux incident (4 750 écoles, 10 %). Enfin, la catégorie très spécifique des écoles monoclasse multiniveaux ne concerne que 3 240 écoles soit 7 % du total.

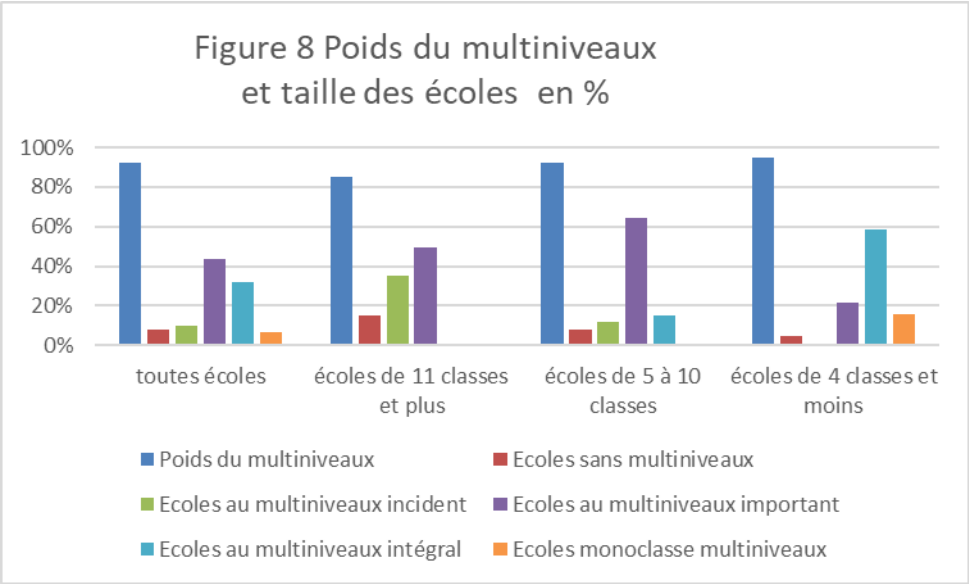


Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2025 Public et Privé sous contrat, traitement mission.

La figure 7 donne aussi à voir les spécificités des écoles privées sous contrat : les écoles sans multiniveaux représentent une part plus importante que dans le secteur public (10 % dans le privé sous contrat, 7 % dans le public) ; à l'inverse, les écoles monoclasse multiniveaux sont quasiment inexistantes (1 % dans le privé sous contrat, 7 % dans le public).

1.1.2.2 Un multiniveaux intégral dans les écoles de petite taille, mais souvent important dans les écoles moyennes et grandes

En première approche, le poids du multiniveaux au sein des écoles est inversement proportionnel à leur taille. Comme illustré dans la figure ci-après (figure 8), le multiniveaux est quasi généralisé dans les écoles de 4 classes et moins avec une majorité en situation de multiniveaux intégral (58 %). A l'autre bout du spectre, les écoles de 11 classes et plus sont plus fréquemment sans classes multiniveaux (15 %) et ne sont quasiment jamais intégralement multiniveaux (1 %). C'est ce qui explique également la structure particulière du multiniveaux dans le secteur privé sous contrat dont le modèle de gestion privilégie la concentration des établissements : les écoles de 4 classes et moins sont sous représentées et, plus significativement encore, les écoles de 11 classes et plus sont beaucoup plus répandues par comparaison avec le secteur public.

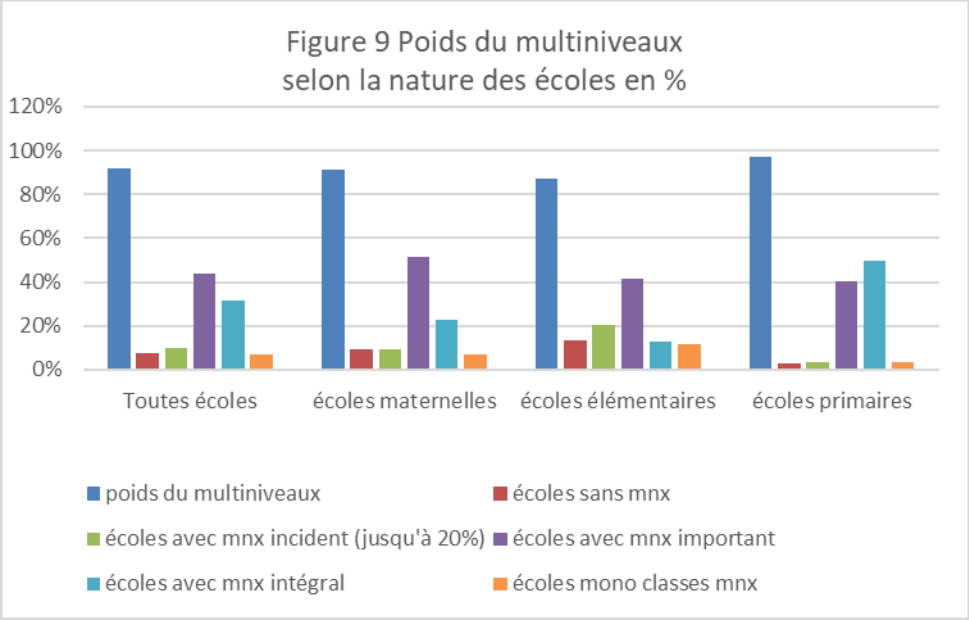


Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2025 Public et Privé sous contrat, traitement mission.

Pourtant, la mission souligne que pour la moitié des écoles de grande taille (49 %) et pour les deux tiers des écoles moyennes (65 %), le multiniveaux est important. Cela confirme que, contrairement à une idée assez répandue, le multiniveaux n'est pas l'apanage exclusif des petites structures.

1.1.2.3 Un multiniveaux intégral dans une moitié d'écoles primaires et d'intensité plus variable dans les écoles maternelles et, surtout, élémentaires

Au paramètre de la taille des écoles, s'ajoutent les configurations propres à la nature des écoles, selon qu'elles sont maternelles, élémentaires ou primaires comme illustré ci-après (figure 9). Plus de la moitié des écoles maternelles ont un multiniveaux important (51 %) et près d'un quart un multiniveaux intégral (23 %). Les écoles élémentaires offrent un paysage davantage contrasté entre un tiers d'écoles où le multiniveaux est absent ou à peine présent et les deux tiers des écoles où le multiniveaux est généralement important (42 %) et, plus rarement, intégral (13 %). Dans les écoles primaires (avec classes maternelle et classes élémentaires), le multiniveaux est intégral pour une moitié d'entre elles.



Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2025 Public et Privé sous contrat, traitement mission.

Quoique de façon différenciée, le multiniveaux concerne donc bien tous les types d'écoles. De façon beaucoup plus ponctuelle, les classes multiniveaux existent également en collège comme précisé dans l'encadré n° 2 ci-après.

Encadré n° 2 - Les classes de cycle existantes dans certains collèges : entre configurations contraintes et expérimentations volontaires

Lors des visites, il a été fait état devant la mission de classes multiniveaux en cycle 4 (5e/4e/3e) existant ponctuellement dans certains collèges (académie de Clermont-Ferrand, académie de Grenoble, académie de Nantes).

Plus précisément, la mission s'est entretenue avec deux principales de collège de l'académie de Grenoble où existent des expérimentations anciennes, accompagnées, suivies et documentées par la cellule académique recherche développement, innovation et expérimentation (Cardie).

Ces expérimentations, au sein de collèges aux effectifs importants, donnent à voir selon les interlocuteurs rencontrés :

- des effets particulièrement positifs pour les élèves (climat scolaire, compétences psychosociales, qualité de la construction du parcours de l'élève) adossés à des évolutions pédagogiques importantes (pédagogie de projet, travail par compétences, différenciation et autonomie des élèves) et le plus souvent des performances scolaires améliorées ;
- une forte dépendance à l'engagement d'enseignants volontaires mais également des tensions au sein des équipes ;
- la nécessaire adaptation, parfois complexe, en termes de fonctionnement quotidien (complexité des emplois du temps, cadres et procédures devant être adaptés à l'exemple du livret de scolarité unique).

1.1.3. L'absence de données conclusives sur les effets des classes multiniveaux en termes d'apprentissage ou de parcours

Comme pour l'ensemble des élèves, il est possible d'extraire et d'analyser les données individuelles disponibles pour les élèves scolarisés en multiniveaux une année donnée. Pour autant, ces données brutes ne permettent pas de mesurer pleinement les effets du multiniveaux que ce soit sur les apprentissages ou sur les parcours.

Concernant les apprentissages, il est possible d'extraire les résultats aux évaluations nationales des élèves scolarisés en multiniveaux. Ainsi, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) constate que les « élèves affectés en classe multiniveaux obtiennent de meilleurs résultats que l'ensemble des élèves, quels que soient le niveau et la compétence évaluée », sachant que cette surperformance diminue au cours de la scolarité entre le CM1 et le CM2 et que les résultats sont contrastés selon que les élèves sont inscrits dans le niveau supérieur ou inférieur (pour les classes double niveaux)[6]. Toutefois, selon la mission, ces croisements, entre affectation en multiniveaux et performance scolaire, ne permettent pas de conclure définitivement aux effets spécifiques de la configuration multiniveaux, compte tenu de différents biais tels qu'analysés notamment par les travaux de l'Institut régional d'éducation (IREDU) dans les années 2000[7].

Concernant les parcours des élèves, il n'existe pas de données structurées permettant d'étudier les effets, dans la durée, de l'inscription dans une classe multiniveaux, *a fortiori* rapportée au nombre et à la nature des classes éventuellement suivies par les élèves.

Comme échangé avec la sous-direction des évaluations et de la performance scolaire de la DEPP du ministère de l'éducation nationale, la mission estime que les dimensions et enjeux du multiniveaux pourraient être intégrés au Panel petite section 2021 qui vise précisément à « enrichir les connaissances sur les parcours et les performances scolaires des élèves, en lien, notamment, avec le milieu socio-économique et familial de l'élève et son environnement éducatif ».

Recommandation 1 : Intégrer la fréquentation de classes multiniveaux comme un des critères du suivi du parcours des élèves tel que recensé dans les publications thématiques annuelles relatives au premier degré de la DEPP et tel qu'étudié de façon détaillée dans le Panel petite section 2021.

[6] Voir Franck Evain, Violette Marmion, Massimo Loi, Emma Bilal, « Les classes multiniveaux dans le premier degré : dans quels territoires ? Pour quels niveaux ? », *Note d'information*, DEPP, n° 26.30, 2026.

[7] Notamment les effets de composition des classes (affectation aléatoire des élèves ou sélection d'élèves réputés plus autonomes) et les pratiques enseignantes, cf. infra encadré n° 6 et annexe 4.

1.2. Un développement continu depuis au moins dix années, avec une intensité variable selon les territoires

Dans ce chapitre, la mission analyse la dimension territoriale du multiniveaux, effectue une rétrospective de son évolution depuis 2018 et explore les différentes variables explicatives de l'augmentation constatée cette dernière décennie.

En synthèse, le multiniveaux est quasiment généralisé dans les territoires ruraux, mais également largement diffusé dans les villes, y compris les plus denses. Son développement apparait très progressif et constant dans les mesures effectuées depuis dix années par les statistiques nationales. Pourtant, à l'échelle fine des territoires, les évolutions sont beaucoup plus contrastées, comme l'a analysé la mission à partir d'un travail original de comparaison 2018-2025 (cf. infra encadré n° 3 sur la méthodologie cartographique). Pour l'expliquer, la mission explore les trois grandes variables que sont la contraction démographique, les évolutions du maillage des écoles et les effets indirects de certaines politiques nationales.

Encadré n° 3 - Point méthodologique sur les exploitations cartographiques et la comparaison 2018-2025 réalisées par la mission

À partir des données de rentrée donnant, par école, la composition (par niveaux) et l'effectif des classes, la mission a produit diverses extractions visant à caractériser les classes et écoles multiniveaux. Disposant de ces données classes depuis la rentrée 2018, la mission a pu procéder par rétrospective, en complément de données consolidées par la DEPP dans sa note d'information n° 26-30 de juillet 2026.

Pour les productions cartographiques, la mission a le plus souvent privilégié le périmètre géographique des établissements publics de coopération intercommunale (EPCI) soit les intercommunalités telles que généralisées nationalement depuis 2017, à l'exception de certains territoires notamment insulaires (quatre îles de la côte atlantique ou encore Saint Martin, Saint Barthélémy ainsi que la Polynésie française).

Pour établir les comparaisons entre 2018 et 2025, la mission a exploité l'ensemble des données à périmètre constant, à savoir celui des intercommunalités de 2025 en neutralisant ainsi les changements de périmètre liés aux fusions de communes et autres recompositions territoriales intervenues depuis 2018. Pour ce faire, la mission s'est appuyée sur les fichiers INSEE documentant annuellement la composition communale des EPCI, ce qui n'était pas possible dans les mêmes termes pour les circonscriptions du premier degré.

Outre ces dimensions techniques, il est apparu à la mission que le périmètre intercommunal constitue une échelle territoriale permettant d'analyser finement certaines configurations géographiques, parfois écrasées par la seule approche départementale ou dispersées à la maille communale. En outre, il s'agit d'un périmètre d'action publique important en termes de maillage scolaire.

1.2.1. La diffusion territoriale du multiniveaux et ses variations, dans les territoires urbains aussi

Compte tenu du caractère protéiforme du multiniveaux, la mission a analysé de façon fine sa territorialisation. Sans surprise, se dessine ainsi une trame adossée à la densité de population des territoires, opposant territoires urbains et territoires ruraux. Mais à partir d'une maille communale (ou intercommunale selon les extractions réalisées), se donnent aussi à voir des spécificités régionales. Plus encore, loin d'être circonscrit aux territoires ruraux éloignés, le multiniveaux est significativement présent dans les villes.

1.2.1.1 Une trame territoriale principale structurée par la densité et l'opposition urbain / rural

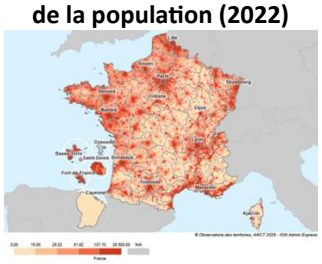
La géographie des écoles et classes multiniveaux fait largement écho à celle de la densité de la population générale et à la structure urbain / rural, comme le montre la comparaison entre la carte de la densité de population (carte 1) et la carte du profil communal calculé en fonction du profil multiniveaux des écoles (carte 2).

Dans les territoires ruraux les plus éloignés, le cas échéant en forte déprise démographique, le multiniveaux est le plus souvent « intégral », toutes les classes des écoles étant multiniveaux. Dans les bourgs et les toutes petites villes, il peut également être « général » : dans la plupart des écoles, les classes multiniveaux comptent pour au moins la moitié des classes.

À l'inverse, plus les territoires se densifient, plus le poids du multiniveaux diminue. D'« important » (dominante d'écoles où les classes multiniveaux représentent entre 20 % et 50 % des classes), il peut devenir « incident » (écoles avec moins de 20 % de classes multiniveaux) voire, mais beaucoup plus rarement, presque inexistant, avec une dominante d'écoles sans classes multiniveaux.

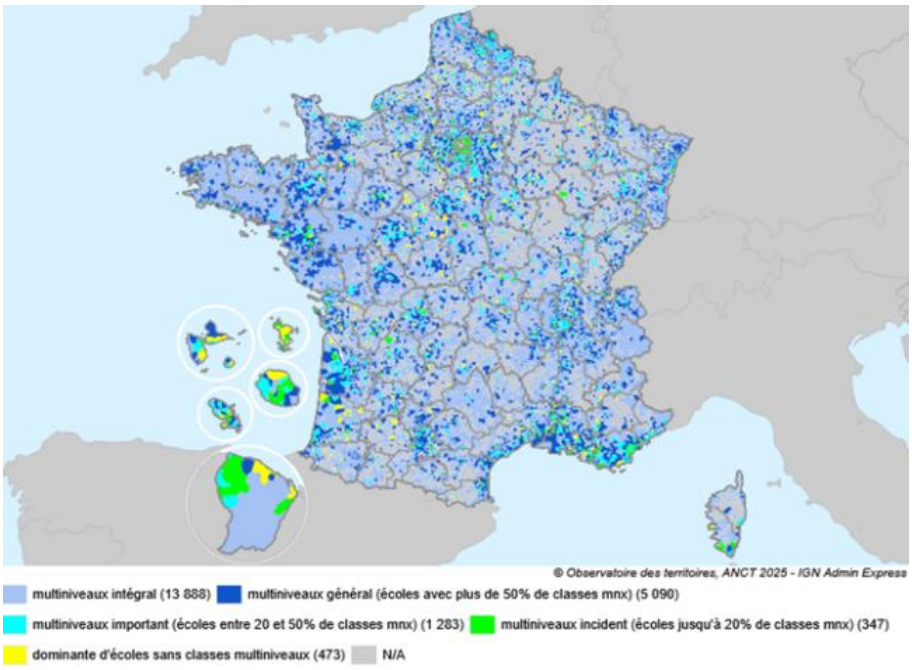
En un sens, le rural concentre des écoles en multiniveaux, tandis que dans les territoires urbains denses le multiniveaux prend avant tout la forme de classes multiniveaux.

Carte 1 - Densité de la population (2022)



Source INSEE

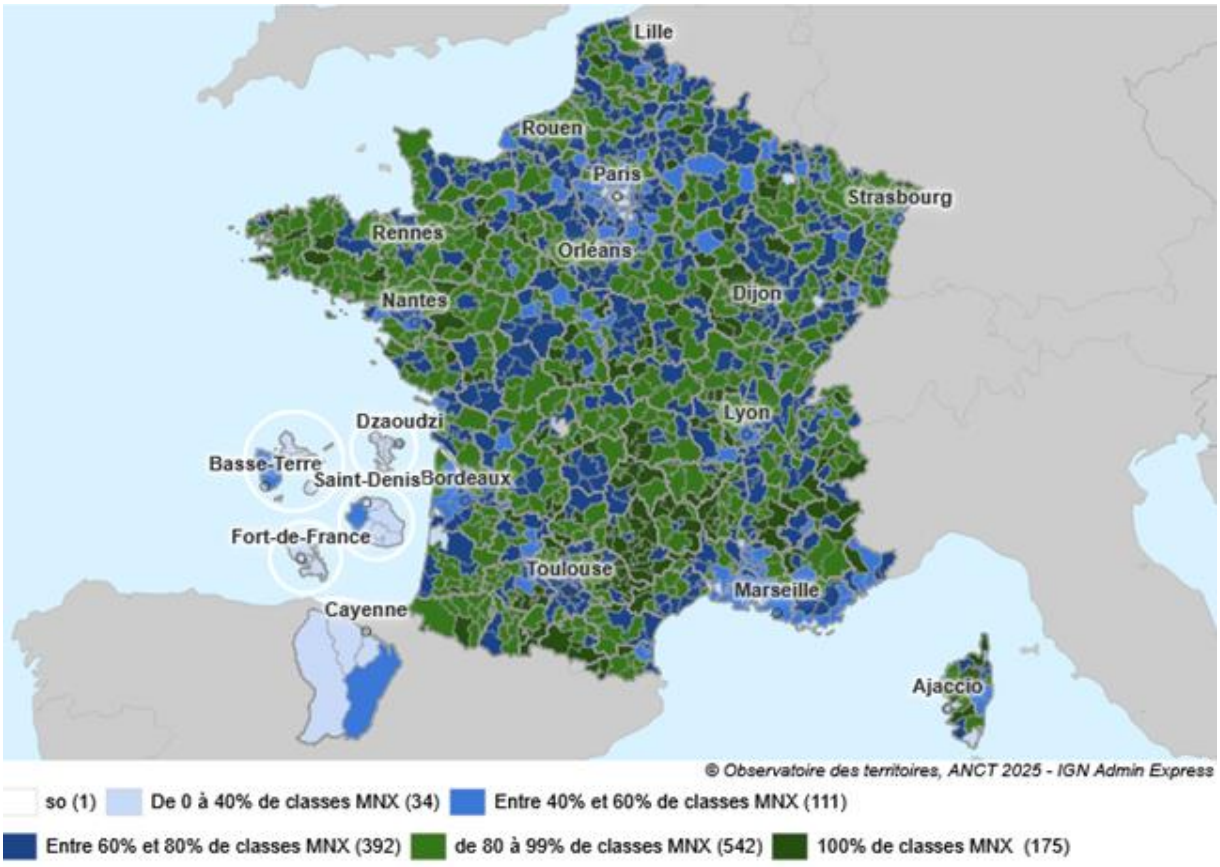
Carte 2 - Taux de classes multiniveaux tous secteurs



Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2025 Public et Privé sous contrat, traitement mission.

La mission observe que cette territorialisation ne varie pas significativement en fonction des cycles concernés. Comme le montre la carte ci-après des classes maternelles (carte 3), on retrouve pour le cycle 1 les mêmes grands principes de territorialisation des classes multiniveaux et notamment la graduation du rural à l'urbain.

Carte 3 - Taux de classes maternelles multiniveaux (périmètre intercommunal) secteur Public



Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2025 Public traitement mission.

1.2.1.2 Des spécificités régionales

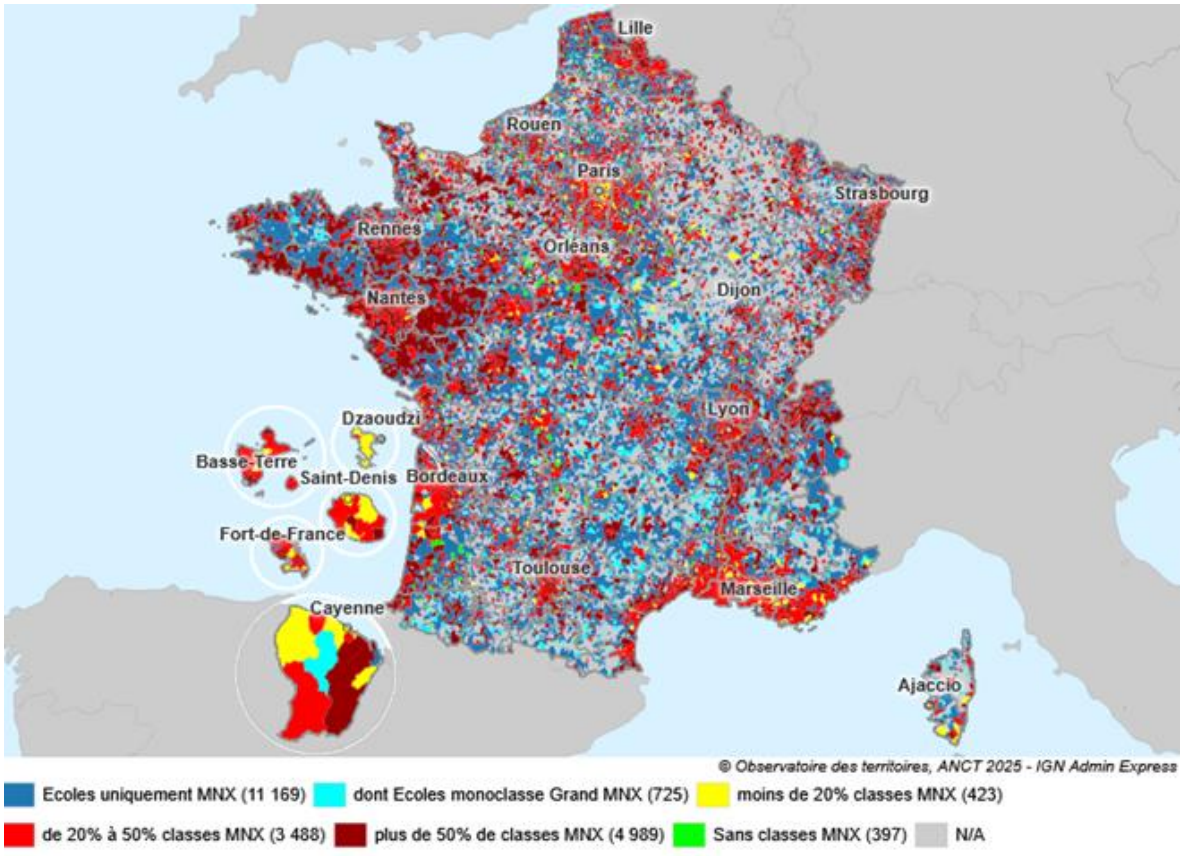
Au-delà de cette trame générale, plusieurs spécificités régionales sont à souligner, comme l'illustre la carte ci-après qui combine données de classes et données d'écoles (carte 4).

D'abord, la sous-représentation des classes multiniveaux dans les régions ultramarines : le taux communal de classes multiniveaux y dépasse rarement les 50 % à l'exception de la partie orientale de la Guyane. La mission souligne toutefois que l'absence de figuration des écoles multiniveaux tient vraisemblablement aux contextes d'écoles et à leur taux d'encadrement, mais également à la grande taille des communes ultramarines.

Ensuite, la mission constate la sur-représentation des classes multiniveaux en Bretagne et Pays de Loire, au regard de la densité de population pourtant élevée de ces deux régions. Le poids significatif de l'enseignement privé sous contrat de ces territoires n'explique donc pas ici cette spécificité car cette sur-représentation existe également dans l'enseignement public. De même, le taux de classes multiniveaux ne peut être corrélé à la taille des écoles, le taux des écoles de petite taille y étant plutôt plus faible que dans d'autres régions. Comme précisé lors des visites menées par la mission, se dévoile ici une tradition territoriale d'organisation en classes multiniveaux.

Enfin, la carte donne à voir la trame spécifique des 3 240 écoles monoclasse multiniveaux, souvent qualifiées de « classe unique », même si cette dénomination demande précision (cf. encadré n° 4 infra). Cette trame ne se confond pas complètement avec la faible densité de population. Ces écoles sont avant tout répandues dans les territoires de montagne et de moyenne montagne (massif armoricain, massif pyrénéen, massif alpin et massif central, corse), mais également sur le plateau picard et le Maine historique (Sarthe et Mayenne). En revanche, elles sont peu présentes dans l'ouest de la région Grand Est, pourtant avec de nombreux territoires à faible densité compte tenu d'un maillage d'écoles très resserré dont il sera question dans la dernière partie du rapport.

Carte 4 - Taux de classes et écoles multiniveaux (périmètre communal) secteurs public et privé sous contrat



Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2024 Public et Privé sous contrat, traitement mission.

La mission souligne également, sans l'avoir mesuré spécifiquement, l'existence de classes multiniveaux liées au plurilinguisme particulièrement dans l'Ouest, l'Occitanie, la Corse ou encore l'Alsace.

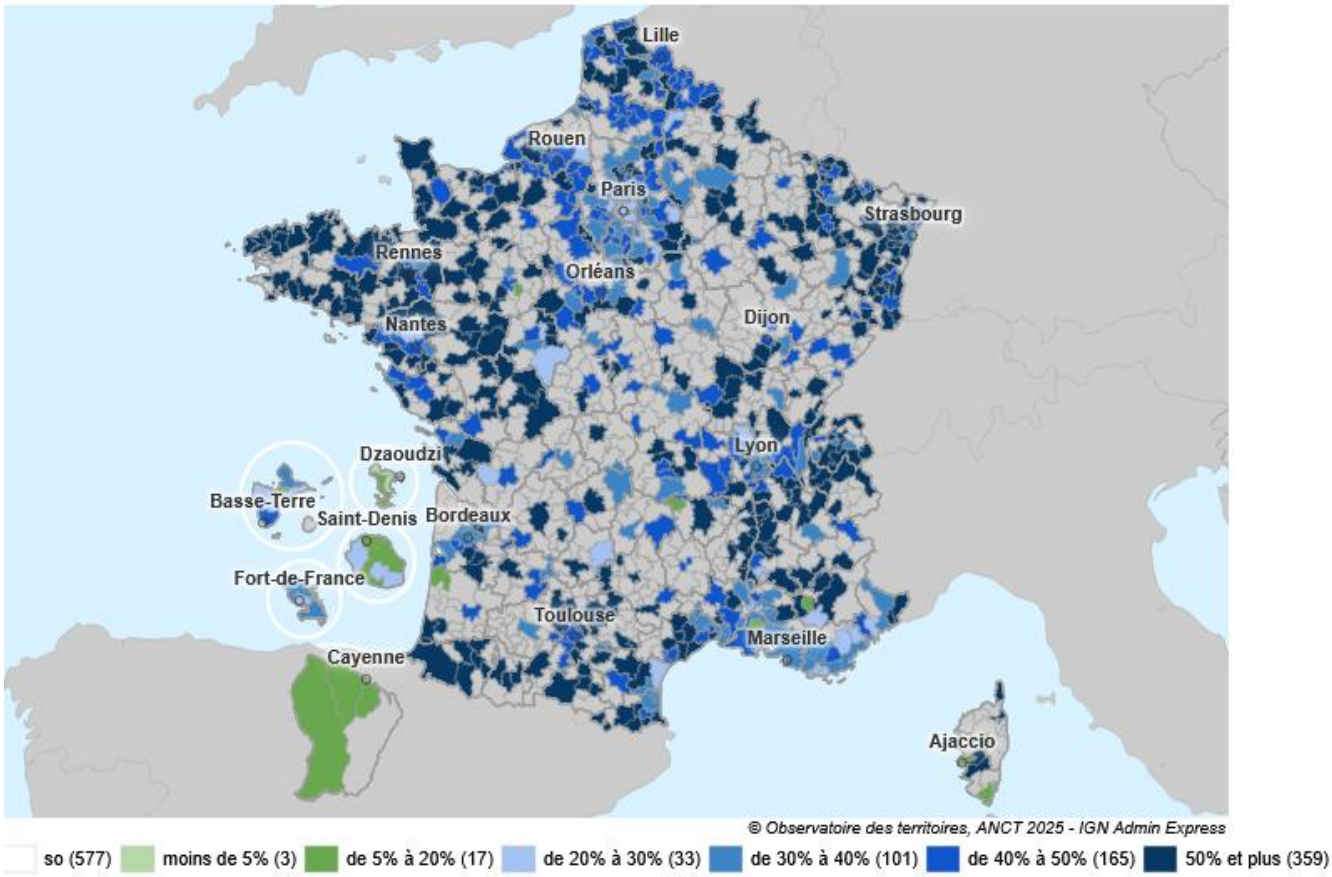
1.2.1.3 La forte présence du multiniveaux dans les territoires urbains, y compris avec des configurations diverses

Quoiqu'il existe une gradation générale de densité du multiniveaux entre rural et urbain, la mission estime nécessaire d'insister sur la place désormais significative du multiniveaux dans les territoires urbains denses.

Pour illustrer cette réalité, la carte ci-après (carte 5) figure le taux moyen d'élèves en classe multiniveaux par EPCI pour les seules écoles urbaines[8]. C'est généralement dans les petites villes que ce taux moyen dépasse les 50 %, mais on observe des taux entre 30 et 50% au cœur des métropoles, à l'exception toutefois des territoires ultramarins.

[8] Il s'agit des catégories 7, 8 et 9 de la typologie territoriale établie par la DEPP.

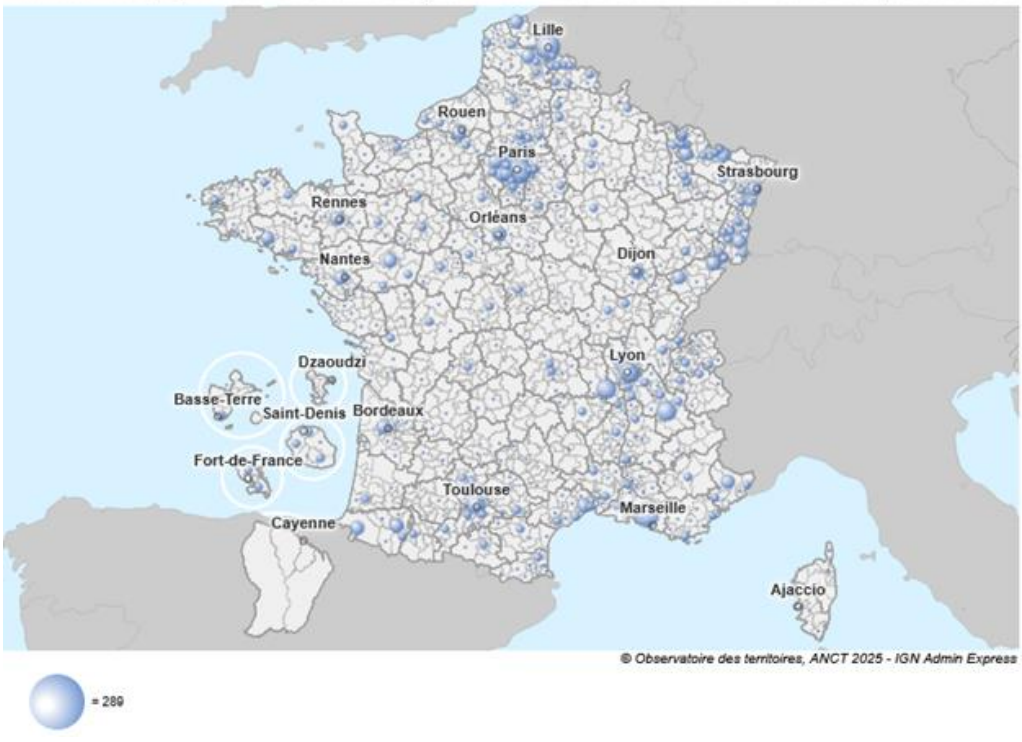
Carte 5 - Taux moyen d'élèves en classes multiniveaux des écoles urbaines (échelle intercommunale) secteur public



Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2025 Public, traitement mission.

De même, vraisemblablement à rebours de l'idée selon laquelle les classes multiniveaux seraient pour l'essentiel généralisées dans les petites écoles rurales, la carte ci-après (carte 6) localise les quelque 4 000 écoles urbaines intégralement multiniveaux.

Carte 6 - Localisation des quelque 4 000 écoles urbaines intégralement multiniveaux, tous secteurs



Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2025 Public et Privé sous contrat, traitement mission.

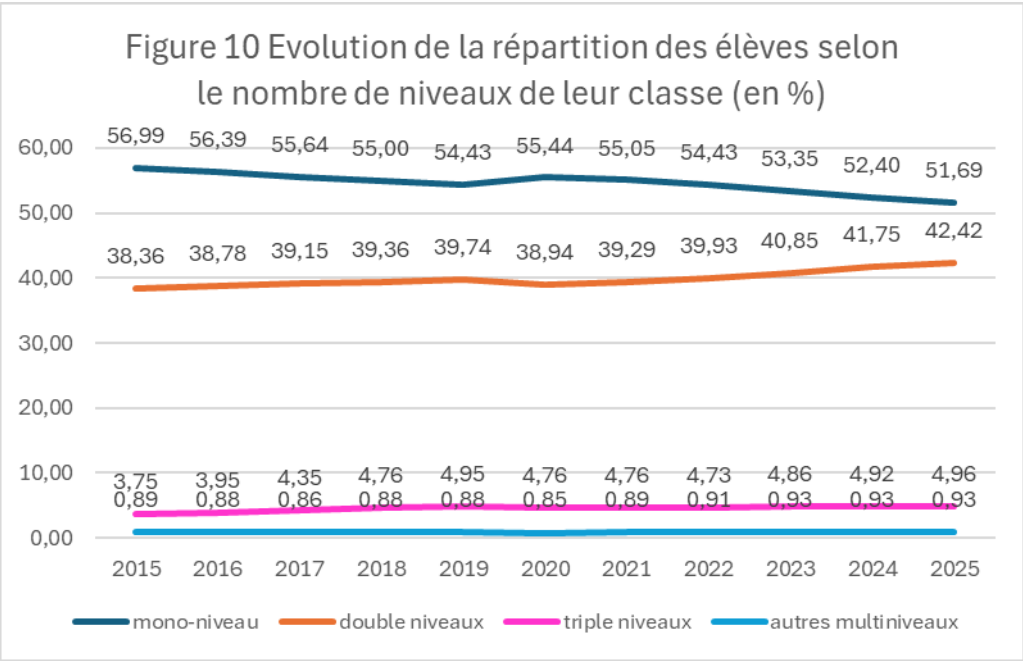
1.2.2. Les leçons contrastées de la comparaison entre 2018 et 2025

À partir de la composition des classes des rentrées scolaires de 2018 à 2025, la mission a identifié certaines évolutions à l'échelle des territoires. Celles-ci donnent à voir un développement beaucoup plus contrasté que celui mesuré nationalement. Selon la mission, les variables explicatives au développement du multiniveaux ne se limitent pas au phénomène de déprise démographique, mais elles relèvent également des politiques locales de maillage d'écoles et des effets non anticipés de certaines politiques nationales.

1.2.2.1 À l'échelle nationale, une évolution constante et progressive

Comme identifié par les publications de la DEPP[9], la part relative des classes multiniveaux augmente sensiblement chaque année. C'est ce que donne à voir le graphique ci-après (figure 10) établi à partir de la part d'élèves inscrits par type de classe. On y mesure la progression significative des classes à double niveaux (de 38 % à 42 %), la hausse beaucoup plus limitée du triple niveaux (de 3 % à 4 %) et la quasi constance du grand multiniveaux (moins de 1 %). *A contrario*, on constate la baisse aussi constante des classes mono-niveaux à l'exception des années 2019 et 2020.

Figure 10 Evolution de la répartition des élèves selon le nombre de niveaux de leur classe (en %)



Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2025, Public et privé sous contrat, mise en forme mission.

1.2.2.2 Au sein des territoires, des multiniveaux aux trajectoires contrastées

Vue depuis les territoires, cette progression se révèle beaucoup plus contrastée.

La carte ci-après (carte 9) donne à voir l'évolution du taux de classes multiniveaux (du secteur public) entre 2018 et 2025 pour chacune des 1255 intercommunalités.

Un tiers des intercommunalités a vu le taux de classes multiniveaux baisser, aussi bien dans des territoires ruraux en déprise démographique (Ardennes, Allier, Creuse, massif pyrénéen, Corse du Sud, etc.) que dans des territoires beaucoup plus denses (Somme, Charente maritime, par exemple).

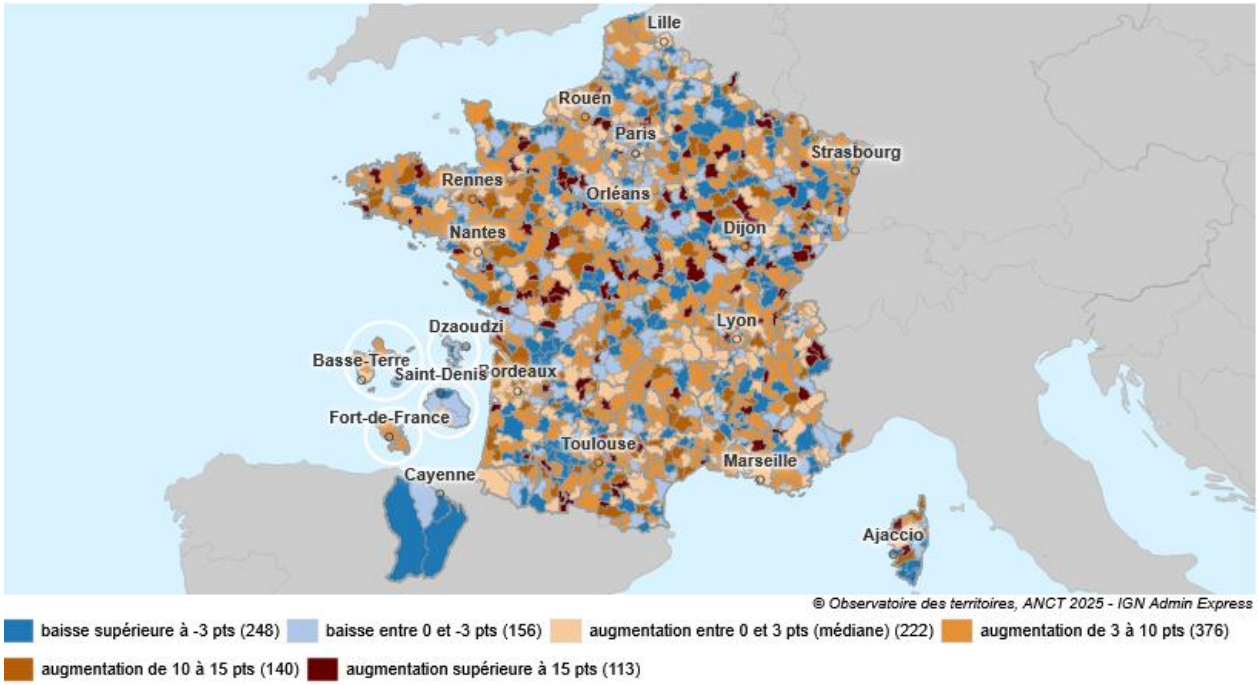
Pour les deux tiers restants des intercommunalités, la hausse du taux de classes multiniveaux se révèle très contrastée. Les hausses les plus prononcées concernent des territoires ruraux en déprise démographique (Côte d'Or, Haute-Marne, Haute Loire, etc.). Elles sont également marquées dans le grand Ouest, mais on les observe également dans la région lyonnaise ou encore à Toulouse et ses environs.

La mission souligne l'opposition entre Haute Corse et Corse-du-Sud.

[9] Fannie Dauphant, « Un recours très répandu aux classes à niveaux multiples dans les écoles », *Note d'Information*, n° 23.39, DEPP, 2023 et Franck Evain, Violette Marmion, Massimo Loi, Emma Bilal, « Les classes multiniveaux dans le premier degré : dans quels territoires ? Pour quels niveaux ? », *op. cit*.

Par ailleurs, la mission souligne l'évolution contrastée dans les territoires ultramarins : la Guyane, la Réunion et Mayotte connaissent une baisse de leur taux de classes multiniveaux à la différence des Antilles pour lesquelles celui-ci augmente sur la période 2018-2025.

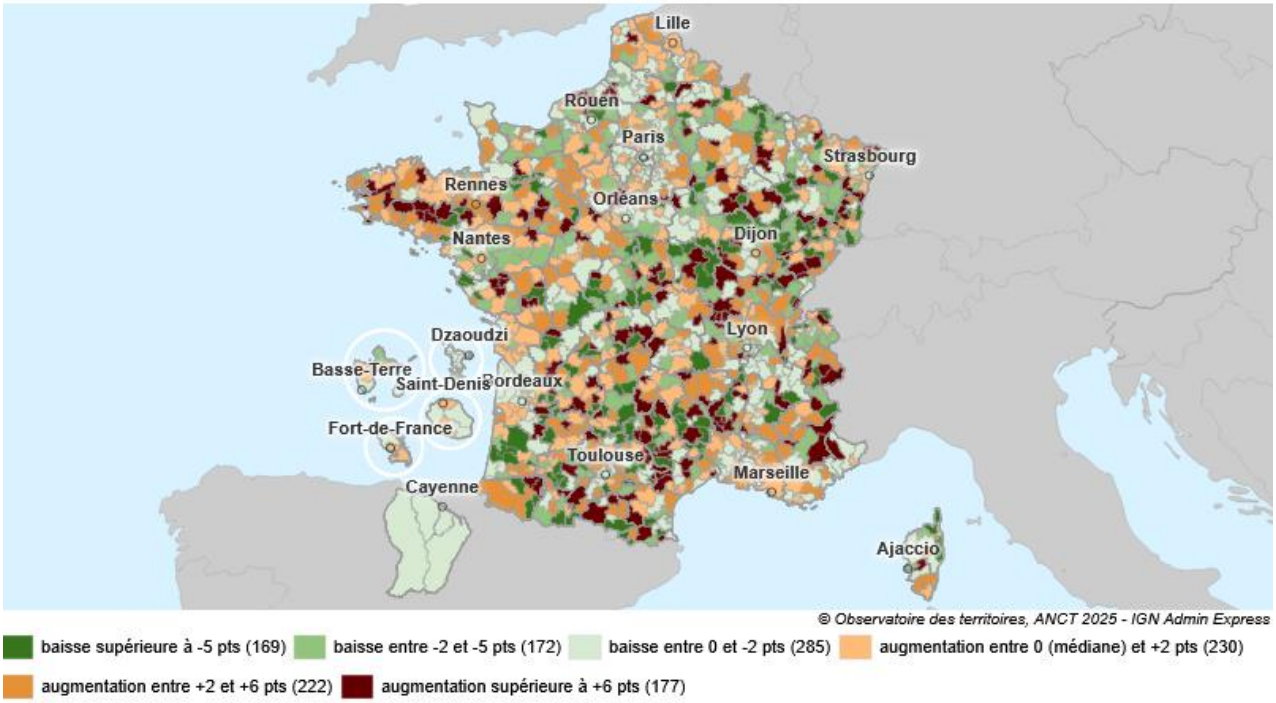
Carte 9 - Evolution du taux de classes multiniveaux entre 2018 et 2025 (en points de %), échelle intercommunale, secteur Public



Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2028 et rentrée 2025 Public, traitement mission.

L'évolution des classes triple niveaux constitue un autre exemple des écarts, voire des disparités que masquent les moyennes nationales. Selon celles-ci, le taux de classes multiniveaux est resté quasiment stable à 6 % du total des classes (12 % des classes multiniveaux) entre 2018 et 2025. Pourtant, comme le représente la carte ci-après (carte 10), pour près de la moitié des intercommunalités, le taux de classes triple niveaux augmente. De façon très marquée dans les territoires ruraux qui traversent le territoire hexagonal du nord-est au sud-ouest, mais également dans l'Ouest ou encore le couloir rhodanien, et dans une moindre mesure au sein des métropoles lilloise ou marseillaise. A l'inverse, certains territoires ruraux connaissent une baisse significative de leur taux de classes à triple niveaux.

Carte 10 - Evolution du taux de classes triple niveaux entre 2018 et 2025 (en points de %), échelle intercommunale, secteur Public



Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2018 et rentrée 2025 Public, traitement mission.

1.2.3. Le multiniveaux, un développement au croisement de trois variables inégalement prises en considération

À partir des travaux statistiques et des échanges menés lors des visites, la mission explore les facteurs explicatifs du développement des classes et écoles multiniveaux.

Comme l'a constaté la mission lors de ses échanges avec les administrations centrales et déconcentrées, le développement du multiniveaux est usuellement associé au phénomène de déprise démographique des territoires ruraux. Pourtant, selon la mission, cette dimension, effectivement importante, n'explique pas l'ensemble des variations et disparités territoriales. Le multiniveaux se situe également au croisement des systèmes scolaires locaux et des politiques nationales de dimensionnement des classes et des écoles.

1.2.3.1 Le multiniveaux généralement perçu comme la conséquence directe de la déprise démographique des territoires ruraux

Lors des entretiens conduits par la mission avec les administrations centrales et les administrations déconcentrées du ministère de l'Éducation nationale, le lien entre déprise démographique et augmentation des classes multiniveaux a été quasi systématiquement évoqué, particulièrement concernant les territoires ruraux, dans un contexte de forte mobilisation ministérielle au regard des projections démographiques pour les années à venir et de débats au sein des Observatoires des dynamiques rurales et territoriales.

De fait, comme constaté par la mission lors de ses échanges avec la DEPP, à partir de données départementales pour la période 2015-2025, il existe une corrélation entre l'évolution du nombre d'élèves et l'évolution de la part d'élèves en multiniveaux. Toutefois, cette corrélation se révèle assez faible à l'échelle nationale, quoique plus significative pour les élèves des écoles situées en communes rurales[10].

1.2.3.2 L'incidence des différentes formes de maillage local

Comme illustré précédemment (cf. supra 1.2.2.), l'évolution des classes multiniveaux suit des trajectoires territoriales diverses et parfois contrastées. Le nuage de points ci-après (figure 11), réalisé à partir de

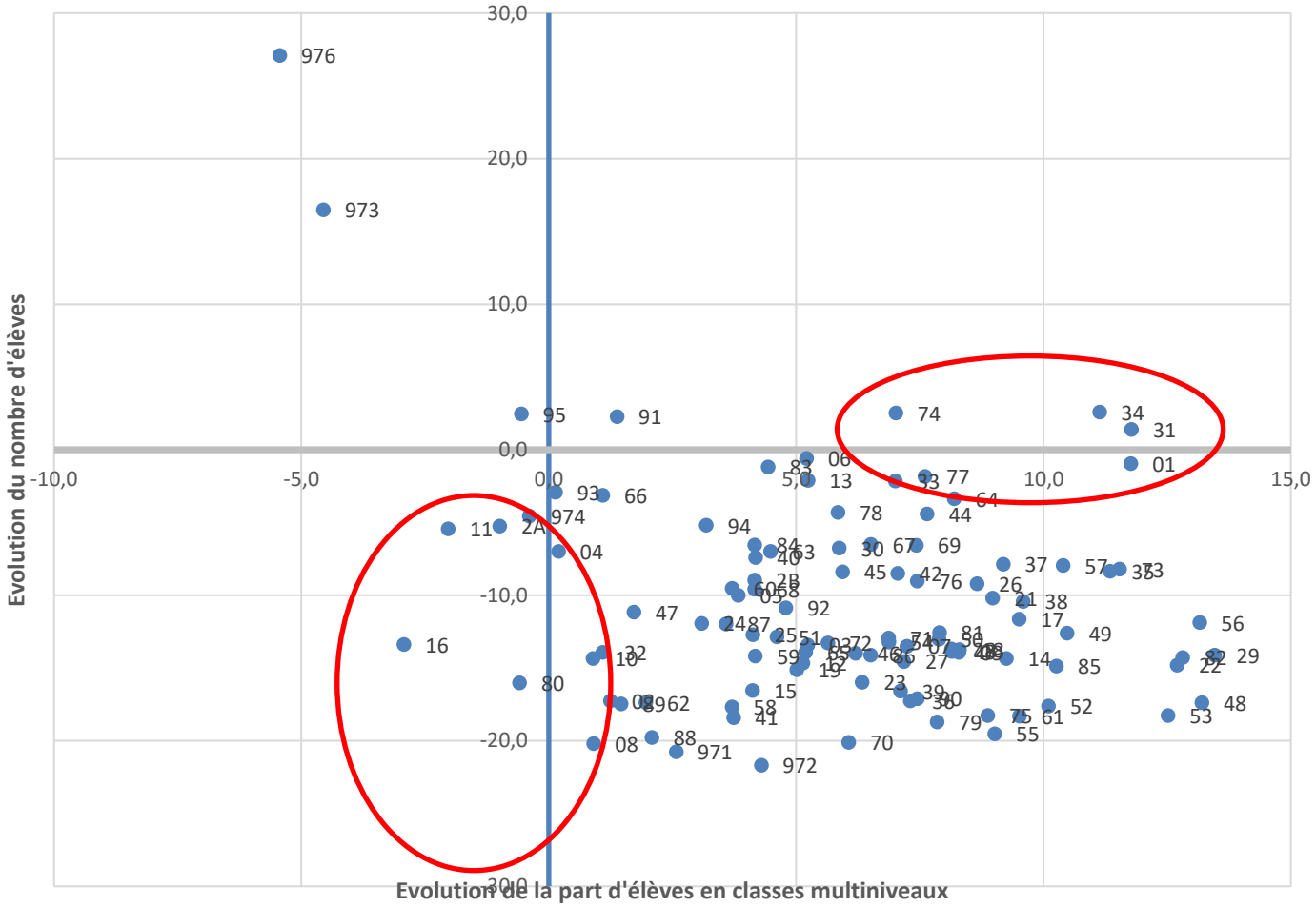
[10] Selon les données DEPP transmises à la mission en mars 2026, l'indice de corrélation (soit le lien entre deux évolutions) entre l'évolution du nombre d'élèves et la part des élèves en multiniveaux entre 2015 et 2025 s'établit à -0,28 France entière et -0,45 pour les élèves des écoles situées en commune rurale.

données DEPP[11], représente pour chaque département l'évolution du nombre d'élèves et l'évolution de la part d'élèves scolarisés en multiniveaux.

Or, pour six départements, à savoir l'Ain (01), les Alpes Maritimes (06), la Gironde (33), l'Hérault (34), la Haute Savoie (74) et la Seine et Marne (77), on constate une hausse significative du nombre des élèves inscrits en multiniveaux sans baisse démographique correspondante, l'Hérault et la Savoie ayant même vu leur nombre d'élèves augmenter entre 2015 et 2025.

À l'inverse, pour douze départements, à savoir l'Aisne (02), les Alpes de Haute Provence (04), les Ardennes (08), l'Aube (10), l'Aude (11), la Charente (16), la Corse du Sud (2A), le Gers (32), le Lot et Garonne (47), la Somme (80), les Vosges (88) et l'Yonne (89), on observe une faible hausse du nombre des élèves en classes multiniveaux, en dépit de fortes baisses démographiques, l'Aude, la Charente et la Corse du Sud connaissant même une baisse du nombre des élèves en classes multiniveaux.

Figure 11 Évolution du nombre d'élèves et évolution de la part d'élèves en multiniveaux entre 2015 et 2025 par département



Source : données DEPP transmises à la mission, mise en forme mission.

La mission n'a pas disposé du temps et des données nécessaires pour explorer la démographie de ces quelque vingt départements, tant à dominante urbaine qu'à dominante rurale, afin d'identifier d'éventuels biais statistiques explicatifs, par exemple de possibles taux de classes multiniveaux très supérieurs ou très inférieurs à la moyenne nationale avant même 2015.

La mission observe néanmoins que ces hausses ou baisses spécifiques n'apparaissent pas corrélées au taux de très petites écoles (moins de 2 classes), pourtant souvent évoqué dans les échanges menés lors des visites. La mission fait plutôt l'hypothèse que les caractéristiques du maillage territorial d'écoles pèsent également

[11] Franck Evain, Violette Marmion, Massimo Loi, Emma Bilal, « Les classes multiniveaux dans le premier degré : dans quels territoires ? Pour quels niveaux ? », *op. cit*.

fortement, par exemple lorsqu'il est relativement concentré en dépit de la faible densité (exemple du département des Ardennes à l'exception de la partie la plus septentrionale de la vallée de la Meuse) ou, au contraire, assez dispersé, y compris dans des départements très urbains (exemple de l'Hérault ou de la Gironde).

1.2.3.3 Les effets indirects de certaines politiques nationales : maîtrise des postes, dédoublement de classes en éducation prioritaire et plafonnement des classes à 24 élèves

La mission passe en revue certaines politiques nationales aux possibles effets sur le multiniveaux, sans pouvoir le mesurer statistiquement, mais à partir des entretiens menés en département et circonscriptions.

Selon les informations fournies par la DEPP[12], la politique de dédoublement des classes de grande section, cours préparatoire et cours élémentaire première année en éducation prioritaire s'est accompagnée, dans un premier temps, d'une baisse du nombre de classes multiniveaux, lesquelles se sont toutefois à nouveau développées à compter de 2021. Une organisation syndicale rencontrée par la mission fait état, pour certains départements urbains denses présentant un taux élevé d'écoles en éducation prioritaire, d'interventions académiques directes ayant conduit à supprimer des classes multiniveaux de cycle 1 et cycle 2 pour concentrer les moyens affectés au dédoublement aux seules classes de GS, CP et CE1. Dans d'autres départements, la mission a constaté, à l'inverse, des classes dédoublées avec multiniveaux comprenant des élèves ne relevant pas de niveaux dédoublés. Dans la mesure où le taux de classes multiniveaux est moindre en éducation prioritaire que dans le hors éducation prioritaire, cette configuration n'est pas dominante tout en étant significative statistiquement[13].

Lors des visites, il a été fait état à la mission des politiques de carte scolaire et de maîtrise budgétaire des postes du premier degré, mais également du moratoire de 2019 renforçant les conditions locales nécessaires à toute fermeture d'école comme autant de variables pouvant induire le maintien ou le développement des classes multiniveaux.

Surtout, une troisième politique nationale évoquée par les interlocuteurs de la mission lors des visites concerne la politique de plafonnement des classes à 24 élèves annoncée en 2019 et progressivement mise en œuvre lors des années suivantes. La mission souligne qu'il s'agit certainement là d'une impulsion nationale aux effets indirects significatifs et non anticipés, ayant conduit au développement des classes multiniveaux, dans les écoles aux effectifs importants, notamment dans les territoires urbains denses.

1.3. Une réalité de terrain invisible institutionnellement

Dans ce chapitre, la mission examine comment les instructions et textes ministériels traitent du multiniveaux. Elle rend compte de la place conférée au multiniveaux dans le pilotage des écoles et des équipes mis en œuvre par les ADASEN et les IEN dans les 26 départements visités par la mission. Elle analyse les données et travaux visant à objectiver les effets de la fréquentation de classes multiniveaux sur la scolarité et les apprentissages des élèves.

En synthèse, à complet rebours du poids statistique des classes et écoles multiniveaux, une véritable invisibilité institutionnelle entoure ces configurations de classes au niveau national et, dans une moindre mesure, au niveau déconcentré, comme l'observe la mission et comme le confirme la recherche. Cette réalité de terrain s'impose aux acteurs comme une contrainte organisationnelle incombant aux équipes éducatives et, très rarement, comme un enjeu qui pourrait être déterminant sur la scolarité et les apprentissages des élèves, à la notable exception des classes dites « uniques » historiquement très suivies par le ministère (cf. encadré n° 4 ci-après).

[12] Fannie Dauphant, *Note d'Information* 2023*, op. cit.*

[13] Selon les calculs faits par la mission, 4 165 classes de GS, CP ou CE1 en éducation prioritaire sont des classes multiniveaux, soit 12 % de l'ensemble des classes de GS, CP et CE1 relevant de l'éducation prioritaire. Parmi celles-ci, 2 772, soit près de 70 %, comprennent également des élèves relevant d'autres niveaux (*source DEPP, base Diapre Rentrée 2025, traitement mission*).

Encadré n° 4 - Le cas des écoles à classe unique, seule configuration multiniveaux suivie nationalement

À la rentrée 2025, il existe pour le secteur de l'enseignement public 3 390 écoles monoclasse (constituées d'une seule classe), sachant que le secteur privé sous contrat ne compte que 54 écoles de ce type. Parmi ces écoles, 3240 sont constituées d'une classe multiniveaux. 60 681 élèves y sont scolarisés en 2025-2026 soit 2 % des élèves scolarisés en multiniveaux. Toutefois, ces écoles représentent 8 % des écoles avec au moins une classe multiniveaux.

Il ne s'agit toutefois pas d'un ensemble homogène car certaines écoles relèvent d'un regroupement pédagogique intercommunal dispersé (RPID), tandis que d'autres sont les héritières de la forme scolaire dominante du XIXe siècle, à savoir l'école primaire regroupant tous les élèves d'une même commune, en une seule classe (puis deux classes l'une pour les filles, l'autre pour les garçons). D'autres enfin sont des écoles isolées spécifiques (classe d'accueil d'élèves issus de familles de gens du voyage, école maternelle distincte du RPID, etc.).

Parmi les écoles monoclasse se distinguent les écoles à classe unique dont la mission estime le nombre à un peu plus de 300 (entre 318 pour les seules écoles primaires et 351 avec les écoles élémentaires d'au moins 5 niveaux).

Alors qu'elles constituaient la forme dominante au XIXe siècle et représentaient encore 10 % de la totalité des écoles dans les années 1960, ces écoles ont été progressivement fermées sur impulsion ministérielle. Les recherches menées par Sylvie Jouan (voir bibliographie en annexe 3) montrent que le ministère a ainsi poursuivi une politique initiée par les pédagogues républicains dès les débuts de la IIIe République pour privilégier des classes homogènes à un seul niveau. Or, rappelle Sylvie Jouan, différentes études avaient identifié, à composition sociale égale, une sur-réussite scolaire des élèves de ce type d'écoles (étude de F. Oeuvrard de 1990, étude d'Agnès Brizard de 1995, étude de Leroy-Audoin et Mingat de 1996, rapport de l'IGEN Jean Ferrier de 1996 ainsi que les études de l'IREDU des années 2000).

Au regard des entretiens conduits par la mission, cette politique de réduction des écoles à classe unique se poursuit compte tenu, selon les IEN et les ADASEN concernés, des risques d'isolement professionnel, d'enjeux de sécurité et des difficultés d'affectation sur ces postes. Elle est particulièrement suivie par le ministère au regard également des enjeux d'aménagement du territoire en zone rurale isolée.

Pour sa part, la mission a visité neuf écoles monoclasse parmi lesquelles trois écoles primaires à classes uniques avec huit ou neuf niveaux et trois écoles élémentaires d'au moins quatre niveaux. Au vu de ses observations (sur une durée courte d'une heure), la mission constate un degré d'expertise variable, lié certainement aussi à des « convictions » pédagogiques et didactiques diverses, avec des effets également variés en termes de sérénité d'apprentissage pour les élèves. La mission souligne toutefois que l'isolement professionnel est le plus souvent très relatif compte tenu de la présence, parfois renforcée, d'agents des collectivités et des dispositifs de mise en réseau entre pairs développés par les équipes de circonscription.

1.3.1. Le multiniveaux, grand absent des instructions et des programmes

La mission a passé en revue les circulaires de rentrée de 2015 à 2025, les programmes scolaires depuis 2015 ainsi que les attendus et guides associés, et enfin les textes et référentiels relatifs à la formation des professeurs des écoles. Le multiniveaux n'y est jamais mentionné, sauf à quelques rares exceptions relevant de mentions incidentes comme le détaille l'annexe 5 du présent rapport. Pour les chercheurs rencontrés par la mission, cette absence illustre la force du cadre de référence mononiveau (cf. encadré n° 5 ci-après).

1.3.1.1 L'absence de mention du multiniveaux dans les circulaires de rentrée depuis 2015 à l'exception de deux évocations très circonscrites en 2016

De 2015 à 2025, les circulaires de rentrée n'évoquent jamais le multiniveaux, à l'exception de la circulaire de rentrée 2016. Toutefois, cette mention est très circonscrite. Elle concerne, en effet, la scolarisation des moins de trois ans, telle que soutenue particulièrement en éducation prioritaire par le ministère cette année-là. La circulaire précise que l'ouverture de classes dédiées aux enfants de moins de trois ans ne doit pas « *pour*

autant conduire à une réduction de l'accueil en classe multi-niveaux là où les effectifs et l'environnement permettent un accueil respectueux des spécificités des enfants de cet âge. »[14].

La mission a également consulté certaines circulaires susceptibles d'évoquer des configurations multiniveaux, notamment en ruralité. Seule une instruction de 2016 concernant les « Écoles situées en zones rurale et de montagne » fait indirectement référence au multiniveaux en ce qu'elle aborde les enjeux posés par les « petites structures isolées et les classes uniques »[15].

Comme le signale la chercheuse Sylvie Jouan, il faut, en fait, remonter au début des années 1990 pour trouver une véritable prise en considération de ce qui est qualifié alors de « classe à plusieurs cours ». En 1991, le guide portant sur *Les cycles à l'école primaire* précise à propos du groupe-classe que ce dernier peut faire l'objet de différentes organisations au choix des maîtres et des équipes dont « la classe à plusieurs cours définie comme suit : « *Des élèves d'âges différents d'un même cycle sont confiés, pour une année scolaire, au même maître. Cette organisation est, de fait, identique à celle évoquée au paragraphe précédent dans les petites écoles* [un maître pendant un cycle]*, mais elle peut également être volontairement choisie dans les écoles plus importantes où plusieurs classes de ce type peuvent être composées. Cette structure favorise la continuité pédagogique pendant la durée d'un cycle et permet des interactions fructueuses entre des groupes hétérogènes.* »[16]

1.3.1.2 La complète impasse faite sur les configurations multiniveaux dans les programmes scolaires de cycles et de disciplines

La mission constate qu'aucun des programmes scolaires publiés depuis 2020[17] ne fait explicitement mention du multiniveaux, à deux exceptions concernant le CM1-CM2. Il est précisé qu'il s'agit de mentions marginales. Le programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) publié en 2020 évoque la possibilité d'aménager la répartition des thèmes d'enseignement entre les trois années du cycle en fonction du « projet pédagogique du cycle ou de conditions spécifiques (classes à plusieurs niveaux, notamment) »[18]. Par ailleurs, le programme de français pour le cycle 3 précise, concernant la lecture, que de mêmes œuvres peuvent être proposées à tous les élèves en ménageant des parcours de lecture différents pour les élèves de CM1 « dans le cas des classes à double niveau »[19].

Hormis ces deux mentions, il n'est jamais fait état d'une programmation susceptible d'être mise en œuvre dans une classe à plusieurs niveaux, que ce soit lors de la réforme des programmes de 2015 ou celle engagée à compter de 2018-2019, y compris dans les programmes de cycles.

Plus encore, depuis 2015, la mission rappelle le renforcement des prescriptions et attendus annuels, parfois périodisés pour certaines disciplines, à l'exception toutefois du cycle 1 où l'annualisation demeure secondaire au profit d'une programmation progressive en fonction de l'âge « ou dès que les apprentissages précédents ont pu être observés »[20].

Par leur degré de détails, ces programmes et les recommandations qui les accompagnent, particulièrement pour les fondamentaux en cycle 2 et cycle 3, visent nécessairement une classe mononiveau et n'admettent qu'à la marge des adaptations très mesurées. C'est ce que confirme, par exemple, cette mention figurant dans le *Guide sur les mathématiques en CP* : « *il existe certaines marges de manœuvre dans la programmation. Celle qui est proposée dans ce chapitre permet d'indiquer des repères forts sur les*

[14] Bulletin officiel n° 15 du 14 avril 2016.

[15] Bulletin officiel n° 37 du 13 octobre 2016 - Écoles situées en zones rurale et de montagne.

[16] *Les cycles à l'école primaire*, Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, direction des écoles, 1991.

[17] La mission a consulté l'ensemble des programmes et textes associés tels que publiés entre 2020 (Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020 comprenant le Programme d'enseignement de l'école maternelle) et 2025 (Bulletin officiel n° 16 du 17 avril 2025 comprenant les Programmes d'enseignement de français et de mathématiques du cycle de consolidation (cycle 3).

[18] Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020 comprenant les programmes d'enseignement : cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4), annexe 2, p. 2

[19] Bulletin officiel n° 16 du 17 avril 2025 comprenant les Programmes d'enseignement de français et de mathématiques du cycle de consolidation (cycle 3), [p.6].

[20] Pour reprendre la formule utilisée, par exemple dans le programme d'enseignement pour l'acquisition des premiers outils mathématiques du cycle 1 (Bulletin officiel n° 41 du 31 octobre 2024).

apprentissages, mais aussi ce qui peut être adapté selon le travail en concertation sur le niveau (en particulier les classes de CP dédoublées), sa classe, ses élèves, pour que chaque professeur puisse se l'approprier ».[21]

1.3.1.3 Le multiniveau éventuellement cité comme un enjeu organisationnel dans les référentiels de compétences et de formation des professeurs des écoles

Tel que publié en 2013[22], le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation fait mention du multiniveaux. Dans le chapitre « Les professeurs, praticiens experts des apprentissages », à la rubrique « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » il est précisé pour ce qui concerne les écoles « Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités, *notamment dans les classes maternelles et les classes à plusieurs niveaux* ».

Pour autant, le référentiel de formation publié en 2019[23] ne comporte aucune référence au multiniveaux à la différence du référentiel récemment publié le 28 mai 2026 où est précisé, dans le bloc 2 relatif à « connaitre les élèves et le contexte d'enseignement pour adapter sa pratique professionnelle », qu'en fin de M2E, les professeurs doivent avoir acquis la compétence « identifier les spécificités d'une classe multiniveaux et mobiliser des modalités pédagogiques pour faire progresser les élèves ».

Encadré n° 5 - La classe à un seul cours, un cadre de référence profondément ancré en France

Dans de nombreux pays, la place des classes multiniveaux est singulière. La mission souhaite toutefois mettre en exergue la tension spécifique propre à la France en raison de la conception de l'organisation scolaire et des poids et degrés de prescriptions des programmes.

Concernant l'organisation scolaire, (cf. travaux de Sylvie Jouan déjà cités), le déploiement d'écoles avec des classes homogènes distinctes a constitué un enjeu majeur de l'édifice de l'école républicaine telle qu'elle se structure lors de la IIIe République.

Consulté par la mission, le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (édition 1911) en offre une claire illustration. La mission renvoie ainsi à certains extraits : « *c'est essentiellement par rapport à l'organisation pédagogique que le mot classe doit être défini. La classe est dans l'organisme scolaire ce qu'est un organe dans le corps, ce qu'est un rouage dans la machine : elle ne forme pas un tout à elle seule, elle vaut par son accord avec les classes qui la précèdent et avec celles qui la suivent.* […] *Ainsi l'école à classe unique est pour ainsi dire l'école en raccourci. C'est l'état embryonnaire de l'école ; elle contient en germe toutes les parties essentielles de l'école, mais on ne verra ces diverses parties acquérir leur développement et devenir des organes complets que dans l'école à plusieurs classes* ». (article *Classes*). « *L'idéal, ce serait aussi que chaque classe ou division fût suffisamment homogène, c'est-à-dire se composât d'élèves qui, tous ou presque tous, pourraient marcher du même pas, participer aux mêmes exercices et atteindre ensemble le même but.* » (article *Classement des élèves*).

Or, alors même que les classes multiniveaux sont presque majoritaires, c'est bien cette conception qui prédomine de façon quasi exclusive comme l'illustre, entre autres, le *Repères et références statistiques* édité chaque année par la DEPP. A l'entrée « classe » du glossaire, on trouve la définition suivante où le multiniveaux ressort comme une exception : « *Dans le premier degré, le terme de "classe", correspond normalement à un groupe d'élèves scolarisés ensemble au même niveau pendant une année scolaire. Dans l'enseignement élémentaire, la classe s'identifie souvent au "cours" (cours préparatoire, cours élémentaire 1re ou 2e année, cours moyen 1re ou 2e année) ; ces classes peuvent être appelées "classes à cours unique". Toutefois, dans certaines écoles, les effectifs sont tels que des élèves de niveaux différents sont regroupés dans une même classe ; on a alors une*

[21] *Pour enseigner les nombres, le calcul et la résolution de problèmes au CP*, juin 2021, p. 148.

[22] Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation paru au Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013. Le texte est encore aujourd'hui en vigueur.

[23] *Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21e siècle*, juillet 2019.

"classe multiniveaux". Certaines écoles ne comportent qu'une seule classe, regroupant le plus souvent plusieurs niveaux ; on parle alors de "classe unique" »[24]

Concernant les programmes, la recherche internationale sur les classes multiniveaux (cf. encadré n° 6 ci-après) les identifie comme un des enjeux majeurs des tensions et réussites propres à ces classes. Selon les marges de manœuvre dont disposent les enseignants et les choix pédagogiques, la gestion du curriculum varie : standardisée, parallèle, en spirale ou encore intégrée. Selon la mission, le développement et le renforcement durant la dernière décennie de la précision des programmes positionnent nettement la France parmi les pays où les marges de manœuvre de gestion des curricula sont les plus réduites. Comme l'a observé la mission durant ses visites, le ressenti des enseignants en classes multiniveaux est divers, certains professeurs des écoles considérant par exemple que les repères annuels propres aux nouveaux programmes constituent un atout pour construire une programmation multiniveaux, alors que d'autres au contraire les considèrent comme une difficulté supplémentaire.

Comme le montrent les chercheurs (cf. liste des personnes rencontrées en annexe 2), l'analyse de la place du multiniveaux et d'éventuelles politiques ministérielles dédiées ne relève pas de seuls enjeux d'organisation, mais touche à des questions de valeurs en lien avec le poids du cadre de référence dominant qu'illustre cet encadré.

1.3.2. Les classes multiniveaux, une réalité rarement interrogée localement

En écho à l'invisibilité nationale, un certain « impensé » collectif local s'exprime au niveau des services déconcentrés autour des classes et écoles multiniveaux.

La mission a constaté, lors des visites qu'elle a conduites en écoles et circonscriptions, que les classes multiniveaux sont perçues soit comme incidentes, notamment dans les écoles de grande taille des circonscriptions à dominante urbaine, soit comme un état de fait ancien et intégré, particulièrement dans les circonscriptions à dominante rurale constituées de petites écoles (quatre classes et moins).

Paradoxalement, ces deux configurations tendent au même effet : considérer le multiniveaux comme une contrainte organisationnelle et non une composante à part entière du cadre scolaire de référence, particulièrement dans le cas des classes à double niveaux. Pour ce qui est du triple et du grand multiniveaux, ceux-ci sont cette fois perçus, le plus souvent, comme une source de difficulté.

1.3.2.1 Pour les services déconcentrés, une dimension hors de leur périmètre d'intervention

Pour les ADASEN et IEN rencontrés par la mission, le pilotage du multiniveaux est un « impensé » institutionnel. Devant la mission, ils s'accordent pour reconnaitre que l'autonomie des équipes supplée souvent l'absence de cadrage institutionnel, de l'échelon national ou départemental jusqu'à celui de la circonscription. Dans les territoires visités par la mission, à quelques rares exceptions, le multiniveaux n'est pas évoqué dans la « feuille de route départementale », et ne fait pas non plus l'objet de recommandations formalisées, ni même de suggestions informelles.

En cela, les services déconcentrés respectent bien les prérogatives réglementaires du directeur d'école en lien avec le conseil des maîtres. Il est toutefois possible que la mise en œuvre de certaines politiques nationales (cf. supra 1.2.3.3.) ait pu conduire, comme évoqué devant la mission par une organisation syndicale, à des interventions académiques directes.

Au long cours toutefois, l'intervention des IEN et des équipes de circonscriptions se limite à une approche d'accompagnement ciblé s'il est demandé, notamment dans les cas de conflits au sein des équipes sur tel agencement ou telle affectation de classe. Seule une IEN sur la trentaine de responsables rencontrés précise à la mission avoir mis en place un dispositif d'accompagnement « spécifique à la classe multiniveaux ».

Enfin, s'il a été fait état devant la mission, à de nombreuses reprises, de débats pouvant exister au sein des équipes éducatives sur la pertinence de telle ou telle configuration de classe, des réflexions relatives au multiniveaux ne sont manifestement pas abordées au niveau des équipes de circonscriptions ni dans les séminaires réunissant les cadres départementaux du premier degré.

[24] *Repères et références statistiques*, DEPP, 2025, p. 430.

1.3.2.2 Pour les parents d'élèves et collectivités territoriales, un état de fait le plus souvent admis

Lors des visites d'écoles et de classes, la mission s'est entretenue, chaque fois que possible, avec les services ou l'exécutif de la collectivité territoriale de rattachement (commune ou intercommunalité). A quelques très rares exceptions liées à des tensions autour de la carte scolaire, les représentants des collectivités ne se saisissent pas de cette dimension multiniveaux : perçue comme ancienne et donc banalisée, elle peut aussi, dans des configurations plus récentes, être ressentie comme relevant de la seule appréciation des équipes éducatives.

L'appréciation des familles apparait plus diverse, selon ce qu'en disent les équipes pédagogiques. Rarement négatif, leur avis est souvent variable, particulièrement dans les écoles qui n'ont qu'une ou quelques classes multiniveaux. Certains directeurs font état d'un besoin de communication renforcée pour rassurer les parents d'élèves éventuellement inquiets d'un risque de prise en charge inégale des élèves. C'est ce que confirme la fédération nationale de parents d'élèves rencontrée par la mission : le multiniveaux est valorisé comme un cadre favorisant l'autonomie des élèves, une continuité éducative sur plusieurs années et un climat scolaire apaisé ; il suppose toutefois une communication ciblée afin de garantir l'équité et la qualité du service éducatif ainsi offert là où certaines familles ont le sentiment d'une organisation à géométrie variable.

1.3.3. Des effets sur les compétences et les apprentissages des élèves non objectivés dans les circonscriptions

Pour une majorité d'interlocuteurs, notamment enseignants, rencontrés par la mission, la fréquentation de classes multiniveaux est réputée bénéfique pour les apprentissages des élèves, mais ce ressenti n'est généralement pas objectivé.

La mission constate un *a priori* plutôt favorable des corps d'inspection, avec près d'un répondant sur deux estimant y voir des effets positifs et un sur quatre évoquant des effets non connus. Les effets, principalement en termes d'apprentissages socio-scolaires, seraient plus facilement et couramment observables en maternelle « car la pratique du multiniveaux y est largement acceptée » et induit un environnement de classe (multiniveaux adjacents et classe de cycle) jugé propice au développement de la « progressivité des apprentissages ». Les avis sont plus nuancés et parfois même défavorables concernant le « grand multiniveaux », hors effet maître spécifique. Enfin, cette appréciation globalement favorable est particulièrement confirmée en termes de climat scolaire et de développement de l'autonomie des élèves.

Pour autant, la quasi-totalité des inspecteurs rencontrés reconnait ne pas disposer de données pouvant attester ce ressenti. Le cas échéant, ceux qui s'y essaient estiment se heurter à des difficultés méthodologiques, parfois complexifiées par les contraintes d'accès aux données statistiques propres aux tout petits effectifs.

La mission précise que la dimension multiniveaux figure dans les « points d'entrée de l'évaluation » du protocole du Conseil d'évaluation de l'école (CEE)[25]. L'exploitation des rapports d'auto-évaluation et d'évaluation externe sous cet angle serait susceptible de fournir en département et en académie ainsi qu'au niveau ministériel des éléments d'appréciation en contexte, compte tenu de la grande diversité des classes et écoles multiniveaux.

Recommandation 2 : inviter les services académiques à se saisir des rapports d'évaluation menés sous l'égide du Conseil d'évaluation de l'école concernant la prise en considération des enjeux organisationnels et pédagogiques du multiniveaux.

[25] Voir le document d'accompagnement produit par le CEE dans le cadre général de l'évaluation des établissements du premier degré adopté, voté le 5 février 2026. Pour les écoles élémentaires comme pour les écoles préélémentaires, parmi les douze thématiques, figure la thématique « 7. Organisation et choix pédagogiques de l'école ou du regroupement » avec une référence explicite au multiniveaux en lien avec les dispositifs et méthodes pédagogiques.

Encadré n° 6 - Principales conclusions des travaux de recherche internationaux et nationaux sur les classes multiniveaux

Selon les travaux de recherche internationaux, l'enseignement en classes multiniveaux constitue une modalité éducative répandue à travers le monde, principalement dans les contextes ruraux et les zones à faible densité démographique, mais aussi comme un choix pédagogique délibéré.

Deux récentes revues d'articles, l'une réalisée par des chercheurs australiens, notamment sur la littérature scientifique anglophone, la seconde par des chercheurs espagnols faisant une place significative aux expérimentations conduites en Amérique latine, soulignent la présence d'un potentiel pédagogique capable de favoriser des approches éducatives inclusives, personnalisées et centrées sur l'élève.

Cependant, le succès de l'organisation scolaire en multiniveaux n'est pas automatique. Il dépend fondamentalement de la qualité de sa mise en œuvre, qui repose sur trois piliers :

- une formation des enseignants adéquate, tant initiale que continue ;
- un soutien institutionnel et politique qui reconnaît la valeur du modèle ;
- la fourniture de ressources adaptées et de réseaux de soutien pour briser l'isolement.

Pour consolider les connaissances et orienter les politiques publiques, des orientations pour la recherche future sont avancées sur plusieurs axes :

- mener des études longitudinales pour évaluer l'impact à long terme du modèle multiniveaux sur le développement académique, social et émotionnel des élèves ;
- réaliser des études comparatives internationales pour identifier les pratiques efficaces et transférables entre différents contextes socioculturels ;
- analyser en profondeur l'efficacité des différents modèles de formation des enseignants conçus spécifiquement pour le contexte multiniveaux ;
- explorer l'impact des outils et ressources numériques dans ces classes ;
- conduire davantage de recherches observationnelles pour comprendre finement les pratiques pédagogiques en action et les dynamiques de classe ;
- systématiser les études qui distinguent clairement les classes multi-âges (par choix) des classes multiniveaux (par nécessité) afin de mieux évaluer les résultats de chaque approche.

Pour une synthèse en français des travaux internationaux, la mission renvoie également à l'article *à paraître* très éclairant de M. Gabriel, « Pratiques d'enseignement en classes à plusieurs cours : un regard international », *Revue française de pédagogie*, n° 229, juillet-août 2026.

En France, en nombre limité, les travaux de recherche existants portent sur :

- les dimensions historiques expliquant le poids spécifique, en France, du modèle organisationnel contemporain centré sur la classe homogène ;
- les travaux statistiques concernant les effets des classes multiniveaux sur les apprentissages menés par la DEPP dans les années 1990 et par l'institut de recherche sur l'éducation (IREDU) dans les années 2000 et 2010, lesquels donnent à voir des résultats contrastés selon les configurations de multiniveaux (classes doubles versus classes grand multiniveaux, au bénéfice de ces dernières) et les enjeux méthodologiques soulevés par le nombre de variables à prendre en considération qu'elles soient structurelles (taille et inscription territoriale ; nature du multiniveaux ; niveaux considérés) ou qualitatives (effets de composition des classes, pratiques enseignantes) ;
- les dimensions pédagogiques et didactiques étroitement liées aux modalités d'étayage et d'accompagnement des élèves et, plus généralement, à la place donnée à l'autonomie des élèves en termes d'activités, mais également de participation active à leurs apprentissages.

La présentation détaillée des principales conclusions des revues de travaux de recherche faites par la mission est en annexe 4.

Toutefois, objectiver pleinement les effets du multiniveaux sur les apprentissages, compétences et parcours des élèves ne peut relever que d'un travail de recherche approfondi. Le multiniveaux ne se limite pas à une dimension structurelle (nombre et combinaison de niveaux), mais induit des choix de composition de classes, d'affectation d'enseignants et de pratiques pédagogiques (voir deuxième partie du présent rapport) dont on peut estimer qu'ils sont majeurs en termes d'impacts sur les apprentissages. Ainsi, les liens entre

multiniveaux et apprentissages soulèvent des enjeux et biais méthodologiques et exigent des travaux de recherche qualitatifs auxquels ne peuvent répondre des corrélations statistiques entre fréquentation de classes multiniveaux et résultats aux évaluations nationales.

Recommandation 3 : lancer une enquête qualitative conduite par la DEPP ou par appel d'offre ministériel de recherche pour documenter les effets de la fréquentation des classes multiniveaux sur la scolarité et les apprentissages des élèves au-delà des seuls contextes propres aux petites écoles rurales.

En conclusion de cette première partie, la mission souligne l'étonnant contraste entre le poids statistique des classes multiniveaux et leur invisibilité institutionnelle.

Les différentes formes de multiniveaux sont bien présentes partout : loin d'être une forme en attrition, le multiniveaux est une forme diffuse en passe de devenir majoritaire.

En synthèse :

- *le multiniveaux concerne une classe sur deux, généralement (66 %) sous forme de double niveau adjacent d'un même cycle, mais aussi selon des configurations très diverses (classes d'au moins trois niveaux, classes aux niveaux disjoints, classes intercycles) ; particulièrement répandu pour les classes de cycle 1 (multiniveaux à 63 %), il est, pour les classes élémentaires, moins développé en cycle 2 (45 %) qu'en cycle 3 (54%) ;*
- *le multiniveaux est présent dans neuf écoles sur dix : pour près de la moitié des écoles (44 %), il concerne entre 20 % et 50 % des classes, et pour un tiers des écoles, il est « intégral » ; cette intensité varie selon la taille et la nature des écoles, mais il est largement diffusé au-delà des écoles primaires de petite taille ;*
- *le multiniveaux concerne tous les territoires : au-delà du seul rural éloigné, une majorité de territoires urbains denses ont des taux de classes multiniveaux supérieurs à 40 % ;*
- *sa croissance progressive depuis au moins une décennie masque des évolutions territorialement contrastées : fortes dans les territoires ruraux en déprise, mais également significative dans certaines régions (ouest hexagonal) ou métropoles (région lilloise, lyonnaise, toulousaine par exemple).*
- *Néanmoins, la territorialisation du multiniveaux est peu appréhendée nationalement. Les classes multiniveaux pourtant présentes sur tout le territoire, demeurent assimilées au « grand multiniveaux » et à la grande ruralité. Si le rural, notamment éloigné, se caractérise par des écoles multiniveaux, quasi généralisées dans certains départements, les classes multiniveaux n'en sont pas moins présentes dans les territoires urbains, y compris les plus denses. Or, les classes double niveaux sont le plus souvent considérées comme un aménagement ponctuel de la « forme scolaire » de référence qu'est la classe à un seul niveau.*

Par leur ampleur et leurs caractéristiques, ces classes viennent interroger une logique de scolarité structurée et normée par niveaux de la petite section (PS) au cours moyen deuxième année (CM2). Elles justifient, selon la mission, d'une attention ministérielle allant bien au-delà de la question des classes uniques. Elles emportent des enjeux didactiques et pédagogiques qui font l'objet de la partie suivante du présent rapport.

2. L'enseignement en classe multiniveaux : sortir de l'impensé pédagogique et didactique

Dans cette deuxième partie, la mission rend compte des observations et entretiens réalisés dans 111 classes multiniveaux au sein de 81 écoles pour en détailler les éléments saillants. Ceux-ci sont mis en perspective avec les conclusions ressortant des travaux de recherche, ainsi que de deux groupes de discussion conduits par la mission. La mission revient d'abord sur les dimensions organisationnelles du multiniveaux qui s'avèrent très prégnantes pour les équipes. La mission réalise ensuite un état des lieux de la diversité des pratiques pédagogiques et didactiques observées en classe. Enfin, la mission analyse les enjeux de mise en autonomie des élèves, dimension centrale de l'enseignement en classes multiniveaux.

En synthèse, le multiniveaux recèle un potentiel pédagogique et didactique souvent insuffisamment exploité. Dans une majorité d'écoles observées, le multiniveaux est avant tout un enjeu technique d'agencement de

niveaux et de composition des classes, à la croisée des contraintes d'effectifs, des appétences individuelles des enseignants et, parfois, de choix pédagogiques d'équipe. En classe, les enseignants mettent en œuvre diverses pratiques pédagogiques et didactiques. Il leur faut répondre aux tensions et aux contraintes matérielles qu'implique le multiniveaux dans un cadre institutionnel construit pour des classes mononiveau. Bien que rarement pensées ou explicitées comme telles par les enseignants, ces pratiques sont catégorisées par la mission en quatre grandes stratégies. La mise en autonomie des élèves y joue un rôle décisif, y compris en ce qu'elle suppose, le cas échéant, un changement de posture et l'acquisition de gestes professionnels spécifiques, voire une autre conception de ce que faire classe recouvre généralement.

2.1. Agencement de niveaux et composition des classes : entre gestion technique et projet collectif

Dans ce chapitre, la mission aborde les enjeux organisationnels induits par le multiniveaux tels que les directeurs d'écoles, les équipes pédagogiques et les enseignants des classes observées les évoquent.

En synthèse, comme évoqué supra (cf. 1.3.2.1), les inspecteurs de circonscriptions n'interviennent quasiment pas sur l'organisation des classes multiniveaux. Celle-ci est une affaire d'équipe conduite sous la responsabilité des directeurs d'écoles identifiés comme les pilotes pédagogiques. Les choix sont le plus souvent faits sous contrainte, en privilégiant des critères relevant généralement du choix individuel des enseignants et des enjeux de qualité de vie au travail. Une part significative des équipes fait néanmoins du multiniveaux une « ressource » organisationnelle en réponse aux profils et besoins des élèves. Des variations importantes existent enfin, elles sont liées à la diversité des configurations de multiniveaux et des contextes d'école (cf. 1.1.2).

2.1.1. Le multiniveaux, un emboitement de contraintes à gérer dans une majorité d'écoles

Dans une majorité d'écoles visitées par la mission, les classes multiniveaux constituent des contingences avec lesquelles les équipes doivent composer.

2.1.1.1 Des choix d'équipe dans un cadre structurellement contraint

Le code de l'éducation prévoit que « [l]e directeur d'école répartit les moyens d'enseignement (…). Il arrête, après avis du conseil des maîtres, le service des instituteurs et des professeurs des écoles »[26]. En cela, le multiniveaux ne déroge pas à la règle : des entretiens conduits par la mission, il ressort que les inspecteurs interviennent très rarement dans la répartition des services et des configurations de classes, même si leur avis est sollicité en cas de difficulté ou de conflits (cf. infra encadré n° 7).

Pour autant, l'agencement et la composition des classes multiniveaux sont généralement perçus par les équipes comme une contrainte à laquelle on ne peut échapper. Une majorité des conseils de maîtres rencontrés fait état d'une configuration imposée, même si elle est admise. Le ressenti des professeurs des 111 classes observées par la mission quant à l'attribution d'une classe multiniveaux se répartit en trois tiers équivalents entre ceux s'estimant contraints, ceux déclarant l'avoir acceptée et ceux revendiquant un « choix », sachant que, dans le cadre de la mission, cette assertion ne coïncide pas nécessairement avec le multiniveaux « choisi » identifié par la recherche.

2.1.1.2 Un agencement des classes déterminé par la nécessité de tenir compte des préférences individuelles des enseignants et d'équilibrer les effectifs

À partir des travaux de recherche et préalablement aux questionnaires et entretiens, la mission a identifié six critères susceptibles de déterminer l'agencement des classes[27]. Questionnés à propos de ceux-ci, les directeurs et les enseignants rencontrés dans le cadre des conseils des maîtres de l'ensemble des écoles visitées avancent prioritairement le « choix pédagogique », entendu comme la décision de l'équipe ou du professeur concerné de prendre en charge une classe multiniveaux. En second lieu, ressort l'arbitrage fait pour équilibrer les effectifs entre les différentes classes de l'école.

[26] Article R. 411-13. Voir également la circulaire MENE2612947C du 19-5-2026 relative au *Référentiel métier des directrices et directeurs d'école.*

[27] Le protocole d'entretien proposait de répondre au choix multiple suivant : l'équilibre des effectifs entre classes, le « choix pédagogique », le « climat scolaire » (regroupement ou dissociation de certains élèves), l'organisation en cycles, la priorité donnée à un niveau spécifique (exemple CP), l'intégration des élèves à besoins particuliers.

Selon la structure et la nature des écoles, l'ordre des critères peut varier. Les équipes des écoles de grande taille font avant tout état du « choix pédagogique » et de l'équilibre des effectifs. Le « climat scolaire » (regroupement ou séparation d'élèves afin d'assurer un fonctionnement de classe) ressort dans les écoles de petite et moyenne taille ainsi que dans les écoles maternelles. Par ailleurs, le statut particulier du cours préparatoire (CP) et de son éventuel couplage avec d'autres niveaux est également un critère avancé dans les écoles élémentaires et primaires sachant qu'il s'agit fréquemment d'une ligne académique.

2.1.2. Le multiniveaux, un levier organisationnel et pédagogique pour une part significative des équipes

Pour autant, les constats précédents ne rendent pas compte de la part significative des équipes concevant le multiniveaux non comme une contrainte à gérer, mais comme une « ressource » organisationnelle et pédagogique à exploiter.

Pour un cinquième des enseignants composant les conseils des maîtres rencontrés par la mission, l'organisation en multiniveaux est explicitement « choisie ». À cet ensemble, s'ajoutent, dans une proportion similaire, des équipes non nécessairement unanimes sur leur adhésion au multiniveaux, mais qui en défendent l'utilité à des fins organisationnelles ou pédagogiques dans leur école.

Encadré n° 7 - Des équipes parfois divisées par le multiniveaux

Si la mission rend compte, dans le présent rapport, d'observations distinguant les équipes selon qu'elles disent subir le multiniveaux ou au contraire l'avoir choisi, la mission a également rencontré des équipes aux ressentis contrastés, voire divergents.

Le cas le plus fréquent se rencontre en école primaire où l'équipe enseignante de maternelle est souvent favorable à la configuration multiniveaux, tandis que les enseignants d'élémentaire la perçoivent avant tout comme une contrainte[28]. Au sein même d'équipes d'école élémentaire, la mission a pu observer des approches différentes entre enseignants du CP et du CE1 d'un côté, et enseignants des cours moyens de l'autre[29], ces derniers plébiscitant et pratiquant le multiniveaux depuis de nombreuses années, alors que leurs collègues de cycle 2 n'y adhèrent pas et ne le pratiquent pas.

Des tensions sont observées conséquemment à la fusion de deux écoles aux traditions divergentes[30]. Parfois encore, et particulièrement dans des écoles de trois ou quatre classes, c'est une enseignante qui refuse de prendre un multiniveaux[31], au risque de conduire à mettre fin à des pratiques collectives pourtant ancrées et rodées[32].

2.1.2.1 Une modalité permettant de s'adapter à des contraintes structurelles

Nombre d'écoles visitées rencontrent des contraintes notamment liées aux changements démographiques (baisse des effectifs, scolarisation en TPS) et aux reconfigurations territoriales (mesures de carte scolaire, fusion d'équipes ou regroupements d'écoles). D'autres font face à des locaux mal adaptés ou à des bâtiments multisites. Une majorité d'équipes estime que le multiniveaux vient alourdir ces difficultés. D'autres perçoivent, au contraire, le multiniveaux comme une modalité permettant de s'y adapter.

Dans certaines écoles, la configuration multiniveaux permet de gérer les incertitudes portant sur le nombre d'élèves finalement inscrits à la rentrée[33]. Dans un autre cas, le multiniveaux vient pallier les contraintes induites par les locaux[34].

À plusieurs reprises, la mission a constaté que l'organisation en classes multiniveaux vient modifier certains dispositifs spécifiques. C'est le cas notamment du dédoublement en éducation prioritaire : certaines classes

[28] École primaire moyenne urbaine, académie de Toulouse, école élémentaire moyenne urbaine, académie d'Amiens, grande école primaire urbaine, académie d'Aix-Marseille, école primaire moyenne urbaine, académie de Nantes.

[29] École élémentaire moyenne urbaine académie de Paris.

[30] École élémentaire moyenne urbaine, académie d'Amiens.

[31] École maternelle moyenne urbaine, académie de Nantes.

[32] École primaire moyenne urbaine, académie d'Amiens.

[33] École primaire moyenne rurale, académie de Normandie, école primaire petite urbaine, académie d'Aix-Marseille.

[34] Grande école primaire urbaine avec locaux de maternelle exigus, académie de Limoges.

dédoublées de GS, CP ou de CE1 peuvent en configuration multiniveaux accueillir d'autres élèves que ceux visés par la politique nationale de dédoublement[35] comme dénombré par la mission (cf. 1.2.3.3.). Cela concerne aussi fréquemment l'appui que constitue un personnel ATSEM, dont la fonction prévue pour les niveaux de maternelle est aussi susceptible de conforter l'équipe en élémentaire[36].

Enfin, la mission a constaté le recours fréquent au multiniveaux pour constituer des classes en contexte bilingue, par exemple en occitan, dans l'académie de Toulouse.

2.1.2.2 La diversité des agencements de classes

Pour la majorité des équipes, la répartition des classes permet avant tout d'équilibrer l nombre d'élèves dans l'ensemble des classes (cf. supra 2.1.). Toutefois, dans certaines écoles, la détermination des classes conduit à des configurations « sur mesure » d'un autre ordre comme illustré ci-après.

Souvent, il s'agit d'organiser les classes à partir de choix faits autour de la classe de CP : par exemple en cherchant délibérément à réduire les effectifs de cette classe jugée centrale pour les apprentissages[37] ou encore en privilégiant une association de niveaux avec des élèves autonomes en lecture[38]. La mission a également rencontré le cas d'une équipe organisant généralement le CP en mononiveau, mais ayant cette année renoncé afin de disposer de marges de manœuvre d'affectation des élèves en cours moyen pour en séparer certains [39].

La mission a rencontré des équipes ayant pensé leur organisation en termes de classes de cycle, mais cette approche est loin d'être systématique, ni même majoritaire. Au sein de l'échantillon des écoles visitées, un cinquième des équipes, au plus, considère le cycle comme une dimension structurante pour le multiniveaux. En revanche, les classes multiniveaux intercycles sont fréquemment considérées comme particulièrement problématiques ou lourdes à prendre en charge.

2.1.2.3 Un multiniveaux articulé à des pratiques de regroupements pour certains apprentissages

Certaines équipes mettent en place une organisation combinée avec des décloisonnements/regroupements dédiés à certains apprentissages spécifiques, sauf le français et les mathématiques dans la quasi-totalité des cas. C'est souvent le cas des écoles de petite taille[40] bien que la mission ait aussi pu l'observer dans des écoles de plus grande taille[41].

Dans certains cas, l'organisation en multiniveaux fait place, sur certains temps de la semaine, à des séances en niveau simple pour certains enseignements et disciplines[42] ou encore à des décloisonnements réservés à un niveau[43].

La mission a également visité une école organisée selon le principe d'alternance entre temps avec niveaux adjacents et temps avec niveaux disjoints selon les objectifs d'apprentissage[44].

2.1.3. Les critères d'affectation des élèves, une dimension révélatrice du projet pédagogique sous-jacent

La mission a questionné les équipes sur les critères présidant à l'affectation des élèves à partir de catégories prédéterminées[45]. Toutefois, à la différence des points précédents, les réponses faites par les équipes sont plus diverses et sujettes, selon la mission, à interprétation (cf. infra encadré n° 8).

---

[35] École élémentaire moyenne urbaine avec classe de CE1-CE2 dédoublée, académie d'Amiens.

[36] École primaire petite rurale avec classe de GS-CP-CE1 académie de Clermont-Ferrand.

[37] Grande école élémentaire urbaine, académie d'Orléans-Tours.

[38] Classe de CP-CE2 petite école primaire périurbaine, académie de Clermont-Ferrand.

[39] École primaire moyenne urbaine, académie de Clermont-Ferrand.

[40] Petite école élémentaire rurale de deux classes, académie de Toulouse, petite école élémentaire urbaine, académie de Versailles.

[41] École élémentaire moyenne urbaine, académie de Clermont-Ferrand, grande école primaire périurbaine, académie d'Amiens.

[42] École primaire moyenne urbaine, pour l'éducation physique et sportive et pour les sciences, académie de Lyon.

[43] Petite école maternelle urbaine, académie de Strasbourg.

[44] Petite école primaire urbaine, académie de Clermont-Ferrand.

[45] Le protocole d'entretien proposait les catégories suivantes : élèves à besoins particuliers, élèves autonomes, élèves à séparer ou regrouper, élèves en difficultés scolaires, élèves réputés « perturbateurs ». Les équipes pouvaient également répondre « sans critères » ou non pertinent.

2.1.3.1 Une dimension souvent seconde

Sachant que dans les écoles monoclasse et écoles de toute petite taille les marges d'affectation des élèves sont inexistantes ou faibles, quatre configurations à peu près équivalentes ressortent des entretiens conduits par la mission. Parmi les répondants, un quart des équipes n'applique aucun critère, un quart privilégie l'affectation d'élèves autonomes en multiniveaux, un quart affecte les élèves en fonctions de critères divers (élèves à besoins particuliers, en difficultés scolaires, à séparer, réputés « perturbateurs ») et un quart estime la question non pertinente. Ainsi, en cumulant les catégories « sans critère » et « non pertinent », dans près de la moitié des écoles, le choix d'affectation de tel ou tel élève en classe multiniveaux n'est pas un enjeu central dans l'organisation.

La mission précise que ces critères sont évoqués en contexte de double niveaux. Pour une majorité des équipes avec lesquelles la mission s'est entretenue, le multiniveaux demeure acceptable à condition d'être constitué de deux niveaux. Pour la plupart des enseignants, ce dernier est perçu comme « gérable » à la différence du triple et, plus encore, du « grand multiniveaux » souvent jugé problématique.

2.1.3.2 Une composante parfois centrale du projet pédagogique

Dans une part significative d'écoles, particulièrement celles ayant choisi l'organisation en multiniveaux, la question des besoins liés au profil des élèves est avancée comme centrale.

Le profil social des élèves constitue un critère souvent évoqué. En éducation prioritaire, des équipes soulignent l'intérêt de mieux accompagner des élèves en difficulté socio-scolaire[46]. Précisons que parmi ces équipes en éducation prioritaire, certaines soulignent que le multiniveaux n'est qu'une modalité parmi d'autres pour gérer l'hétérogénéité[47]. À l'inverse, une équipe explicite l'intérêt du multiniveaux au bénéfice d'élèves issus de familles très favorisées et très autonomes[48]. Enfin, lorsque des écoles accueillent des élèves issus de familles de gens du voyage, le multiniveaux permet de dissocier, pour leur affectation, niveau et âge des élèves[49].

D'autres équipes mettent en avant des besoins pédagogiques spécifiques, non prédéterminés socialement : par exemple, un meilleur accompagnement d'élèves timides ou "petits parleurs"[50], les équilibres filles-garçons[51] ou encore l'accueil adapté d'élèves à besoins particuliers, notamment en termes de bruit et d'attention[52].

Toutefois, dans un nombre significatif d'écoles, les équipes pédagogiques estiment que les classes multiniveaux requièrent une plus grande autonomie des élèves. Quoique des avis divers existent, certaines équipes jugent dès lors ces classes plus difficiles à gérer et susceptibles de désavantager les élèves rencontrant les plus grandes difficultés scolaires[53]. Le critère d'autonomie devient alors prégnant.

Encadré n° 8 - Profil des élèves et critères d'affectation, des évolutions à l'œuvre ?

Compte tenu de l'échantillon statistiquement non significatif, la mission ne peut étayer par des données quantitatives cette dimension. A partir des échanges conduits avec les conseils des maîtres, la mission fait toutefois certaines hypothèses. L'affectation d'élèves réputés autonomes a été documentée par la recherche comme une pratique ancienne que la mission a rencontrée lors des visites. Mais cette pratique pourrait être en attrition, sous l'effet d'une double inflexion.

[46] Petite école primaire rurale, académie d'Amiens, académie d'Amiens, petite école primaire urbaine, académie de Clermont-Ferrand.

[47] Grande école élémentaire urbaine, académie d'Amiens.

[48] Petite école élémentaire urbaine, académie de Nice.

[49] Grande école élémentaire urbaine, académie d'Orléans-Tours, école primaire moyenne urbaine, académie d'Amiens, école élémentaire moyenne urbaine, académie de Clermont-Ferrand.

[50] École primaire moyenne urbaine, académie d'Aix-Marseille.

[51] École primaire moyenne périurbaine, académie de Toulouse, petite école primaire urbaine, académie d'Aix Marseille.

[52] Petite école primaire périurbaine, académie de Clermont-Ferrand.

[53] Grande école primaire urbaine, académie de Strasbourg, petite école primaire périurbaine, académie d'Amiens.

D'un côté, notamment pour les équipes ressentant le multiniveaux comme une dimension subie, la répartition des élèves présentant des difficultés comportementales est un critère souvent mis en avant. La composition des classes relève moins d'une stratégie pédagogique individualisée que du souci de ne pas alourdir encore par la présence d'élèves réputés difficiles la charge estimée lourde d'une classe multiniveaux.

D'un autre côté, pour les équipes qui appréhendent le multiniveaux non comme une simple contrainte organisationnelle mais comme un dispositif pédagogique à part entière, les critères et besoins des élèves retenus semblent également en évolution.

2.2. Pratiques pédagogiques et didactiques, entre maîtrise technique et repositionnement pour faire classe autrement

Dans ce chapitre, la mission rend compte de ce qu'elle a observé dans les classes et retenu des entretiens conduits avec chaque professeur des écoles concerné, en lien avec l'apport des travaux de recherche.

En synthèse, la mission propose une catégorisation schématique des stratégies pédagogiques à partir des pratiques observées et des conditions d'exercice des enseignants. En s'appuyant également sur les travaux de recherche, la mission identifie les spécificités didactiques d'un enseignement maîtrisé en classe multiniveaux. Enfin, la mission souligne en quoi ces spécificités ne relèvent pas seulement d'une pratique pédagogique spécifique, mais peuvent engager une autre façon de « faire la classe ».

Cette catégorisation permet de contextualiser et ainsi de mieux comprendre les spécificités des pratiques enseignantes en multiniveaux telles que recensées par la DEPP à partir de l'enquête EPODE 2022, selon laquelle les pratiques de différenciation et de remédiation pédagogique seraient moins développées en classes multiniveaux[54].

Encadré n° 9 - Travaux de recherche sur lesquels la mission s'est appuyée en ce qui concerne les dimensions pédagogiques et didactiques

Pour le présent rapport, la mission s'est appuyée sur différentes revues de travaux de recherche internationaux[55]. La mission s'est également entretenue avec quatre chercheurs dont les publications (en français) offrent de nombreux points d'appui réflexifs sur l'enseignement en classes multiniveaux.

Outre les travaux de Sylvie Jouan, dans une approche historique et sociologique (thèse sur *La classe à plusieurs cours à l'épreuve de la forme scolaire dominante*, université Lumière Lyon 2, 2020), la mission a particulièrement exploité :

- les travaux de Sylvain Connac sur les pratiques coopératives et collaboratives entre élèves ; voir notamment S. Connac, « L'école française et les pédagogies coopératives pour apprendre », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 90, septembre 2022, dans une approche opérationnelle voir S. Connac, *La coopération, ça s'apprend*, ESF Sciences humaines, 2020 et, concernant les enjeux d'individualisation et de personnalisation des apprentissages, voir S. Connac, « Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? », *Éducation et socialisation*, n° 59, 2021 ;
- les travaux de Marie Gabriel (thèse *Enseigner à deux cours sans se doubler*, université de Montpellier Paul-Valéry, 2025) sur les pratiques enseignantes en classes à plusieurs cours ; outre sa thèse, voir également M. Gabriel, *Enseigner en classes multiniveaux*, éditions Retz, 2019 et « Les enseignants et les pratiques coopératives entre élèves dans les classes à plusieurs cours comprenant des apprentis lecteurs », *Recherches en éducation*, n° 60, 2025 ;
- les travaux de Laurent Lescouarch sur les formes d'étayage (ainsi que sur les enjeux de forme scolaire), voir notamment L. Lescouarch, *Construire des situations pour apprendre : vers une pédagogie de l'étayage*, ESF sciences humaines, 2018 et L. Lescouarch, « Classes coopératives multi-âges : une approche alternative des différenciations pédagogiques », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 59, 2021.

[54] Voir Bilal E., Raffaëlli C., Rugambage N., Sallis A., Yzern B., Monseur C., « Pratiques enseignantes à l'école élémentaire : les principaux résultats de l'enquête Epode 2022 », *Note d'Information*, n° 25-53, DEPP et Franck Evain, Violette Marmion, Massimo Loi, Emma Bilal, « Les classes multiniveaux dans le premier degré : dans quels territoires ? Pour quels niveaux ? », *Note d'information*, *op.cit*..

[55] Voir la bibliographie présentée en annexe 3.

2.2.1. Les quatre grandes stratégies pédagogiques observées par la mission

À partir des observations faites en classe, chacune sur une durée d'une heure environ, la mission a construit une typologie des stratégies mises en œuvre. La mission ne prétend pas rendre compte ainsi des pratiques quotidiennes réelles, mais propose une grille de lecture permettant de distinguer quatre grandes stratégies pédagogiques allant de formes fortement juxtaposées et cloisonnées à des organisations plus intégrées dans le cadre d'un enseignement en multiniveaux.

2.2.1.1 Le cloisonnement des niveaux

La stratégie la plus fréquemment observée repose sur un cloisonnement des niveaux. Dans environ deux tiers des classes, sur les temps observés, les groupes fonctionnent de manière largement indépendante, avec des supports différents et des tâches distinctes, relevant ou non de la même discipline, associés à une alternance de la présence de l'enseignant auprès d'eux. Celui-ci répartit son action auprès de différents groupes d'élèves considérés de niveau homogène.

Dans certaines classes observées, les groupes sont séparés spatialement et pédagogiquement : par exemple, les CP sont installés près du tableau pendant que les GS sont répartis sur de grands îlots au fond de la salle ; les CE1 font face à un tableau et les CE2 à un autre, se trouvant parfois même dos à dos. La mission a fait, à plusieurs reprises, le constat de classes organisées en « deux ensembles parallèles » ou relevant d'un « fonctionnement fondamentalement cloisonné » ; le double niveau est rendu visible par la juxtaposition de deux groupes internes à la classe et ne donne pas nécessairement lieu à une organisation pédagogique intégrant les enjeux du multiniveaux. Le professeur alterne alors entre les groupes ainsi constitués, sur une durée pouvant aller d'après les constats de la mission entre 5 minutes et 30 minutes. Il en résulte des temps – parfois conséquents – pendant lesquels les élèves sont laissés en autonomie.

2.2.1.2 La différenciation entre niveaux

Une deuxième modalité, plus élaborée mais encore largement inscrite dans une logique de cloisonnement, repose sur la différenciation entre niveaux. Dans ce cas, les groupes restent distincts, toutefois les tâches proposées sont similaires mais ajustées en fonction des attendus de chaque niveau ou des besoins identifiés. Cette différenciation pédagogique est le plus souvent interniveaux : elle porte sur le degré de difficulté, la longueur ou la nature des exercices, ou encore sur des aménagements ponctuels.

Dans certaines classes, la différence de mise en œuvre des apprentissages est clairement structurée : dictée plus longue pour les CE2 que pour les CE1, activités distinctes selon le niveau, groupes de besoins ou encore alternance entre temps d'évaluation différenciée et moments de reprise collective. Dans d'autres situations, elle demeure plus limitée : les tâches restent proches, avec des ajustements marginaux (une phrase supplémentaire, une consigne légèrement adaptée), sans véritable reconfiguration de l'activité. Dans ces organisations pédagogiques, la différenciation permet d'ajuster les exigences, mais ne modifie pas fondamentalement l'assignation cloisonnée du travail à chaque groupe d'élèves.

2.2.1.3 Le fonctionnement simultané différencié

Une troisième stratégie correspond à un fonctionnement simultané différencié, qui marque une évolution vers une plus grande intégration pédagogique. Dans environ un quart des classes, les élèves travaillent sur un même objet d'apprentissage, dans un temps commun, avec des attendus différenciés selon les niveaux. Il ne s'agit plus seulement d'adapter des tâches distinctes, mais de construire une situation d'apprentissage partagée, structurée autour d'un même objectif. Les observations évoquent ainsi des « temps d'apprentissage tous ensemble avec des niveaux de difficulté différents » ou encore une « différenciation sans que les élèves [ne] s'en rendent compte ».

Dans ces configurations, l'unicité de la séance est maintenue, tandis que les exigences sont modulées : par exemple, une activité commune en grammaire ou en résolution de problème peut donner lieu à des productions différenciées, ou à des consignes graduées selon les niveaux. Cette organisation permet de renforcer la cohésion de la classe et de limiter ainsi les effets de fragmentation, tout en respectant les progressions. Ce fonctionnement est plus souvent observé pour des séances relevant de disciplines spécifiques : sciences, histoire, géographie, arts ou même éducation physique et sportive.

2.2.1.4 L'intégration du multiniveaux

Plus rarement encore, certaines classes mettent en œuvre un multiniveau véritablement intégré, dans lequel les niveaux ne sont plus seulement différenciés, mais pensés en articulation : à partir d'un même seul objet d'apprentissage, l'organisation pédagogique est adaptée à plusieurs niveaux, avec des progressions construites et articulées de manière cohérente.

Les progressions sont ainsi organisées selon une approche curriculaire, voire spiralaire, les supports et outils sont mutualisés, et des circulations entre groupes sont rendues possibles. Des élèves sont intégrés ponctuellement au sein d'un groupe de niveau supérieur, et des groupes mêlant les niveaux sont ainsi composés de façon intentionnelle, pour répondre à des objectifs d'apprentissage clairement identifiés.

Cette configuration, qui suppose une grande maîtrise, est surtout visible dans certains doubles niveaux adjacents, par exemple lorsque des apprentissages méthodologiques sont explicitement construits sur deux ans. Elle se traduit par des choix structurants : utilisation d'une méthode commune CE1-CE2, continuité des supports d'une année sur l'autre, dictées différenciées à plusieurs niveaux de difficulté, ou encore activités communes avec variation du degré d'exigence. Dans ces situations, le multiniveaux devient un principe d'organisation pédagogique à part entière, et non plus une contrainte à gérer.

2.2.2. L'impact des conditions d'exercice

Les stratégies pédagogiques précédemment décrites ne peuvent être comprises indépendamment des contingences dans lesquelles elles se déploient. La mission observe que le degré de maîtrise des pratiques pédagogiques en multiniveaux dépend étroitement d'un ensemble de facteurs contextuels, humains et organisationnels.

2.2.2.1 L'expérience professionnelle des enseignants

En premier lieu, l'expérience professionnelle apparaît comme un facteur déterminant dans le cadre d'un enseignement en multiniveaux. Les pratiques les plus abouties, notamment celles relevant d'un fonctionnement simultané différencié ou d'un multiniveau intégré, sont majoritairement observées chez des enseignants expérimentés, capables de penser l'organisation des groupes, d'anticiper les transitions entre activités, de stabiliser des routines et de réguler finement les temps d'autonomie.

À l'inverse, dans les situations où l'expérience de l'enseignant est plus limitée ou la prise de fonction récente, les stratégies observées tendent davantage vers des formes de cloisonnement ou de juxtaposition, à l'instar de pratiques monoclasse, qui apparaissent comme des réponses plus immédiatement opérationnelles face à la complexité de la gestion simultanée des groupes.

Cette dimension est étroitement liée aux enjeux de formation abordés infra, dans la troisième partie du rapport.

2.2.2.2 Le collectif de travail

En second lieu, la stabilité des équipes et l'inscription dans un collectif de travail jouent un rôle central dans la mise en œuvre de choix pédagogiques particuliers. Les configurations dans lesquelles les enseignants s'inscrivent dans une dynamique d'équipe – fondée sur l'harmonisation des pratiques, la mutualisation des outils, la continuité des apprentissages sur le cycle ou encore l'organisation de décloisonnements – favorisent l'émergence de stratégies plus intégrées.

Ces dynamiques collectives ne sont pas nécessairement fonction de la taille ou de la structure de l'école. Des observations montrent qu'elles peuvent être fortement exploitées dans de très petites configurations, par exemple, dans une école à deux classes où les enseignants, expérimentés et en échanges constants, construisent des repères partagés pour des pratiques pédagogiques articulées et régulées. À l'inverse, dans certaines écoles de taille plus importante, y compris lorsque l'équipe apparaît globalement soudée, les stratégies liées au multiniveaux peuvent rester circonscrites à une seule classe, avec un relatif isolement professionnel de l'enseignant concerné, sans mutualisation à l'échelle de l'établissement.

Encadré n° 10 - Classes multiniveaux et isolement professionnel

Lors des visites et des entretiens, les corps d'inspection ont souligné les contraintes accrues d'exercice en classes multiniveaux dans les écoles avec peu de classes. De fait, au-delà du cas des écoles dites à classe unique (cf. supra encadré n° 4), une équipe enseignante circonscrite à deux ou trois professeurs rencontre, plus fréquemment, des difficultés en termes de remplacement ou d'accès à la formation. Le collectif de travail est parfois également plus fragile.

Pour autant, les observations de la mission conduisent à nuancer ce lien de causalité. Certaines petites écoles cumulent effectivement des difficultés tenant au renouvellement des enseignants (et plus rarement des personnels non enseignants) et souvent à un isolement géographique. Pourtant, d'autres petites structures bénéficient au contraire d'équipes, certes réduites, mais particulièrement implantées et stables.

L'isolement professionnel, particulièrement en termes de pratiques du multiniveaux, existe également dans des écoles de grande taille, souvent en milieu urbain dense. Ainsi, la mission dénombre, à la rentrée 2025, plus de 4 000 écoles où un seul enseignant gère une classe multiniveaux au sein d'un collectif de travail uniquement mononiveau.

2.2.2.3 Les conditions matérielles et humaines

Les conditions matérielles et humaines constituent également un contexte déterminant le champ des possibles pédagogiques en multiniveaux. La présence d'adultes supplémentaires – ATSEM en maternelle (cf. infra encadré n° 11), AESH ou, plus ponctuellement, autres enseignants dans des dispositifs de décloisonnement – facilite l'organisation des groupes et permet un encadrement plus régulier des élèves placés en autonomie.

Plusieurs observations soulignent ainsi que certaines régulations fines, notamment auprès des élèves les plus fragiles, deviennent possibles lorsque l'enseignant n'est pas seul face à la classe. À l'inverse, dans les configurations où l'enseignant doit gérer simultanément plusieurs groupes, les stratégies tendent à privilégier des formes d'organisation sécurisantes, mais moins ambitieuses sur le plan pédagogique, notamment en matière de différenciation, de coopération ou de collaboration.

Encadré n° 11 - Spécificités du multiniveau en cycle 1

Les classes multiniveaux sont plus fréquentes en cycle 1 (cf. supra partie I), mais d'autres caractéristiques distinguent les classes maternelles multiniveaux.

D'une part, le recours aux organisations en ateliers est très répandu et constitue une modalité pédagogique structurante. D'autre part, les rythmes différenciés des élèves (temps de sieste pour les élèves les plus jeunes) offrent des possibilités élargies d'alternance entre des temps communs à toute la classe et des temps dédiés spécifiquement à certains groupes. Enfin, la présence de l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) contribue à faciliter cette gestion de classe modulaire.

Les échanges avec certaines équipes révèlent combien l'appui de l'ATSEM, qui va parfois au-delà de ses missions, gagne à s'inscrire dans une réflexion générale qui porte sur la nature et le degré de délégation favorisé par l'enseignant, pour tout ce qui touche aux situations relevant directement des apprentissages et du suivi des élèves, y compris les plus jeunes.

2.2.3. Les exigences professionnelles techniques et notamment didactiques

L'enseignement en classe multiniveaux requiert une technicité professionnelle spécifique qui ne se réduit ni à la juxtaposition de plusieurs programmations, ni à une simple gestion de l'organisation de classe. Selon la mission, il suppose aussi que les enseignants et les équipes s'autorisent à opérer un repositionnement en apparence à rebours du prescrit institutionnel et nécessitant des compétences didactiques élevées.

2.2.3.1 Un enjeu d'organisation qui n'est pas qu'une affaire d'emploi du temps

Les différents interlocuteurs de la mission affirment que l'enseignement en multiniveaux induit un surcroît d'organisation. Ce dernier participe d'une charge mentale accrue, soulignée également par la recherche.

Selon la mission, cette approche organisationnelle ne se limite pas à la construction d'un emploi du temps, même si celui-ci peut s'avérer complexe compte tenu des exigences programmatiques de plusieurs niveaux.

En sus, l'enseignement en multiniveaux suppose d'articuler plusieurs rythmes et natures d'activités dans un même temps, sans perdre de vue ni la cohérence pédagogique, ni le suivi des progrès des élèves. C'est en cela qu'il relève d'une technicité spécifique : maîtrise fine de la temporalité de la classe, de la circulation des groupes voire des élèves au sein des groupes, de la répartition de l'attention et de l'étayage de l'enseignant et de l'enchaînement des activités. Les verbatim recueillis lors des visites sont, sur ce point, convergents : plusieurs enseignants évoquent la nécessité de « penser l'enseignement en tiroirs », d'identifier des « temps forts d'apprentissage » ou encore de prévoir des « plans B » pour les moments où un groupe doit fonctionner sans l'enseignant, « plans B » qui doivent intégrer une réelle dimension d'apprentissage et non une dimension strictement occupationnelle. Or, une telle organisation ne va pas de soi. Dans certaines classes, l'alternance entre groupes est particulièrement maîtrisée. Les séances sont alors qualifiées de « très denses », « cadencées » ou encore « rigoureuses », les élèves identifiant clairement ce qu'ils ont à faire et les temps de transition restant limités. À l'inverse, d'autres situations révèlent une organisation pédagogique moins propice aux apprentissages : élèves qui attendent, temps morts, ruptures dans le rythme de la séance, consignes ou étayages insuffisamment explicites.

2.2.3.2 La distinction entre programmation des enseignements et progression des apprentissages ou la construction de progressions didactiques différenciées

Outre la gestion simultanée des groupes, l'enseignement en multiniveaux suppose la mobilisation d'une expertise didactique avérée pour penser conjointement contenus, étayages, progressions et modalités d'apprentissages au bénéfice d'élèves de niveaux différents.

Le multiniveaux conduit en effet à repenser les progressions, non plus comme des trajectoires linéaires associées indépendamment à chaque groupe, mais comme des parcours d'apprentissages différenciés au sein d'un même cadre. Il suppose d'articuler des objets d'apprentissages communs et des attendus différenciés, de concevoir des situations susceptibles d'être investies à plusieurs niveaux d'exigence, et, dans une certaine mesure, de dissocier le temps d'enseignement du temps d'apprentissage.

Les observations de la mission rejoignent pleinement les travaux de recherche lesquels soulignent l'importance de distinguer programmation des enseignements et progression des apprentissages, afin de permettre des parcours différenciés tout en maintenant un cadre commun. Ces dimensions touchent directement aux enjeux d'autonomie des élèves et de posture enseignante abordés infra (cf. chapitre 2.3.).

2.2.3.3 La formalisation de l'évaluation

La gestion simultanée de plusieurs niveaux pose le défi du suivi fin et explicite des acquis et des progrès des élèves. Les enseignants doivent articuler des attendus et objectifs distincts, tout en identifiant précisément les réussites, les blocages et les besoins d'accompagnement de chacun. Or, les observations montrent que cette activité évaluative reste souvent peu formalisée et donc peu effective.

Dans plusieurs classes, l'évaluation est adossée à des supports de travail ordinaires — fiches d'activité, plans de travail, cahiers d'autonomie — sans qu'apparaisse toujours un dispositif de suivi véritablement structuré à l'échelle de la classe multiniveaux. Certaines validations sont différées, d'autres restent implicites, d'autres encore reposent sur l'autocorrection ou la correction collective des activités. Dans les scénarios pédagogiques les mieux structurés, ces modalités s'inscrivent dans un fonctionnement cohérent, mais, dans bien d'autres, elles laissent subsister des angles morts, notamment pour les élèves les moins autonomes ou les moins visibles. En cela, les enjeux de mise en autonomie des élèves abordés infra (cf. 2.3.) demeurent centraux.

2.2.4. Un repositionnement pour s'autoriser à faire classe autrement

Les enseignants en classes multiniveaux que la mission a pu rencontrer se trouvent confrontés à des injonctions complexes et paradoxales qui sont documentées par la recherche ; celles-ci tiennent pour partie au cadre institutionnel prescrit, mais également à l'ensemble des règles non écrites de ce que signifie « faire classe ». Enseigner en multiniveaux vient, en effet, bousculer l'image et la posture du « maître », le respect des attendus scolaires et l'unicité de la classe.

2.2.4.1 L'impossibilité d'assurer constamment un enseignement direct

La première tension à laquelle sont confrontés les enseignants des classes multiniveaux tient à leur propre positionnement au sein de la classe.

Le multiniveaux impose d'alterner les temps d'enseignement direct, nécessaires à l'introduction et à la structuration des apprentissages, et les temps en autonomie, indispensables à la gestion simultanée de plusieurs groupes. Comme abordé infra (cf. 2.3.), l'efficacité de ces temps en autonomie dépend étroitement de la nature des activités qui sont proposées, ainsi que de leur étayage.

Mais au-delà, cette obligation vient modifier le rapport aux apprentissages et la place que tient l'enseignant dans la transmission des savoirs. Le multiniveaux suppose un certain « lâcher prise » que certains enseignants évoquent lors des entretiens et qu'ils peuvent ressentir comme une atteinte à leur identité professionnelle constituée autour du suivi et de l'accompagnement constant des élèves.

2.2.4.2 La mise en œuvre adaptée des programmes et des attendus scolaires

Une seconde tension nait du découplage entre l'homogénéité des attendus scolaires, inscrits dans les programmes et annuellement précisés, et l'hétérogénéité des élèves et de leurs progressions. De nombreux enseignants admettent, lors des entretiens, que cette tension existe également dans les classes mononiveau. Toutefois, en classe multiniveaux, l'atteinte conjointe de ces deux objectifs est nettement plus complexe à réaliser.

Lors des visites, le poids des programmes et des attendus institutionnels est fréquemment évoqué comme un facteur contraignant, en particulier pour les classes visitées avec niveaux disjoints, celles de cycle 3 et celles de « grand multiniveaux ». Cette contrainte est ainsi avancée pour justifier de stratégies de cloisonnement (cf. supra 2.2.1.1.) au détriment de stratégies plus intégrées et d'arrangements (ou émancipations) programmatiques. D'autres enseignants soulignent à l'inverse l'intérêt des repères annuels présentés dans les nouveaux programmes pour construire une programmation adaptée.

Au-delà des programmes, c'est toutefois la gestion du rythme de progression des élèves et des écarts de maîtrise des attendus que la configuration multiniveaux exige de façon incontournable.

2.2.4.3 L'unicité de la classe fondée sur l'hétérogénéité des élèves

Une troisième tension renvoie à l'articulation entre une organisation collective de la classe, qui suppose des temps communs et une certaine homogénéité de fonctionnement, et la personnalisation des parcours d'apprentissage rendue d'autant plus nécessaire par la diversité des âges, niveaux et des profils des élèves.

En cela, il n'existe pas, selon les chercheurs, de configuration ou de modalité d'organisation type ou idéale pour le multiniveaux. Comme observé par la mission, c'est moins la structure (telle ou telle combinaison de niveaux, telle ou telle modalité d'alternance entre temps en groupes et temps en commun) que les pratiques et le projet associé qui déterminent l'efficacité pédagogique d'une classe multiniveaux.

Au terme de ce chapitre sur les pratiques observées en classe, la catégorisation proposée permet de mieux comprendre les résultats de l'enquête EPODE 2022 évoquée supra. Selon la mission, ces résultats viendraient avant tout confirmer la difficulté et les limites d'exercice en multiniveaux liées à la pratique cloisonnée, sachant que cette pratique semble majoritaire particulièrement dans les classes à double niveaux.

2.3. La mise en autonomie des élèves, des pratiques ambivalentes et pourtant décisives

Parmi les dimensions engagées ou mises en tension par une configuration multiniveaux selon les travaux de recherche (cf. encadré n° 9 supra), figurent la mise au travail en autonomie des élèves et la place donnée à la coopération et la collaboration entre élèves. C'est pourquoi, après avoir évoqué la diversité des stratégies pédagogiques susceptibles d'être mises en œuvre, la mission a souhaité consacrer un chapitre spécifique à ces dimensions souvent évoquées mais plus rarement connues et incomplètement maîtrisées par les équipes.

2.3.1. L'autonomie des élèves, un enjeu central mais aussi parfois un angle mort de l'enseignement en classe multiniveaux

Selon un récent rapport de l'IGÉSR portant sur les compétences psychosociales à l'École[56], il existe un paradoxe : d'un côté de nombreux enseignants déplorent un manque d'autonomie des élèves, de l'autre côté, leur implication – comme celle de l'institution – pour favoriser cette autonomie, en l'espèce par l'attention portée aux compétences psychosociales cognitives, demeure faible. Elle est parfois perçue comme antinomique avec leur métier.

De fait, la place donnée à l'autonomie des élèves est constamment revenue lors des entretiens conduits par la mission, que ce soit à propos des critères d'affectation des élèves (cf. supra 2.1.3.) ou des enjeux de gestion de classe (cf. supra 2.1.2). Pour autant, sur la base des observations menées, la mission estime que cette dimension majeure demeure largement inexploitée en termes pédagogiques et didactiques.

Dans près des trois quarts des classes observées, l'autonomie des élèves est mobilisée pour permettre à l'enseignant de gérer simultanément plusieurs groupes de niveaux différents. Les observations recensent des formes diverses de mise au travail autonome : fiches, fichiers ou cahiers d'autonomie, tablettes, coin lecture ou activités préparées à l'avance et prévues pour « ceux qui vont plus vite », ateliers, plans de travail.

La mission a constaté qu'existent au moins deux conceptions et pratiques de la mise au travail en autonomie des élèves qu'il est nécessaire de distinguer.

2.3.2. La prépondérance d'une conception fonctionnelle de l'autonomie des élèves

Fréquemment, durant les temps d'observation en classes, la mission a constaté que la mise au travail des élèves en autonomie consistait en des activités estimées « occupationnelles » par certains interlocuteurs de la mission, plutôt que réellement dédiées à des apprentissages. Avant toute chose, ces activités sont conçues et proposées à un groupe pour permettre à l'enseignant de se consacrer à un autre groupe.

Dans quelques situations observées, des élèves sont parfois laissés à eux-mêmes. En cela, l'enseignement en classe multiniveaux, sans adaptation des stratégies pédagogiques et didactiques, porte le risque d'une claire diminution du temps d'apprentissage pour les élèves concernés. Par ailleurs, des pratiques d'autonomie inadaptées peuvent être pénalisantes, selon certains interlocuteurs de la mission, aussi bien pour des élèves en difficulté que pour des élèves plus avancés dans la maîtrise des compétences et des savoirs à acquérir.

Le plus souvent, les élèves complètent des fiches d'activité guidées, parfois sans échange ni débat sur le sens de l'activité qui leur est attribuée. Assez fréquemment, la mission a constaté, en rappelant à nouveau que ses observations ont été ponctuelles et sur des temps courts, des écarts importants dans le suivi de ces activités en autonomie : éventuellement, les élèves appliquent mal la consigne ou ne terminent pas l'activité, sans que l'enseignant semble réellement en avoir conscience.

Cette approche fonctionnelle peut aussi être parfaitement mise en œuvre, mais la mission n'a que rarement échangé avec les enseignants sur la distinction entre les apprentissages devant être explicités directement par l'enseignant, ceux nécessitant un retour réflexif et ceux encore pouvant être réalisés en complète autonomie, par exemple s'ils favorisent une forme d'automatisation.

2.3.3. Les potentialités d'une autonomie d'apprentissage à des fins pédagogiques

Toute autre est l'approche consistant à concevoir et à mettre en œuvre le travail en autonomie des élèves comme un levier d'apprentissage. Elle suppose des outils identifiés, des consignes claires et des routines de classe. Elle va souvent de pair avec un cadrage marqué, un enseignement explicite ou au contraire une visée d'apprentissage par situation « a-didactique »[57].

---

[56] IGÉSR, *Les compétences psychosociales : une exigence pour soutenir la promesse émancipatrice de l'École républicaine*, n° 24-25 108B, octobre 2025.

[57] Une situation a-didactique est une des situations d'apprentissage décrites par Guy Brousseau dans son ouvrage *Théories des situations didactiques,* La pensée sauvage, Grenoble, 1998. Elle consiste à proposer aux élèves une situation spécifique où le maitre se met en retrait afin que l'élève s'en empare pleinement et acquière, par le biais de la résolution en autonomie de la situation proposée, les connaissances dont elle est porteuse. Dans ce type de situation, l'élève participe de manière active à l'élaboration de ses apprentissages.

À plusieurs reprises, la mission a observé des enseignants qui structurent fortement les temps d'activité, les consignes et les enchaînements. Cela se traduit par des consignes procédurales, l'usage éventuel d'un chronomètre, des rituels stables, ainsi qu'une alternance très précise des temps d'enseignement dirigé avec un groupe et des temps de travail autonome pour les autres élèves. Les phases de modelage, de pratique guidée et de pratique autonome sont clairement identifiées. Cela indique une stratégie forte de maîtrise de l'organisation temporelle de la classe.

Dans cette approche, l'autonomie n'est pas considérée comme un acquis que certains élèves maitriseraient plus que d'autres, mais bien comme un objectif en soi de formation. Il repose sur des tâches porteuses d'apprentissages réels, des marges de manœuvre pour les élèves, des rétroactions permettant la régulation des apprentissages et un apprentissage progressif des responsabilités.

2.3.4. Le levier rarement utilisé des pratiques coopératives et collaboratives entre élèves

Si l'autonomie individuelle de l'élève constitue souvent une solution pédagogique à la gestion simultanée des groupes, la coopération pourrait en constituer un prolongement particulièrement opportun. Or, cette dimension de coopération a été peu fréquemment observée dans les classes visitées.

Environ un tiers des situations observées donne lieu à des formes d'entraide entre élèves. Celles-ci restent toutefois le plus souvent spontanées, ponctuelles et peu formalisées. Elles prennent la forme d'échanges brefs pour comprendre une consigne, vérifier un résultat ou s'assurer de la conformité d'un travail. Dans ces configurations, l'entraide relève davantage d'ajustements entre pairs que d'un véritable dispositif d'apprentissage organisé. Elle apparaît ainsi comme « ponctuelle et minimale », ou limitée à des moments informels du travail autonome. À l'inverse, de nombreuses situations donnent à voir des élèves qui sollicitent en priorité leur enseignant, confirmant ainsi que la collaboration, voire la coopération ne constituent pas un mode de fonctionnement installé dans la classe.

Lorsque des formes de collaboration (cf. infra encadré n° 12) existent, elles se développent majoritairement au sein d'un même niveau. Cette prédominance de la pratique par niveau s'inscrit dans la continuité des organisations pédagogiques observées, encore largement structurées par une gestion juxtaposée de groupes distincts. Les échanges entre élèves de niveaux différents restent plus rares et apparaissent le plus souvent à l'occasion de situations particulières, sans être systématisés.

Encadré n° 12 - Collaboration et coopération entre élèves, éléments de rappel

D'après le rapport IGÉSR n° 2021-230, *Les pratiques collaboratives au service des apprentissages*, décembre 2022, le terme de collaboration recouvre toute forme de pratiques collaboratives en général tandis que la coopération entre élèves, au-delà de la coordination et la collaboration, correspond au niveau le plus étroit du « faire à plusieurs », dans lequel les partenaires sont mutuellement dépendants, avec qui il est nécessaire de s'associer. Chaque élève doit en retirer un bénéfice qui lui est propre. La mise en œuvre de l'activité doit relever d'une « action combinée » où chacun a un rôle à jouer : « La coopération entre pairs se définit comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Cette « interdépendance positive » (où « les apprenants partagent un but commun et le résultat de chacun (…) est affecté par les actions des autres »), lorsqu'elle est explicitée et bien cadrée, constitue une des bases fondamentales de la coopération entre élèves, suscitant l'interaction et contribuant à « l'engagement actif » de chacun, conditions indispensables à l'apprentissage et gages de progrès.

Pour une approche réflexive et critique, la mission renvoie également à l'article de G. Caron, P. Cieutat, S. Connac et M. Gabriel, « Coopération, collaboration et compétition : entre tensions et proximités », *Phronesis*, 2025/5 Vol. 14.

Pour autant, les configurations de double niveau adjacent offrent des conditions plus favorables à des interactions entre niveaux. La proximité des contenus et des attendus permet ponctuellement des formes de coopération interniveaux : élèves plus avancés aidant des élèves plus en difficulté (tutorat entre pairs), participation à des activités communes ou circulation d'un groupe à l'autre. Ces situations montrent que le multiniveaux peut constituer un levier pour organiser des apprentissages entre pairs, notamment lorsque

l'enseignant s'appuie explicitement sur cette hétérogénéité. Toutefois, ces pratiques restent inégalement développées et dépendent fortement des choix pédagogiques opérés.

Dans un nombre plus limité de classes, des dispositifs de coopération plus construits sont observés. Il peut s'agir de dictées négociées, d'ateliers d'autocorrection, de binômes organisés mêlant les niveaux ou encore de formes de tutorat ponctuel (« contrats de tuteurs », rôle de « petits assistants »). Dans ces cas, la collaboration est pensée comme un outil d'apprentissage et intégrée à la structuration de la séance. Néanmoins, ces exemples demeurent minoritaires à l'échelle de l'ensemble des observations.

2.4. Principes, points de vigilance et pistes pour développer le potentiel pédagogique du multiniveaux

La mission souligne le potentiel pédagogique et didactique du multiniveaux. Or, particulièrement dans les nombreux cas où la configuration n'a pas été choisie par l'enseignant concerné et ne fait pas l'objet d'un projet ni même d'une réflexion d'équipe, ce potentiel demeure inexploité et, plus encore, ouvre le risque de temps d'apprentissage réduits pour l'ensemble des élèves concernés.

Dans ce chapitre, la mission propose différentes recommandations et pistes, étant précisé que celles-ci ne peuvent constituer un « prescrit multiniveaux » compte tenu de la diversité des agencements, de l'inégale expérience des enseignants et de la nécessaire progressivité d'un projet d'équipe intégrant pleinement des stratégies et outils adaptés aux classes multiniveaux. En outre, ces pistes ou propositions doivent aussi être articulées avec des dispositifs de formation et d'accompagnement, des équipes comme des formateurs, comme le développe la troisième partie du présent rapport.

2.4.1. Le besoin d'une reconnaissance institutionnelle de niveau ministériel et d'échelons académique et départemental

Comme la mission a pu l'observer dans les classes et les écoles, mais aussi lors de ses entretiens avec les corps d'inspection, le multiniveaux demeure avant tout pensé et mis en œuvre selon une approche organisationnelle n'exploitant pas réellement sa spécificité, au détriment des enjeux pédagogiques et didactiques.

C'est pourquoi, la mission estime nécessaire, ne serait-ce qu'en raison du nombre de classes, d'élèves et d'enseignants concernés, que soit déclenché au niveau national un signal fort à l'attention des corps d'inspection et des équipes sur les enjeux et perspectives du multiniveaux pour l'apprentissage des élèves. La mission propose à cette fin la recommandation et la suggestion suivantes.

Recommandation 4 : formaliser une instruction ministérielle adressée aux services académiques et départementaux, relative aux objectifs et conditions du développement du potentiel pédagogique et didactique de l'enseignement en classe multiniveaux, en évitant toute prescription de configuration type nécessairement inadaptée à la diversité du multiniveaux.

Selon la mission, une telle instruction ministérielle pourrait conduire à des instructions académiques et départementales adaptées aux configurations d'écoles et aux spécificités territoriales diverses en termes d'organisation (cf. supra partie I) mais également de ressources, compétences, réseaux etc. Compte tenu du poids des représentations liées au cadre de référence mononiveau, il s'agit là encore, selon la mission, d'un enjeu de signal institutionnel important.

2.4.2. L'opportunité d'une réflexion programmatique et didactique d'ensemble pour « s'autoriser à »

La mission estime nécessaire d'outiller les équipes, qui invoquent souvent la charge mentale que représente le multiniveaux ainsi que le poids représenté par la préparation des cours : l'objectif à poursuivre est de progressivement s'éloigner de pratiques exclusivement cloisonnées, aujourd'hui souvent très dominantes.

La diversité des configurations, notamment les multiniveaux disjoints ou intercycles, limite les perspectives de programmation standardisée pour toutes les classes multiniveaux et peut justifier d'un accompagnement des équipes pédagogiques à des formes d'adaptation : il s'agirait de « s'autoriser à ».

Avant toute chose, cette souplesse qu'il convient d'accompagner concerne l'adaptation de la progression des enseignements, à partir des repères annuels des nouveaux programmes, en fonction des agencements de niveaux et des élèves concernés.

Cela peut aussi conduire à :

- identifier, en circonscription, les apprentissages relevant avant tout d'un travail spécifique à un niveau et ceux susceptibles d'être mutualisés en interniveaux ;
- développer une attention renforcée aux outils d'évaluation pour s'assurer d'une progression effective des apprentissages au-delà de la mise en œuvre des progressions d'enseignement.

En cela, les enjeux pédagogiques et didactiques du multiniveaux rencontrent les objectifs de prise en charge de l'hétérogénéité des élèves et d'enseignement universel également attendu en classe mononiveau. C'est pourquoi, selon la mission, le multiniveaux constitue un potentiel de réflexion et d'organisation au-delà des seules classes ainsi organisées.

À terme, cet appui pourrait s'appuyer sur un guide ou vademecum national de l'enseignement en classes multiniveaux.

Recommandation 5 : préparer, sous la responsabilité de la DGESCO, un guide ou vadémécum de l'enseignement en classes multiniveaux ; cet appui aux équipes pourrait être structuré en deux volets : le premier dédié aux déclinaisons programmatiques et projections en configuration multiniveaux pour faciliter la mise en œuvre des programmes et attendus scolaires ; le deuxième proposant des exemples de séquences, selon des configurations variées, pour illustrer comment distinguer les apprentissages susceptibles d'être mutualisés et ceux relevant d'une approche nécessairement cloisonnée et dédiée à un seul niveau.

2.4.3. La sensibilisation des équipes aux activités autonomes et coopératives des élèves comme levier majeur de l'efficience des enseignements et des apprentissages en multiniveaux

Comme évoqué supra (cf. 2.3.), faute de mobiliser et d'organiser la mise en travail autonome des élèves, on prend le risque en configuration multiniveaux de diviser, à la mesure de ceux-ci, le temps d'engagement des élèves et *in fine* leur temps d'apprentissage. Il s'agit donc là d'une dimension majeure d'efficience des enseignements.

Dans la mesure où cette question peut engager un repositionnement de la façon de faire classe, l'accompagnement progressif des équipes est d'autant plus nécessaire. Il peut se concrétiser par un travail collectif de revue des différents outils existants en la matière (cahiers d'autonomie, tablettes, ateliers, plans de travail) ainsi que par une réflexion critique sur les supports proposés par les éditeurs (type fiches) sachant qu'ils sont rarement conçus précisément pour une activité pleinement autonome en contexte multiniveaux.

Toutefois, ce repositionnement gagnerait avant tout à s'appliquer à des objectifs didactiques disciplinaires malgré le défi que cela représente et dont la mission a pleinement conscience. Que ce soit, par exemple, pour la production d'écrits structurants, pour l'automatisation de certains apprentissages (calcul mental par exemple) ou encore pour l'acquisition de repères culturels, historiques et scientifiques, il s'agit, pour chaque classe, avec sa configuration propre, d'identifier ce qui doit relever de l'enseignement direct et du contrôle, de l'étayage voire de formes collaboratives et coopératives organisées ou encore d'une forme de lâcher-prise en faveur d'une totale autonomie.

Ainsi, il serait intéressant que l'enquête EPODE de la DEPP approfondisse les pratiques enseignantes en multiniveaux en identifiant la place et les effets de la mise au travail en autonomie des élèves afin de mesurer la conception qu'en ont les enseignants et les éventuels liens avec les difficultés ou facilités d'exercice propres au multiniveaux. C'est le sens de la recommandation suivante.

Recommandation 6 : Explorer de façon détaillée, dans les enquêtes nationales sur les pratiques enseignantes (EPODE, PRAESCO), la mise en autonomie des élèves, notamment dans les classes multiniveaux.

En conclusion de cette deuxième partie, l'enseignement en multiniveaux suppose une expertise technique, nécessairement acquise et déployée progressivement. Il gagne également à s'appuyer sur une réflexion autour des modalités pour faire classe autrement, que ce soit dans une classe à double niveau ou dans une classe à triple niveau et plus. En cela, les enjeux de formations sont cruciaux.

3. Un écosystème de formation à reconsidérer sous l'angle du multiniveaux

Dans cette partie, la mission aborde les enjeux de formation et de ressources pour l'enseignement en classe multiniveaux. La mission fait état des témoignages recueillis auprès des enseignants et rend compte des échanges conduits avec 15 INSPÉ, ainsi que des réponses au questionnaire adressé aux responsables académiques et départementaux de formation continue et des huit entretiens réalisés par la mission avec certains d'entre eux.

En synthèse, en matière de multiniveaux, les enseignants recourent essentiellement à l'autoformation et à la formation entre pairs. En formation initiale, le multiniveaux est abordé de manière contingente dans des modules ponctuels préparatoires aux stages. En formation continue, le multiniveaux est avant tout un enjeu de contexte pour lequel il s'agit d'accompagner les enseignants néo-titulaires, en termes de gestion de classe. Selon la mission, le système de formation traduit l'invisibilité institutionnelle analysée dans les parties précédentes du présent rapport. L'enseignement en classes multiniveaux n'y est pas considéré comme un objet en soi, à la mesure de ses potentialités pédagogiques et didactiques. Il est abordé comme une variante de la classe mononiveau, éventuellement plus complexe à gérer. Il en résulte également une absence de stratégie pour structurer des viviers de formateurs spécialisés ce qui contribue à l'impensé pédagogique et didactique évoqué supra.

3.1. L'autoformation comme principal horizon de formation pour les enseignants rencontrés par la mission

Dans ce chapitre, la mission rend compte des témoignages et ressentis des enseignants. Elle a également échangé avec des éditeurs scolaires et procédé à une revue de ce qui est facilement accessible en ligne.

En synthèse, l'autoformation est la modalité dominante, voire exclusive, à laquelle sont contraints les enseignants pour gérer au mieux une classe multiniveaux, avec pour conséquence un outillage pédagogique et didactique parfois insuffisant.

3.1.1. Des enseignants et équipes ayant pris en main une classe multiniveaux sans formation préalable ni accompagnement particulier

Lors des visites d'école, la mission a systématiquement questionné les enseignants des classes observées et les équipes pédagogiques des écoles sur les voies par lesquelles ils avaient été formés à l'enseignement en classe multiniveaux.

3.1.1.1 Des enseignants en situation d'autoformation

Neuf enseignants sur dix des classes observées déclarent n'avoir eu aucune formation initiale au multiniveaux, même si une faible proportion d'entre eux se rappelle au moins une observation de classe multiniveaux. La quasi-totalité des répondants précise s'être avant tout auto-formée, une moitié indiquant que la formation entre pairs les a également aidés. La mission constate, sans que cela puisse être considéré comme statistiquement significatif, que la totalité des professeurs des écoles ayant moins de cinq ans d'ancienneté déclare n'avoir eu aucune formation initiale sur ce champ. Enfin, seul un tiers des enseignants précise avoir été accompagné dans l'école lors de leur première prise de poste en multiniveaux, mais seulement 15 % l'ont été au niveau de la circonscription.

Lors des échanges collectifs avec le conseil des maîtres des écoles visitées, la mission a constaté des témoignages concordants : c'est avant tout seuls, le cas échéant en interaction avec leurs collègues, que les enseignants se sont saisis des spécificités et gestes professionnels afférents à la classe multiniveaux. Certains enseignants précisent que, lors des formations continuées en didactique des disciplines, particulièrement en mathématiques et français, des cas de double niveaux ont pu être évoqués.

3.1.1.2 Une professionnalité construite au fil des postes et peu appréhendée dans sa complexité

La mission a entendu de nombreux enseignants évoquer une première prise de fonction dans une classe parfois à triple niveau ou plus, alors qu'ils venaient tout juste d'être titularisés. Ceux-ci expliquent s'être « débrouillés » comme ils pouvaient et font état, en définitive, d'une professionnalité construite « sur le

tas », au fil des affectations, des essais, des ajustements et des échanges informels avec des collègues plus expérimentés.

Selon la mission, la diversité des pratiques observées évoquées supra (cf. 2.2.1.) ne renvoie pas uniquement à des différences de compétences individuelles. Elle met aussi en évidence une professionnalité spécifique du multiniveaux encore insuffisamment reconnue en tant que telle, peu outillée et inégalement transmise. Pour la mission, cela explique que le multiniveaux puisse demeurer appréhendé de manière diverse et peu structurée à travers des logiques de juxtaposition des niveaux ou de gestion des contraintes organisationnelles, sans que ses potentialités pédagogiques soient pleinement mobilisées.

3.1.2. Une demande croissante de supports constatée par les éditeurs scolaires

La mission a sollicité le syndicat des éditeurs d'éducation et s'est entretenue avec les responsables de cinq maisons d'édition[58].

Selon les éditeurs rencontrés, la demande de manuels adaptés aux configurations multiniveaux existe de longue date pour certaines disciplines comme les sciences et l'histoire-géographique. C'est toutefois à compter de 2015 que la situation a évolué. Un premier changement se fait jour à cette date pour des publications par cycle, tout particulièrement pour le cycle 1. Puis, à compter des années 2019-2020, suite aux demandes exprimées par le terrain, certains éditeurs se lancent dans des éditions dédiées au double niveau.

La mission retient également de ces échanges le constat d'une demande accrue au niveau de l'élémentaire et du développement de « consommables » (fiches, cahiers etc.) que les élèves sont réputés pouvoir utiliser en autonomie et ce, y compris en cours moyen, de façon tout à fait nouvelle selon les éditeurs entendus.

3.1.3. Des ressources éparses et de qualité diverse

Comme l'illustre une synthèse des ressources en ligne (annexe 7), les ressources numériques que l'on peut trouver sur Internet concernant l'enseignement en classes multiniveaux ne sont pas pléthoriques et il faut souvent aller les chercher, en arrière-plan de ressources plus généralistes. Que ce soit sous la forme de fiches-outils, de guide ou partages d'expériences, nombre de ces ressources veulent avant tout proposer des conseils pour enseigner dans de telles configurations de classes. On peut également trouver quelques formations en ligne ou MOOC, plus ou moins explicitement centrées sur le multiniveaux, qui nécessitent un certain temps d'engagement ou des adaptations à la charge des professeurs.

Ce qui est décrit ou donné à voir part souvent du postulat implicite de la difficulté à enseigner dans de telles classes en visant prioritairement à outiller les enseignants pour accompagner les élèves.

[58] A savoir Accès Éditions, Hatier, La librairie des écoles, Magnard, Nathan, sachant que Retz Editions n'a pas donné suite à la sollicitation de la mission.

Encadré n° 13 - Guide de l'académie de Nancy-Metz

Le guide pratique *Enseigner en classe multiniveaux en élémentaire* proposé par l'académie de Nancy-Metz sur son site académique (56 p., Sighele & Giraud-Augerat, 2023) vise à accompagner les enseignants débutant en classe multiniveaux. Il couvre l'appropriation des compétences par niveau via le socle commun, l'organisation de la classe (espace, emploi du temps, programmations parallèles), le choix d'outils adaptés, et surtout le développement de l'autonomie des élèves comme clé de voûte du dispositif — via le tutorat, les plans de travail, l'auto-correction et le conseil d'élèves. L'évaluation y est repensée en mode continu / formatif plutôt que sommatif, et la pédagogie de projet est présentée comme fil fédérateur de classes aux niveaux disparates. Douze fiches-outils pratiques et dix ressources complètent l'ensemble, avec un message central : les contraintes du multiniveaux, une fois maîtrisées, développent des compétences professionnelles transférables (différenciation, coopération, gestion de classe).

3.2. La place actuellement incidente du multiniveaux dans l'offre de formation initiale

Dans ce chapitre, la mission rend compte de son enquête auprès des INSPÉ sous la forme d'un questionnaire en ligne auxquels 15 instituts, soit près de la moitié des INSPÉ de France, ont répondu, suivie de huit entretiens menés avec des directeurs d'INSPÉ ou des responsables départementaux de site[59].

En synthèse, pour la très grande majorité des INSPÉ ainsi sollicités, la mission a constaté une quasi absence du multiniveaux comme objet de formation. Cet état de fait s'explique par de multiples raisons, à commencer par le cadre d'une formation jusque-là construite sur une durée courte avec de multiples contraintes (organisation calendaire, stages, modules obligatoires, pluridisciplinarité, etc.) et un poids du concours prépondérant. Toutefois, selon la mission, la façon dont les supports d'accueil des professeurs stagiaires (ou « berceaux ») sont choisis, dans le cadre d'un dialogue entre INSPÉ et directions académiques ou rectorats, mérite d'être interrogée à l'heure où la mise en œuvre de la réforme de la formation initiale des enseignants ouvre potentiellement de nouvelles perspectives.

3.2.1. Les classes multiniveaux, une dimension non prioritaire pour une majorité d'INSPÉ

Tout en rappelant le caractère non exhaustif de son enquête auprès des INSPÉ, la mission en tire plusieurs conclusions posées comme des pistes possibles de réflexion et d'action.

3.2.1.1 Le multiniveaux dans l'offre de formation des INSPÉ : trois cas de figure

Une majeure partie des INSPÉ ayant répondu aux sollicitations de la mission n'intègre pas la dimension multiniveaux dans son offre de formation. Cela s'explique généralement soit par la préférence donnée aux berceaux quasiment exclusivement mono-niveaux (à la différence des postes où sont affectés ensuite les néo-titulaires), soit par de faibles demandes d'étudiants, voire par une certaine méconnaissance de l'ampleur des classes multiniveaux de l'académie ou du département concernés. Dans un cas, l'absence d'intégration du multiniveaux dans la maquette du master MEEF 1er degré s'explique par un partage explicite des contenus de formation initiale avec les structures académiques de formation continuée et continue.

Quelques INSPÉ s'avèrent être en réflexion car, parmi les classes où sont affectés les stagiaires, la part des classes multiniveaux en réalité augmente. Parfois, le multiniveaux constitue une dimension non négligeable dans la mesure où des partenariats anciens et structurants existent avec des écoles intégralement multiniveaux ou bien en raison de contextes scolaires particuliers de type bilinguisme régional. Dans ces différents cas, des modules dédiés au multiniveaux figurent dans la maquette actuelle du diplôme MEEF 1er degré, ou bien le multiniveaux constitue une thématique ciblée des moments d'analyse de pratiques professionnelles (APP) et de l'ensemble des temps de formation consacrés aux retours réflexifs sur les périodes de stages (de pratique accompagnée ou en responsabilité). Selon les INSPÉ, les outils existants ou accessibles, les ressources et formateurs experts sur le multiniveaux varient : certains s'estiment

[59] Les questionnements de la mission portaient sur le contexte des stages, la place du multiniveaux dans les maquettes actuelles (master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation mais également diplôme interuniversitaire Entrée dans le métier) et les perspectives ouvertes par la réforme en cours des concours d'accès aux métiers de l'enseignement ; ils visaient aussi les articulations avec la formation continue assurée par les DSDEN ou les EAFC, ainsi que l'opportunité et les modalités dune intégration explicite du multiniveaux en formation initiale.

correctement dotés, d'autres considèrent au contraire pâtir d'un manque de ressources humaines et de travaux de recherche disponibles sur le sujet notamment sur le plan didactique. Dans la quasi-totalité des cas, l'intégration de la dimension multiniveaux dans la maquette actuelle se fait principalement sous l'angle organisationnel et gestion du temps, les didactiques disciplinaires étant, elles, construites sur le principe de l'enseignement en mononiveau, en accord avec les programmes tels que nouvellement présentés avec des repères annuels.

Un seul INSPÉ, parmi ceux rencontrés par la mission, comporte un site départemental quasiment spécialisé. Les dimensions propres à l'enseignement en classe multiniveaux sont explicitement et largement positionnées dans la maquette. Outre un contexte territorial de classes multiniveaux quasi généralisé à l'échelle d'un département de faible densité avec une majorité d'écoles de petite taille, cette orientation repose sur un adossement ancien et très nourri avec un programme de recherche en partenariat avec des équipes québécoises.

3.2.1.2 Les facteurs clefs susceptibles de favoriser une intégration du multiniveaux dans la formation initiale

Les entretiens conduits par la mission permettent de constater que la réforme de la formation initiale et l'élaboration de nouvelles maquettes ont ouvert une vaste réflexion au sein de laquelle la prise en considération de l'enseignement multiniveaux pourrait rencontrer un certain écho. De fait, les travaux de la mission ont parfois coïncidé avec une préoccupation émergente parmi les responsables pédagogiques de formation dans les INSPÉ, tout particulièrement en ce qui concerne ceux dont le contexte territorial est marqué par un taux élevé de classes multiniveaux au regard duquel les interrogations et attentes des étudiants montent en puissance.

À partir des entretiens, la mission identifie plusieurs facteurs clefs pour une meilleure intégration du multiniveaux que la réforme de la formation des enseignants pourrait favoriser : le profil des formateurs, les possibilités d'adossement à la recherche, les liens et orientations partagées avec les DSDEN et les EAFC ainsi qu'une réflexion d'ensemble sur le potentiel du multiniveaux au-delà de la gestion de l'hétérogénéité auquel il est souvent associé.

Toutefois, y compris pour les INSPÉ les plus avancés sur cette question, si l'intégration du multiniveaux dans les modules pédagogiques transversaux apparait aisément faisable, le verrou majeur tient à sa difficile prise en considération dans les formations didactiques.

Recommandation 7 : à l'occasion de la réforme de la formation initiale des professeurs des écoles, faire valoir, auprès des INSPÉ, l'opportunité d'une intégration explicite du multiniveaux dans les formations dispensées (LPE, M2E) qu'il s'agisse des contenus (dimensions organisationnelles et pédagogiques, mais également didactiques) ou du profil des formateurs.

3.2.2. La question centrale des stages : reconsidérer le choix de « berceaux » mononiveau

3.2.2.1 Le cadre en vigueur : l'évitement des stages en classes multiniveaux

Plusieurs interlocuteurs en académie ont souligné le fait qu'il est généralement d'usage de ne pas affecter d'enseignants stagiaires en classes multiniveaux. Cette pratique ancienne est d'ailleurs rappelée par une circulaire récente relative aux modalités d'organisation de l'année de stage : « [a]fin de limiter le nombre de préparations de cours et dans toute la mesure du possible, dans le premier degré, le professeur des écoles stagiaire se voit confier un seul niveau de classe »[60].

Compte tenu de la technicité que suppose l'enseignement en classe multiniveaux (cf. supra 2.2.3.), cette pratique et sa formalisation réglementaire sont, pour la mission, parfaitement cohérentes. Toutefois, à l'heure où les classes multiniveaux sont en passe de devenir une forme majoritaire et où elles constituent un passage obligé pour une très grande part des néo-titulaires, la mission estime opportun de reconsidérer éventuellement cette pratique et de rendre possible une pleine mise en situation avec un accompagnement spécifique des stagiaires concernés.

[60] Circulaire MENH2218500C du 13-7-2022 relative aux modalités d'organisation de l'année de stage - Année scolaire 2022-2023, Bulletin officiel n° 29 du 21 juillet 2022.

3.2.2.2 Enjeux et conditions pour assurer une continuité de la formation des enseignants

À l'appui de cette réflexion, la mission souligne les enjeux de continuité du processus de formation des enseignants, de la formation initiale aux premières années d'exercice, sachant que l'expérience première est particulièrement structurante, comme le montre la recherche[61]. Si les toutes premières années d'exercice doivent s'effectuer en classe multiniveaux, pourquoi ne pas intégrer cette configuration dès l'année de stage ? La mission considère que cela permettrait d'éviter l'effet de découverte du multiniveaux la première année de titularisation, dans des conditions parfois difficiles aux dires de nombreux enseignants rencontrés par la mission.

Au-delà de l'enjeu des premières années d'exercice, les entretiens réalisés par la mission avec les chercheurs conduisent à penser que l'apprentissage premier de la configuration multiniveaux ne compromet en rien l'exercice en classe mononiveau, voire lui apporte une plus-value notamment en ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité, alors qu'à l'inverse, le passage d'un exercice mononiveau à un exercice en multiniveaux se révèle beaucoup plus difficile dans la mesure où il exige l'acquisition rapide de nouveaux gestes professionnels. Autrement dit, le passage en multiniveaux serait particulièrement formateur.

La mission précise qu'il ne faut pas sous-estimer l'ampleur et les possibles effets de bord d'un tel changement. Il ne consiste pas uniquement à basculer techniquement les enseignants stagiaires et étudiants vers des berceaux d'accueil en classe multiniveaux. Il exige d'identifier des contextes d'école où le multiniveaux est pleinement intégré au projet pédagogique et de prévoir un accompagnement renforcé lors des APP et des temps de retour réflexif post stages. Comme tous les départements et académies ne sont pas en mesure de réunir ces différentes conditions, la mission ne recommande pas de modifier abruptement les règles relatives aux modalités de stage, mais de permettre aux responsables de terrain de l'adapter le cas échéant, y compris au regard des enjeux d'équité des candidats.

Recommandation 8 : Inviter INSPÉ et DSDEN à une réflexion conjointe sur les berceaux d'accueil des enseignants stagiaires pour mieux préparer et accompagner les futurs néo-titulaires s'ils sont affectés très majoritairement en classe multiniveaux et, plus généralement, asseoir des compétences transférables et une professionnalité également efficace en configuration mononiveau.

3.3. Contraintes et perspectives dans le champ de la formation continue

Dans ce chapitre, la mission rend compte de son enquête auprès des directeurs des écoles académiques de formation continue ainsi que des responsables académiques et départementaux de formation, sous la forme d'un questionnaire en ligne auxquels 49 responsables issus de 20 académies[62] ont répondu, suivie de six entretiens menés avec des ADASEN ou des chargés de formation pour le premier degré en département[63].

En synthèse, quand elle existe, l'offre de formation dédiée au multiniveaux concerne essentiellement la préparation à la prise de poste par les néo-titulaires. Or il peut être nécessaire, *a fortiori* dans certains contextes territoriaux où le multiniveaux est quasi généralisé, de reconsidérer l'offre qu'elle soit continuée ou continue, pour viser la structuration de communautés apprenantes.

3.3.1. La priorité donnée aux formations à destination des néo-titulaires en prise de poste

À partir des réponses au questionnaire – soit un échantillon large mais non exhaustif – la mission constate que dans une majorité d'académies et de départements, le multiniveaux ne fait pas l'objet de formations dédiées. Il est abordé éventuellement dans le cadre de formations génériques de type préparation à la prise de poste ou dédiées à la différenciation ou encore, dans des formations didactiques où des études de cas intègrent des configurations multiniveaux généralement de double niveau (exemple fréquemment cité des formations en constellation).

---

[61] Broccolichi, S., Joigneaux, C. et Mierzejewski, S. (dir.), *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*, Artois presses université, 2017.

[62] Parmi ces responsables 18 exercent au niveau académique et 31 au niveau départemental.

[63] Les questionnements de la mission portaient sur la place du multiniveaux dans le plan académique et/ou départemental de formation, sur les autres formations susceptibles d'intégrer une dimension multiniveaux, la nature de ces formations et les publics visés (enseignants, directeur, équipes de circonscriptions etc.), les perspectives ou enjeux identifiés au regard des contextes territoriaux ou de projets en réflexion.

Seules quatre académies, dont trois ultramarines, et huit départements relevant de sept autres académies, font état d'une offre de formation explicitement dédiée au multiniveaux. Ces formations, collectives ou individuelles, peuvent être classées en trois ensembles. Les plus développées sont des formations courtes (format usuel de trois heures) à destination des néo-titulaires pour accompagner une prise de poste. Existent également des formations et animations pédagogiques centrées sur la gestion de l'hétérogénéité où la configuration multiniveaux est abordée, ainsi que de rares formations didactiques en contexte multiniveaux (exemple de l'anglais). Enfin, la mission a identifié une formation départementale intégralement dédiée au multiniveaux et structurée autour des enjeux de travail en autonomie des élèves (cf. encadré n° 14 ci-après).

Questionnés sur les perspectives et projets, les répondants renvoient généralement au besoin d'intégrer la dimension multiniveaux à la formation initiale, certains faisant état d'échanges en cours avec l'INSPÉ de leur académie en ce sens. Pour autant, certains responsables évoquent des pistes ou initiatives pour développer de façon structurée l'offre de formation en termes de multiniveaux, au-delà de la seule prise de poste : passage à des formations pluriannuelles, formations spécialisées sur les triples et quadruples niveaux. Enfin, certains évoquent des formations ou dispositifs d'accompagnement non limités aux enseignants, mais concernant également les directeurs d'école, en raison du pilotage pédagogique que ce type de classes requiert à l'échelle d'une école.

Encadré n° 14 - Un dispositif formatif dédié au multiniveaux dans un département du grand bassin parisien

Lors de ses échanges avec des responsables de formation continue, la mission a identifié une formation qui illustre les inflexions souhaitables et possibles de la formation au multiniveaux.

Une offre de formation ayant révélé une attente forte émanant de professeurs expérimentés
Dans un département comportant 40 % d'écoles avec trois classes et moins, les organisations syndicales ont demandé l'adaptation d'une formation initialement centrée sur l'aménagement des espaces et du temps afin de l'inscrire dans un contexte multiniveaux. Sur décision du DASEN, Il en est résulté une offre de stage à laquelle se sont inscrits, pour l'essentiel, des enseignants expérimentés. La moitié des candidats exerçaient en cycle 1, l'autre moitié en cycles 2 et 3, soit en classes double niveau soit en classe triple niveau, certains l'ayant choisi, d'autres considérant le multiniveaux comme une contrainte.

Des objectifs de formation modifiés pour répondre à des besoins liés à des pratiques peu stabilisées
Quatre objectifs de formation structuraient les deux journées : identifier différents modèles de fonctionnement d'une classe multiniveaux pour répondre à l'hétérogénéité des élèves ; identifier les leviers favorisant le climat de classe et les apprentissages ; (re)découvrir les dispositifs et modalités pour gérer le temps et les espaces ; s'appuyer sur les échanges de pratiques pour optimiser sa propre organisation.
Pour autant, au-delà des dimensions organisationnelles, l'intention des formateurs visait bien la réflexion sur les choix pédagogiques. Lors des échanges avec la mission, il a été fait état de pratiques peu stabilisées et explicitées, en dépit du profil expérimenté des enseignants. La formation a été adaptée pour accompagner les enseignants à mieux identifier les besoins différenciés des élèves, à modifier la compréhension de l'autonomie des élèves (« l'autonomie, cela s'apprend ») et à mettre l'accent sur la visibilité et l'évaluation des apprentissages.

La nécessité pour les formateurs de se former eux-mêmes de façon approfondie
Comme détaillé devant la mission, les conseillères pédagogiques et les professeurs des écoles maitres formateurs (PEMF) en charge de cette formation ont estimé devoir compléter leur expérience du multiniveaux par un travail approfondi de préparation. L'ingénierie de cette formation a induit environ 25 jours de travail (cumulés pour l'ensemble des formateurs concernés).

Un contenu de formation adossé aux travaux de recherche
Les responsables de la formation ont détaillé devant la mission les travaux de recherche, accessibles en ligne, à partir desquels la formation a été construite : les composantes de la gestion de classe de la chercheuse québécoise Nancy Gaudreau, les travaux sur l'autonomie et la différenciation (Hervé Caudron sur l'autonomie en maternelle ; Sylvain Connac sur le plan de travail, Alexia Forget sur la différenciation pédagogique, Fabien

Fenouillet sur la motivation), les travaux sur la coopération entre élèves de Sylvain Connac, les travaux sur le *feedback* et l'évaluation (à partir de la conférence de consensus du CNESCO en 2022), l'articulation avec les enjeux d'enseignement explicite.

L'expérimentation du recours à l'Intelligence artificielle (IA) pour la programmation
Devant le « manque de temps » systématiquement évoqué par les enseignants, les formatrices ont sollicité deux collègues enseignants référents aux usages du numérique (eRun) pour présenter des outils IA susceptibles de les aider. Deux prompts ont été construits et appliqués, l'un sur les enjeux d'autonomie, l'autre sur les enjeux de gestion de l'hétérogénéité dans le cadre d'une classe à 3 niveaux.

3.3.2. Conditions et spécificités du développement d'une offre dédiée au multiniveaux

L'offre de formation continuée et continue résulte nécessairement d'arbitrages complexes au regard des nombreux objectifs qui lui sont assignés et des contraintes posées par les dispositifs exigeant des remplacements. En cela, la formation au multiniveaux s'inscrit nécessairement dans un ensemble dépendant de conditions locales. Ainsi, la mission développe ici les spécificités d'une éventuelle offre renforcée, toute chose étant égale par ailleurs.

En s'inspirant des entretiens et du dispositif très abouti présenté supra (cf. encadré n° 14), la mission esquisse plusieurs points de repères dans la perspective de formations approfondies sur le multiniveaux allant au-delà d'un simple accompagnement à la prise de poste.

D'une part, de telles formations supposent un investissement assez conséquent en termes d'ingénierie. Pour une formation abordant non seulement les dimensions organisationnelles, mais également pédagogiques et didactiques, le temps de préparation des formateurs a représenté quelques 25 jours dans le cas identifié par la mission. D'autre part, l'adéquation aux attentes et besoins des enseignants concernés appelle une approche très adaptative pour intégrer pleinement le degré et la nature de l'expérience des publics visés. Souvent circonscrit à une dimension organisationnelle (cf. supra 2.1.2.), le multiniveaux emporte des enjeux pédagogiques et didactiques bousculant la conception même du « faire classe ». Il est d'ailleurs notable, selon la mission, que lors des visites, nombre d'enseignants tout à la fois regrettaient ne pas avoir été formés initialement au multiniveaux, mais estimaient ne plus avoir besoin de formations dédiées compte tenu des compétences qu'ils avaient développées en termes de programmation et de gestion de classe. Or, le retour d'expérience des responsables de la formation évoqué supra confirme le décalage entre le profil expérimenté des enseignants et des pratiques généralement assez peu structurées.

Recommandation 9 : engager une réflexion dans le cadre du plan départemental de formation continue sur les besoins de formation au multiniveaux au-delà des seuls néo-titulaires.

3.3.3. L'opportunité de structurer un vivier de formateurs

De l'enquête menée auprès des responsables académiques ou départementaux ressort la complète absence de formation dédiée aux formateurs en matière de multiniveaux. Là encore, si on estime, comme le fait la mission, que la professionnalité en multiniveaux ne se limite pas aux dimensions organisationnelles, l'expertise des formateurs doit aussi faire l'objet d'une attention particulière.

Selon la mission, c'est à cette condition que peut être envisagée une montée en compétences des enseignants exerçant en multiniveaux nécessairement progressive et collective. Elle pourrait consister, par exemple, à structurer un réseau de pairs et formateurs experts susceptibles d'assurer des résidences pédagogiques et de contribuer à l'accompagnement des équipes d'école, ou encore à intervenir de façon dédiée par exemple dans le cadre du travail en constellations.

Recommandation 10 : structurer un réseau de formateurs et de pairs experts et expertiser la pertinence d'une certification dédiée du CAFIPEMF.

En conclusion de cette troisième partie, la mission met en exergue les besoins conséquents de formation au multiniveaux compte tenu du nombre de classes concernées et les ressources disponibles assez limitées au regard d'une technicité très exigeante. C'est pourquoi, selon la mission, c'est moins le développement d'un module ponctuel de formation qui est en jeu qu'une réflexion d'ensemble sur l'écosystème de formation.

4. Réflexion prospective sur différents scénarios d'évolution du multiniveaux

À la différence des trois parties précédentes centrées sur l'état des lieux et les conditions de fonctionnement des classes et écoles multiniveaux, cette partie adopte une approche prospective fondée sur des points de repères projectifs et des scénarios destinés à nourrir les politiques ministérielles et, le cas échant, les débats engagés dans les Observatoires des dynamiques rurales et territoriales (ODRT) dans le contexte actuel de baisse démographique. La mission souligne que les éléments présentés sont un appui à la décision, sous réserve de travaux statistiques complémentaires et de débats d'experts que le ministère pourrait décider d'approfondir.

En synthèse, la mission estime que le multiniveaux demeurera une réalité massive du premier degré. Sa part devrait vraisemblablement s'amplifier avec la baisse des effectifs mais de façon territorialement différenciée. Le maillage des écoles et le profil des structures constituent également un facteur important, ne serait-ce qu'à court terme. Au-delà de la seule question des petites écoles rurales isolées, plusieurs politiques de multiniveaux sont à envisager et certainement à combiner dans la mise en œuvre, en fonction des objectifs, des territoires et des leviers de pilotage possibles.

4.1. Perspectives démographiques et territoriales du multiniveaux

Avant de développer différents scénarios possibles de politiques multiniveaux, la mission met l'accent sur la diversité des configurations territoriales à prendre en compte dans une démarche prospective. Conformément aux analyses développées tout au long du rapport, « le » multiniveaux recouvre en fait des configurations de classes (ou d'écoles) très diverses.

Ainsi, les effets de baisse démographique comme de trame territoriale devraient avoir des effets non homogènes géographiquement sur le taux de classes multiniveaux.

4.1.1. La corrélation entre baisse des effectifs et développement du taux de classes multiniveaux

Selon l'estimation statistique de la mission, à la rentrée 2025, 8 % des écoles sont organisées en multiniveaux « choisi »[64] . Cette part monte à 15 % dans les écoles urbaines. Rapportées aux seules écoles avec multiniveaux, les proportions sont les suivantes : 9 % des écoles multiniveaux relèvent d'un multiniveaux choisi, 17 % pour ce qui est des écoles multiniveaux urbaines.

La mission en déduit statistiquement que pour 91 % des écoles avec classes multiniveaux, cette configuration ne résulte pas d'un choix pédagogique, mais du nombre de classes, lui-même lié aux effectifs et aux politiques départementales d'allocation des moyens, étant rappelé que cette situation de contrainte n'interdit nullement que l'équipe fasse du multiniveaux un élément de son projet pédagogique, comme évoqué dans les parties précédentes.

Comme cela a été évoqué supra (cf. 1.2.), la DEPP a transmis à la mission, pour la période 2015-2025, à partir de données départementales, le calcul du coefficient de corrélation entre l'évolution du nombre d'élèves et l'évolution de la part d'élèves en multiniveaux. Il s'établit à -0,28, ce qui constitue un indice relativement faible à l'échelle nationale[65]. Cet indice moyen masque cependant une différence significative entre écoles urbaines et rurales : l'indice de corrélation est de -0,20 pour les élèves des écoles des communes urbaines, mais de -0,45 pour les élèves des écoles des communes rurales.

Cet écart a conduit la mission à chercher à apprécier plus avant les possibles écarts d'impact de la démographie des élèves sur le développement des classes multiniveaux selon les territoires.

[64] Le calcul fait par la mission repose sur le raisonnement suivant : ces écoles comportent des classes multiniveaux alors même que leur nombre total de classes leur permettrait de constituer des classes uniquement mononiveau. Sont ainsi comptabilisées les 1548 écoles maternelles de 3 classes et plus avec au moins une classe multiniveaux, les 1898 écoles élémentaires de 5 classes et plus avec au moins une classe multiniveaux, les 334 écoles primaires de 8 classes et plus avec au moins une classe multiniveaux, soit un total de 3780 écoles.

[65] Un coefficient de corrélation mesure l'intensité du lien entre deux évolutions : plus sa valeur est proche de 1 ou de -1, plus le lien est fort ; plus elle est proche de 0, plus ce lien est faible. La valeur de -0,28 constitue ainsi un indice relativement faible à l'échelle nationale

4.1.2. Une simulation qui associe démographie et taux de multiniveaux pour quatre départements révélant des variations

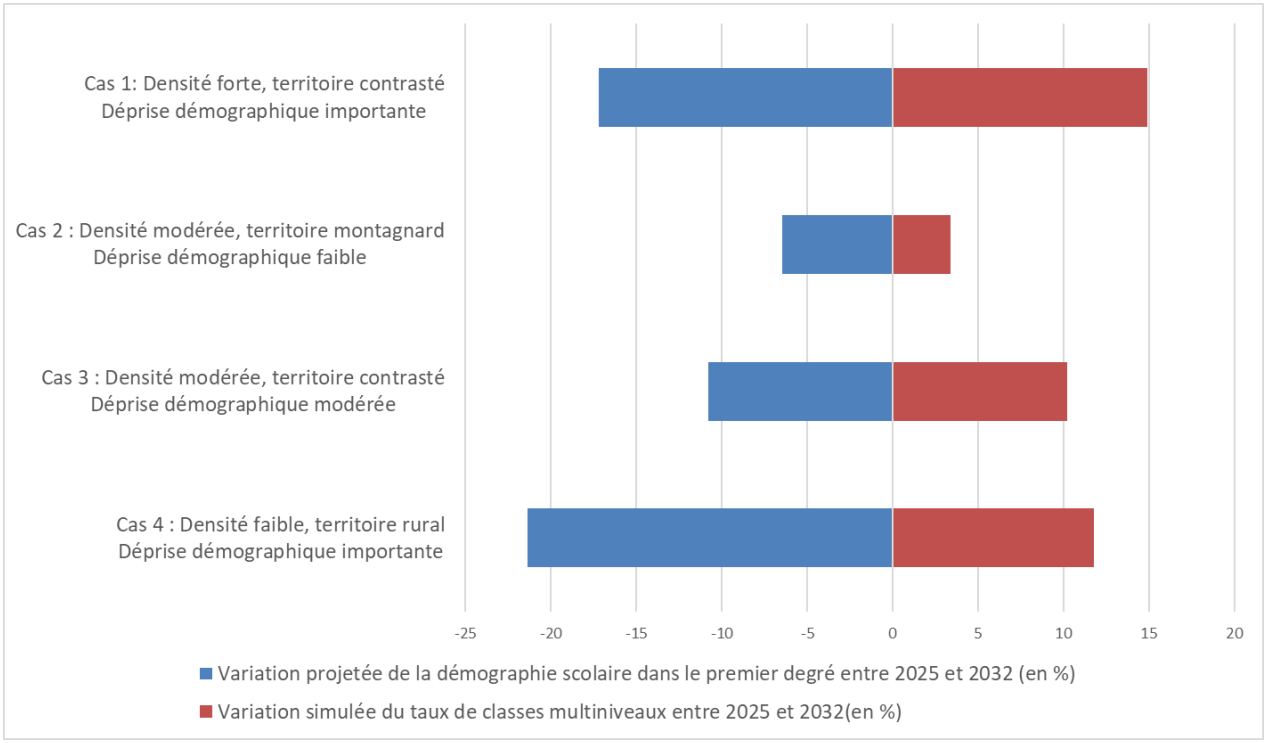
La mission a réalisé une simulation sur l'évolution du taux de classes multiniveaux en fonction de l'évolution des effectifs pour quatre départements. Ceux-ci ont été choisis pour leurs caractéristiques territoriales distinctes et leurs projections démographiques contrastées : un département densément peuplé du Nord de la France avec une forte baisse démographique projetée (cas 1), un département de montagne du Sud Est de la France avec une faible déprise démographie projetée (cas 2), un département urbain aux densités contrastées du Sud de la France avec une déprise démographique modérée projetée (cas 3), un département rural de faible densité de l'Est de la France avec une baisse démographique significative projetée (cas 4).

Comme détaillé en annexe 8, pour chacun des quatre départements, la mission a simulé la baisse des effectifs (tels que projetés par la DEPP à partir de données INSEE) sur chaque école puis en a déduit une projection en nombre de classes ainsi qu'un taux théorique de classes multiniveaux, à partir des seuils départementaux constatés en 2025 de ventilation des moyens (exemple du nombre moyen d'élèves par classe). Il s'agit donc d'une simulation « mécanique » (sans modification des structures) produisant un taux global de classe multiniveaux (sans possibilité de projeter le type de classe multiniveaux : double, triple etc.).

Pour les quatre départements retenus, la figure ci-dessous (figure 12) présente le résultat de cette simulation : la projection démographique (prévision DEPP) est mise en regard de la simulation du taux de classes multiniveaux (calcul mission) entre 2025 et 2032.

Pour les quatre départements, la déprise démographique conduit à la diminution du nombre de classes tout en produisant une augmentation de la part des classes multiniveaux. Toutefois, l'ampleur de l'augmentation du taux de classes multiniveaux est globalement moins importante que la déprise démographique.

Figure 12 - Projection démographique scolaire 2025-2032 et simulation du taux de classes multiniveaux dans quatre départements



Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2018 et rentrée 2025, et projections d'effectifs, Public et privé sous contrat, traitement mission.

Cette simulation théorique révèle des disparités notables entre départements quant à l'ampleur de la variation de classes multiniveaux par rapport à l'intensité de la déprise démographique.

Comme représenté dans la figure 12, le département urbain avec baisse démographique modérée (cas 3) et le département rural avec forte baisse démographique (cas 4) ont, selon la simulation, une augmentation du

taux de classes multiniveaux à peu près du même ordre malgré des projections d'effectifs contrastées. Ceci s'explique par le fait que le multiniveaux est déjà largement généralisé dans le département rural, les deux tiers des classes de ce département sont multiniveaux et la moitié de ses écoles sont intégralement multiniveaux en 2025, à la différence du département urbain où le multiniveaux ne concerne que la moitié des classes et où seulement un tiers des écoles sont intégralement multiniveaux en 2025. C'est ce même écart de situation initiale qui explique que le département urbain très dense (cas 1) devrait connaître une forte augmentation du taux de multiniveaux (+ 15 %) quasiment équivalente à l'ampleur de la baisse de ses effectifs (– 17 %).

Ainsi, toute chose égale par ailleurs, à savoir des critères d'allocations de moyens stables et sans fermeture d'école, la baisse des effectifs aura pour effet d'augmenter automatiquement le taux de classes multiniveaux et cette augmentation sera plus marquée dans les départements, généralement urbains, où le multiniveaux n'est pas (encore) généralisé. Pour autant, le nombre de classes multiniveaux et leur nature sera aussi fonction de la taille des écoles et du choix des équipes au niveau des écoles, des circonscriptions ou encore des départements.

4.1.3. Une typologie pour caractériser les écarts entre territoires

Lors de ses visites et entretiens, la mission a constaté combien le multiniveaux est souvent ramené par ses interlocuteurs aux écoles de petite taille : il s'agit généralement de la dimension sous-jacente majeure énoncée par les directions départementales comme un facteur clef, parfois bloquant, pour ces classes. C'est pourquoi la mission a choisi d'approfondir cette dimension. Volontairement, la mission a privilégié une approche différente de celle souvent utilisée nationalement à partir de critères bruts (notamment rural/urbain ou encore le taux départemental des petites écoles) lesquels ne rendent pas nécessairement compte de la diversité des territoires.

À des fins illustratives, la mission a ainsi croisé le poids des écoles de petite taille avec deux autres types de données, l'une rétrospective (l'évolution du nombre d'écoles), l'autre morphologique (le taux de communes sans école) comme détaillé sur le plan méthodologique en annexe 9. Par cette démarche sommaire, la mission a cherché à distinguer, parmi les territoires, ceux pour lesquels le développement du multiniveaux serait largement fonction de la démographie des écoles (nombre, taille, localisation) et ceux pour lesquels les caractéristiques territoriales appelleraient d'autres politiques que les seuls choix de structure.

Ainsi, comme cartographié ci-après (carte 11), la mission fait l'hypothèse que les liens entre multiniveaux et profil des écoles n'est pas du même ordre selon que l'on considère :

- **des « bassins scolaires historiques denses »** : soit des territoires où le nombre de petites écoles varie, mais est significatif, et dont la trame scolaire a peu évolué (comme mesuré par l'évolution du nombre d'écoles ou encore le taux de communes sans écoles) ; dans ces bassins, les évolutions de la part des classes multiniveaux pourraient être avant tout fonction de politiques de reconfiguration du maillage des écoles.

  Cette catégorie regroupe 363 établissements publics de coopération intercommunale (EPCI) (soit 29 % du nombre total d'EPCI) et comprend plus de 17 000 écoles (soit 40 % du total des écoles publiques) ; dans cette catégorie, on trouve trois régions académiques ultramarines ayant connu de fortes croissances démographiques ; les territoires urbains les plus densément peuplés y sont particulièrement représentés, mais non systématiquement concernés (exemple de la métropole de Strasbourg) ; y figurent également des territoires moins denses (exemple de l'axe ligérien entre Orléans et Nantes, de la Sarthe etc.) ;
- **des « bassins scolaires structurellement dispersés »**, soit des territoires avec un taux élevé de petites et très petites écoles lié à une trame géographique dispersée, en dépit de politiques de fermetures et de fusion d'écoles réalisées ces dernières années ; dans ces bassins, la part des classes multiniveaux est massive, parfois exclusive et devrait perdurer compte tenu du poids structurel des petites structures éventuellement isolées.

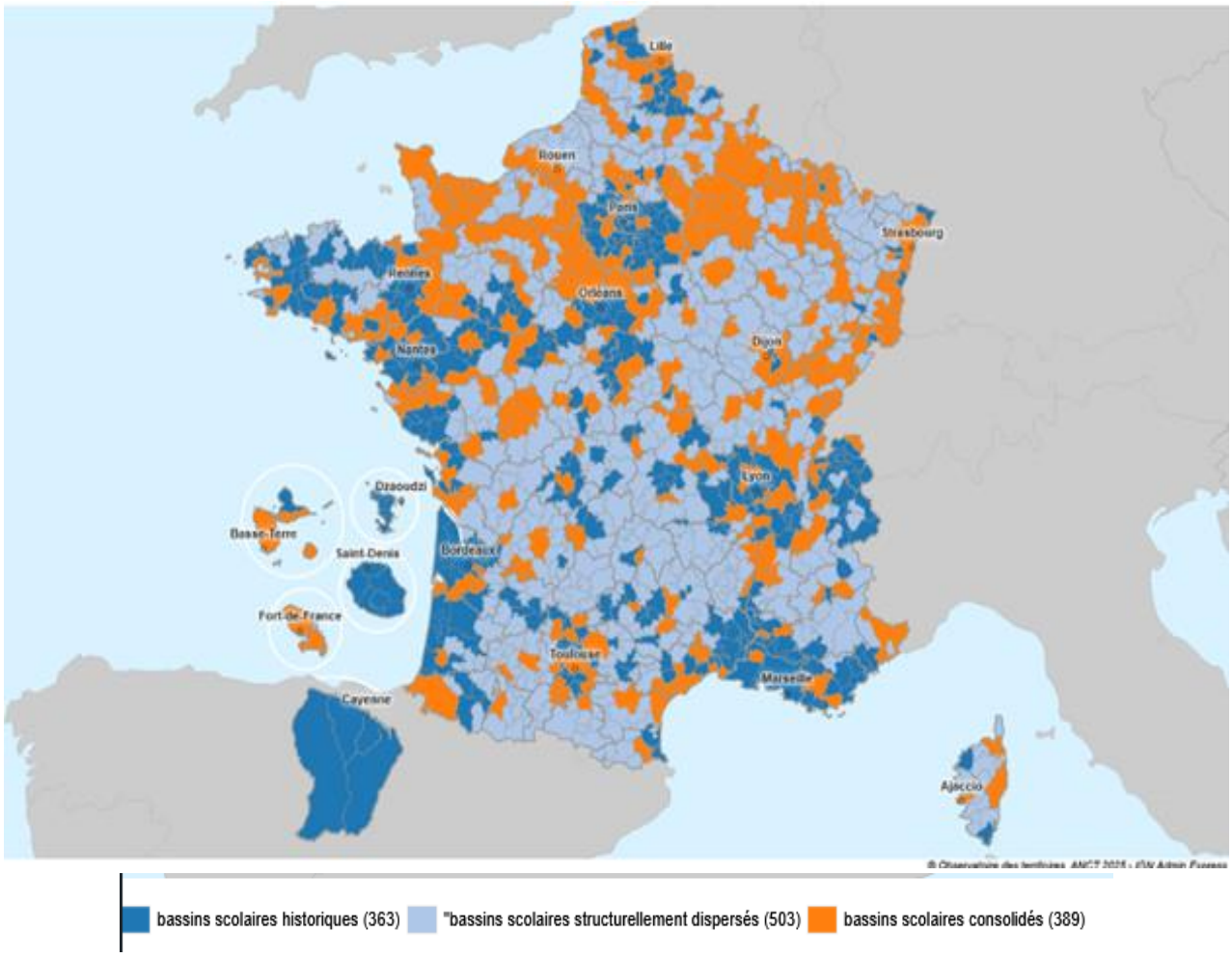
  Cette catégorie regroupe 503 EPCI (soit 40 % du total des EPCI) et comprend plus de 10 000 écoles (soit 23 % du total des écoles publiques) ; on retrouve là les territoires les plus faiblement peuplés

dont notamment les territoires de montagne ; mais il est intéressant d'y compter également des territoires plus denses (exemple de la côte d'Albâtre ou encore du nord de la Moselle) ;

- **des « bassins scolaires consolidés »**, lesquels comptent, relativement aux deux autres catégories de bassins, moins de petites structures, parfois suite à des reconfigurations anciennes, que ce soit selon un maillage d'écoles concentré ou plus diffus ; dans ces bassins, l'augmentation du nombre de classes multiniveaux pourrait être comparativement moindre que la baisse attendue des effectifs.

  Cette catégorie regroupe 389 EPCI (soit 37 % du total des EPCI) et comprend plus de 16 000 écoles publiques (soit 31 % du total des écoles publiques) ; dans cette catégorie, on trouve les deux régions académiques antillaises comportant historiquement peu de petites écoles en termes relatifs mais également des territoires où le réseau des écoles a été anciennement modifié : une large partie de la Normandie ou encore les territoires de faible densité du Grand Est, mais également plus ponctuellement certains territoires comme le Maine-et-Loire, le nord de la Vienne, certaines parties des deux Charentes, les Pyrénées-Atlantiques, etc.

Carte 11 -Typologie des bassins scolaires croisant poids des petites structures et variables historiques et morphologiques



Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2025 Public, traitement mission.

4.2. Scenarios de référence pour une politique de multiniveaux

Selon la mission, par son ampleur comme par son potentiel pédagogique, le multiniveaux appelle un pilotage d'ensemble. Il ne s'agit d'en prescrire ni les contours ni le fonctionnement puisque cette autre forme scolaire est diverse et intrinsèquement adaptative. L'enjeu est avant tout d'accompagner les équipes pour produire des bénéfices attendus pour les élèves. Pour ce faire, différents leviers peuvent être mobilisés (moyens matériels, formation, ressources humaines accompagnement) à l'appui de plusieurs stratégies possibles.

4.2.1. Différents leviers de pilotage à considérer

4.2.1.1 Moyens locaux, dotations nationales et structures

Comme évoqué supra (2.2.2.), l'organisation de classes multiniveaux dépend entre autres de conditions matérielles et humaines relevant de la compétence des communes ou intercommunalités en charge ainsi que des seuils budgétaires d'allocation de moyens relevant du ministère et des rectorats.

Pour ce qui est des moyens engagés par les collectivités, la mission a observé des conditions humaines et matérielles diverses qu'il s'agisse des contraintes de sites, de la surface des classes ou encore du taux de personnel territorial présent. Or, ces questions sont loin d'être anecdotiques : de la surface des classes dépend, par exemple, la possibilité de travailler confortablement en atelier ou en sous-groupes. Constatant, pour la très grande majorité des écoles visitées, l'investissement réel des collectivités autour de l'école, la mission n'en souligne pas moins les limites tenant aux contraintes, y compris temporelles, d'adaptation des locaux ou encore aux différences voire aux disparités de capacités contributives des collectivités aux budgets scolaires.

Concernant les moyens ministériels et académiques, il s'agit bien évidemment d'un facteur clef fréquemment évoqué par les équipes lors des visites et entretiens réalisés par la mission. Comme calculé par la DEPP et transmis à la mission, le coefficient de corrélation entre l'évolution du nombre d'élèves en multiniveaux et l'évolution du taux d'élèves par classe (E/C) par département est élevé[66].

Sauf lorsqu'elles sont pédagogiquement choisies, les classes multiniveaux sont le plus souvent fonction d'effets de structure. Lors des visites, la mission a ainsi constaté le lien quasi systématique fait par les services départementaux entre multiniveaux et écoles de petite taille. L'analyse développée par la mission supra (cf. partie 1) montre clairement que le multiniveaux est également largement présent dans les écoles de taille moyenne et, quoique dans une moindre mesure, dans les écoles de 11 classes et plus. Toutefois, il existe un lien avec les enjeux de maillage et de profil des écoles comme développé dans les scénarios énoncés infra.

4.2.1.2 Stratégies de formation des équipes et des formateurs

La partie 3 du présent rapport fait de la formation tout à la fois un enjeu et un levier du fonctionnement efficace des classes et, le cas échéant, des écoles multiniveaux. Cela concerne la formation initiale mais, plus encore, la formation continue tant cette dimension est indissociable des pratiques dans des configurations diverses. Au-delà du seul outillage, se jouent des enjeux de repositionnement sur ce que "faire classe" signifie. Ainsi, selon la mission, utiliser pleinement le levier de la formation ne se limite pas à offrir des modules ponctuels, mais pourrait relever d'une stratégie et d'un pilotage d'ensemble.

Selon les contextes territoriaux et leurs ressources, l'offre de formation continue peut prendre diverses formes : création de formations dédiées, reconfiguration d'offres pédagogiques ou didactiques existantes, systématisation et approfondissement de cas pratiques en multiniveaux etc. Mais l'enjeu est bien d'inscrire ces éventuels changements dans un plan d'ensemble progressif articulant formation initiale pour les entrants dans le métier, formation continuée pour les enseignants néo-titulaires et formation continue tout au long de la carrière et faisant une place particulière à la formation des formateurs.

Enfin, comme pour tout geste professionnel, le principe et les outils d'une évaluation des effets des pratiques sur les apprentissages et les compétences psychosociales en contexte multiniveaux s'avèrent désormais particulièrement nécessaires.

4.2.1.3 Pilotage des ressources humaines

La mission a observé que les classes « grand multiniveaux » et les écoles concernées souvent éloignées font généralement l'objet de moyens d'accompagnement spécifiques, particulièrement pour les enseignants débutants ou les enseignants en situation d'isolement. L'articulation avec des moyens également renforcés par les collectivités a également été observée par la mission.

[66] Le coefficient de corrélation entre l'évolution de la part d'élèves en classes multiniveaux et l'évolution du nombre moyen d'élèves par classe, par département entre 2015 et 2025, atteint +0,5 selon les données transmises à la mission par la DEPP en mars 2026.

Or, au-delà de ces dispositifs d'accompagnement individuel, le pilotage RH du multiniveaux consisterait à le reconsidérer comme une expertise à part entière, et non comme un passage obligé de début de carrière ou un simple état de fait pour petites structures. D'un côté, il peut aussi être valorisé comme une expertise précieuse applicable dans d'autres contextes de classe au profit de la différenciation, de l'inclusion et de l'enseignement universel. D'un autre côté, il pourrait être intégré dans les attendus conduisant à profiler un poste pour les écoles et configurations les plus complexes.

4.2.2. Politiques de multiniveaux : cinq scenarios

Selon la mission, la configuration multiniveaux recèle un potentiel pédagogique et didactique qui pourrait être volontairement développé au bénéfice des élèves. Pour autant, l'organisation multiniveaux des classes s'inscrit dans un ensemble où interviennent d'autres composantes du profil des écoles (caractéristiques d'équipe, taille, site, etc.). Ces écoles s'inscrivent dans des contextes locaux spécifiques. Enfin, différents leviers peuvent être activés pour assurer un meilleur fonctionnement des classes multiniveaux : des politiques de structure, lesquelles supposent spécifiquement un échange et une négociation avec les collectivités locales de rattachement, mais également de formation ou encore d'accompagnement RH. Selon la mission, c'est bien l'ensemble de ces dimensions qui gagneraient à être examinées et débattues dans le cadre des ODRT.

C'est pourquoi la mission a élaboré cinq approches ou scénarios qui ne présentent pas le même degré d'ambition pédagogique. De même, ces scénarios n'articulent pas de la même façon les trois leviers d'action (structure, formation, accompagnement) évoqués supra. Ces scénarios visent avant tout à illustrer la diversité des politiques et des stratégies susceptibles de contribuer au pilotage ou, à tout le moins, au meilleur fonctionnement possible des classes et écoles multiniveaux.

C'est aussi une façon d'illustrer l'opportunité, voire la nécessité, d'un signal institutionnel sur cette dimension sachant que l'intervention ministérielle ne peut relever que d'une incitation. Selon la mission, ce signal, dans le respect des prérogatives règlementaires des directions d'école sur l'organisation des classes, viendrait conforter les réflexions des équipes et nourrir la nécessaire communication auprès des familles.

Les cinq scénarios sont volontairement énoncés ci-après sans appréciation de la mission sur leur bien-fondé, mais comme autant d'options considérées intrinsèquement.

4.2.2.1 La poursuite de l'approche au « fil de l'eau »

Si le multiniveaux peut constituer un choix d'équipe pour des raisons pédagogiques, dans cette approche, il resterait principalement un outil d'ajustement du nombre de classes au plus près des effectifs.

En conséquence, il n'y aurait pas matière à modifier fondamentalement les facteurs concourant à son développement, notamment la taille et la configuration des écoles.

En revanche, il s'avèrerait nécessaire d'engager un véritable repositionnement du dispositif de formation comme de l'accompagnement des équipes afin d'améliorer l'efficience pédagogique de ces classes appelées à devenir majoritaires. Ce repositionnement des moyens de formation devrait être considéré comme central, particulièrement dans les bassins scolaires historiquement denses où les classes multiniveaux pourraient s'accroître significativement, y compris pour les classes élémentaires.

Cette dimension de formation et d'accompagnement apparaît, en ce cas, particulièrement nécessaire pour les bassins scolaires structurellement dispersés où devrait se renforcer le poids des classes de grand multiniveaux, difficilement assimilables à une simple logique organisationnelle. Il pourrait justifier de façon plus systématique d'un profilage des postes, de moyens d'appui spécifique, de dispositifs de mise en réseau.

4.2.2.2 Le choix de réduire quand c'est possible le nombre de classes multiniveaux

Pour différentes raisons, au premier rang desquelles la difficulté ou l'impossibilité à mettre en place une évolution ou une refonte des dispositions de formation et d'accompagnement, il pourrait être jugé préférable de limiter autant que possible les classes multiniveaux.

Sous cet angle, il s'agirait de privilégier la forme scolaire usuelle et donc des écoles comportant au moins une classe par niveau simple, soit des écoles maternelles d'au moins trois classes, des écoles élémentaires d'au

moins cinq classes et des écoles primaires d'au moins huit classes (voire neuf si la TPS devait être structurée systématiquement de façon autonome).

Dans le contexte actuel, une telle approche serait envisageable pour les seuls bassins scolaires où dominent les écoles de grande taille. Elle supposerait, en outre, de pousser y compris dans ces bassins, à des politiques de reconfiguration des écoles. Elle viendrait, le cas échéant, bouleverser l'organisation des écoles organisées autour d'un multiniveaux « choisi » souvent sur-représentées dans ces mêmes bassins le plus souvent urbains.

4.2.2.3 La préférence pour le double niveau et la réduction en conséquence des triple et « grand multiniveaux »

Le multiniveaux est aujourd'hui principalement constitué de classes double niveau adjacent. Au motif de cette réalité familière aux équipes et aux communautés éducatives, cette approche consisterait à circonscrire le multiniveaux à cette forme la plus simple en réduisant autant que possible les triple et grands multiniveaux.

En termes d'efficacité pédagogique, il serait préférable de développer, au sein de ces classes, des pratiques plus approfondies que l'enseignement cloisonné conduisant à juxtaposer deux niveaux. Dans un format dégradé, l'accent serait avant tout mis sur la gestion de classe et les points de rapprochement avec la forme scolaire usuelle mononiveau.

Toutefois, pour se concrétiser, cette approche supposerait d'agir sur les structures, en dialogue avec les collectivités, particulièrement dans les bassins scolaires historiquement denses, pour systématiser les écoles élémentaires de plus de trois classes et les écoles primaires de plus de 5 classes, le cas échéant en développant les écoles primaires par regroupements des petites écoles maternelles et élémentaires.

Également applicable dans les bassins scolaires consolidés ayant en moyenne moins de petites structures, une telle approche serait plus difficile à mettre en place dans les bassins structurellement dispersés.

4.2.2.4 Le développement, et parfois le retour aux « classes de cycle »

L'ordonnancement scolaire actuel repose sur des niveaux, mais également sur une scolarité organisée en cycles. Ce cadre pourrait constituer un principe privilégié pour l'organisation des classes multiniveaux. Déjà largement développée en maternelle, cette approche constituerait une inflexion de plus grande ampleur en élémentaire, particulièrement pour le cycle 2.

Pour certaines équipes et écoles, il s'agirait de revenir à des formes pratiquées il y a quelques années.

Compte tenu toutefois d'un cadre modifié (réorganisation des cycles 2 et 3, programmation plus fortement annualisée), le dispositif de formation et d'accompagnement des équipes constituerait un levier majeur.

Concernant les petites structures, ce scénario conduirait à privilégier des écoles primaires *a minima* de trois classes et des écoles élémentaires d'au moins deux classes. Cela conduirait à des évolutions mesurées pour les bassins scolairement dispersés et une mise en œuvre *a priori* plus simple pour les bassins historiquement denses et les bassins consolidés. En revanche, il serait nécessaire de prévoir une adaptation particulière à définir (mononiveau exclusif ou intégration modulée aux classes de cycles) pour les classes dédoublées de l'éducation prioritaire.

4.2.2.5 Le soutien assumé à une diversité de configurations de multiniveaux par choix pédagogiques

Généralement utilisé comme un outil d'ajustement du nombre de classes en fonction des effectifs, le multiniveaux constitue pour une part des équipes concernées un choix pédagogique. Dans cette approche, il s'agirait de préserver, mais également de favoriser le développement de ces classes et écoles au multiniveaux « choisi » en fonction d'une ambition et d'objectifs pédagogiques réfléchis et concertés.

La formation et plus encore l'accompagnement des équipes constituerait un levier majeur de ce scénario. De l'intention collective à la mise en œuvre effective, l'objectif serait de renforcer l'articulation entre les besoins identifiés et les pratiques développées ; ce serait, plus encore, un cadre particulièrement approprié pour développer des démarches de bilan et d'évaluation.

Le développement de cette approche dans les territoires serait avant tout fonction non des caractéristiques de structure de ceux-ci, mais du nombre d'équipes et d'écoles engagées ou susceptibles de l'être et des articulations à prévoir ou à approfondir entre formation initiale, continuée et continue.

En conclusion de cette partie, la mission souligne l'opportunité, voire la nécessité, d'un signal ministériel sur le multiniveaux susceptible de favoriser non pas une ligne nationale unique, mais bien des stratégies académiques et départementales adaptées au projet pédagogique, aux leviers et ressources existants ou pouvant être développés et à la diversité des configurations territoriales. Cette diversité, tenant à la configuration des écoles et à leur maillage, mais également aux traditions et dynamiques d'équipe, pourrait justifier selon la mission d'élaborer des stratégies « composées », par exemple empruntant à plusieurs approches telles que celles scénarisées par la mission ou d'autres à construire.

Conclusion

Au terme de ses travaux, la mission aboutit à quatre conclusions principales :

- le multiniveaux est une réalité structurante des classes du premier degré par son ampleur, sa diversité et sa diffusion territoriale ;
- le multiniveaux est pourtant invisible institutionnellement que ce soit au regard des instructions et des programmes ou au regard de l'écosystème de formation, structurés essentiellement par la forme scolaire de référence qu'est la classe mononiveau ;
- le multiniveaux doit être reconnu comme une forme à part entière de l'organisation des classes et son potentiel pédagogique et didactique exploité et accompagné ;
- le multiniveaux demeurera une réalité massive dont la part pourrait s'amplifier avec la baisse des effectifs mais de façon territorialement différenciée et au regard duquel plusieurs politiques de multiniveaux sont à envisager.

En termes de perspective, outre l'enjeu d'un engagement ministériel pour reconnaître et accompagner cette configuration de classes désormais massive, trois éléments clefs pourraient être déterminants pour l'évolution des pratiques et des apprentissages : les éléments de bilan et d'évaluation d'éventuelles politiques académiques et départementales ; la structuration locale de viviers d'experts formateurs et de ressources (depuis la valorisation de l'expertise d'usage des enseignants expérimentés jusqu'au recours à l'intelligence artificielle pour concevoir des programmations adaptées) et le développement de travaux de recherche visant à objectiver en termes quantitatifs mais également qualitatifs les effets de cette autre forme scolaire sur les apprentissages des élèves.



Ariane AZÉMA



Federico BERERA



Karel DASSONVILLE



YVES DELECLUSE



Françoise PARILLAUD



Nathalie SAYAC

Annexes

Annexe 1 : Lettres de désignation 61

Annexe 2 : Liste des personnes rencontrées 63

Annexe 3 : Bibliographie 72

Annexe 4 : Synthèse des travaux de recherche internationaux et nationaux 75

Annexe 5 : Le multiniveaux, une dimension quasi absente des textes officiels 82

Annexe 6 : Synthèse des observations en classe et entretiens avec les professeurs des écoles 85

Annexe 7 : Panorama non exhaustif des ressources disponibles en ligne sur le thème enseignement en classes multiniveaux et/ou multiâges - mai2026 96

Annexe 8 : Méthodologie retenue pour la simulation à 2032 du taux de classes multiniveaux au regard des projections d'effectifs 101

Annexe 9 : Méthodologie et limites de la typologie territoriale proposée par la mission 102

Annexe 1

Lettre de désignation et lettre de désignation complémentaire

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

IGÉSR INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION, DU SPORT ET DE LA RECHERCHE

Section des rapports
N° 25-26 012

Affaire suivie par :
Manuèle Richard

Tél : 01 55 55 30 88
Mél : section.rapports@igesr.gouv.fr

Site Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 30 septembre 2025

La cheffe de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche

à

Madame la ministre d'État, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Objet : Désignation des membres d'une mission inscrite au programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche 2025-2026.

Dans le cadre de son programme annuel, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche assure une mission intitulée :

Les classes multi-niveaux et leurs écoles : modalités de pilotage et pratiques pédagogiques

J'ai l'honneur de vous informer que j'ai désigné les inspecteurs généraux suivants pour effectuer cette mission :

Mme Ariane Azéma, pilote - ariane.azema@igesr.gouv.fr
M. Federico Berera, pilote - federico.berera@igesr.gouv.fr
M. Yves Delécluse - yves.delecluse@igesr.gouv.fr
Mme Françoise Parillaud - francoise.parillaud@igesr.gouv.fr
Mme Nathalie Sayac - nathalie.sayac@iges

Dominique MARCHAND

CPI :

- M. Samuel Vitel, directeur de cabinet adjoint – MENESR
- Mme Ariane Azéma, IGÉSR
- M. Federico Berera, IGÉSR
- M. Yves Delécluse, IGÉSR
- Mme Françoise Parillaud, IGÉSR
- Mme Nathalie Sayac, IGÉSR
- M. Érick Roser, responsable du collège EAE
- Mme Catherine Mottet, responsable du collège MEP
- M. Olivier Sidokpohou, responsable du collège EDP

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

IGÉSR INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION, DU SPORT ET DE LA RECHERCHE

Section des rapports
N° 25-26 012

Affaire suivie par :
Manuèle Richard

Tél : 01 55 55 30 88
Mél : section.rapports@igesr.gouv.fr

Site Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 26 février 2026

La cheffe de l'inspection générale
de l'éducation, du sport et de la recherche

à

Monsieur ministre de l'éducation nationale

Objet : Désignation des membres d'une mission inscrite au programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche 2025-2026.

Dans le cadre de son programme annuel, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche assure une mission intitulée :

Les classes multi-niveaux et leurs écoles : modalités de pilotage et pratiques pédagogiques

J'ai désigné par courrier du 30 septembre 2025 Mme Ariane Azéma et M. Federico Berera, en qualité de pilotes, M. Yves Delécluse, Mme Françoise Parillaud et Mme Nathalie Sayac pour effectuer cette mission.

J'ai l'honneur de vous informer que cette équipe est complétée par M. Karel Dassonville.

Dominique MARCHAND

CPI :

- M. Thomas Leroux, directeur de cabinet – MEN
- Mme Ariane Azéma, IGÉSR
- M. Federico Berera, IGÉSR
- M. Yves Delécluse, IGÉSR
- Mme Françoise Parillaud, IGÉSR
- Mme Nathalie Sayac, IGÉSR
- M. Karel Dassonville, IGÉSR
- Mme Isabelle Bourhis, responsable du collège AET
- Mme Catherine Mottet, responsable du collège MEP
- Mme Christine Darnault, responsable du collège EDP

Annexe 2

Liste des personnes rencontrées

- **Cabinet du ministre de l'Éducation nationale**
  - Thomas Leroux, directeur de cabinet
  - Jean-Baptiste Rota, conseiller en charge des affaires pédagogiques
- **Administrations centrales**
  - Christophe Gehin, directeur général des ressources humaines (DGRH)
  - Sylvie Delobelle, cheffe du bureau des écoles maternelles et élémentaires (DGESCO A)
  - Rémi Guyot, adjoint à la cheffe du bureau des écoles maternelles et élémentaires
  - Olivier Graff, chef du bureau du programme enseignement scolaire public du premier degré (DGESCO B)
  - Jean-Michel Platier, adjoint au chef du Bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation (DGESCO A)
  - Thierry Rocher, sous-directeur des évaluations et de la performance scolaire, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)
  - Mickaël Beatriz, chef du bureau des études sur les établissements et l'éducation prioritaire, DEPP B3
  - Boubou Traoré, adjoint au chef du bureau des études sur les établissements et l'éducation prioritaire, DEPP B3
  - Franck Evain, chargé d'études au bureau des études sur les établissements et l'éducation prioritaire, DEPP B3
- **Chercheurs**
  - Sylvain Connac, chercheur au Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF), Professeur des Universités en Sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Montpellier-Paul-Valéry
  - Marie Gabriel, docteure en sciences de l'éducation, inspectrice de l'éducation nationale
  - Sylvie Jouan, chercheuse associée au LIRDEF, docteure en sciences de l'éducation, enseignante à la Faculté d'éducation de l'Université de Montpellier
  - Laurent Lescouarch, chercheur au Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation (CIRNEF), professeur des universités à l'Université de Caen Normandie

Académies

Académie d'Aix-Marseille

- **Inspection académique**
  - Bérengère Augier, adjointe au DASEN en charge du 1er degré, Bouches-du-Rhône
  - Sophie Pinazo, inspectrice de l'éducation nationale, Bouches-du-Rhône
  - Eric Penso, inspecteur de l'éducation nationale, Bouches-du-Rhône
  - Pascale Varay, inspectrice de l'éducation nationale, Bouches-du-Rhône
  - Frederic Matt, inspecteur de l'éducation nationale, Hautes-Alpes
- **Direction et équipe pédagogique d'école**
  - ECOLE PRIMAIRE PRIVEE SACRE COEUR ROUCAS BLANC, Marseille, Bouches-du-Rhône
  - ECOLE PRIMAIRE LA BARQUE, Fuveau, Bouches-du-Rhône

- ECOLE PRIMAIRE GAGERON, Arles, Bouches-du-Rhône
- ECOLE PRIMAIRE LA FAURIE, La Faurie, Hautes-Alpes
- ECOLE PRIMAIRE LA PLAINE, Montgardin, Hautes-Alpes

- **Responsables de formation continue**
  - Clémentine Tavant, inspectrice de l'éducation nationale, pôle 1D de l'EAFC

Académie d'Amiens

- **Inspection académique**
  - Frédéric Vaas, adjoint au DASEN en charge du 1er degré, Aisne
  - Jessy Billaudel-Courleux, inspectrice de l'éducation nationale, Aisne
  - Anne-Sophie Palfray, adjointe au DASEN en charge du 1er degré, Oise
  - Anna Volant, inspectrice de l'éducation nationale, Oise
  - Emmanuelle Ponchant, inspectrice de l'éducation nationale, Oise
  - Suzanne Taffin, adjointe au DASEN en charge du 1er degré, Somme
  - François Caron, inspecteur de l'éducation nationale, Somme
- **Direction et équipe pédagogique d'école**
  - ECOLE PRIMAIRE, Villers-sur-Fère, Aisne
  - ECOLE PRIMAIRE, Coulonges Cohan, Aisne
  - ECOLE PRIMAIRE, Dampleux, Aisne
  - ECOLE ELEMENTAIRE, Taillefontaine, Aisne
  - ECOLE PRIMAIRE, Vivières, Aisne
  - ECOLE ELEMENTAIRE L LAGRANGE, Villers-Cotterêts
  - ECOLE PRIMAIRE ADRIEN BONNEL, Pont Sainte Maxence Oise
  - ECOLE PRIMAIRE PRIVEE SAINT JOSEPH DU MONCEL, Pont Sainte Maxence Oise
  - ECOLE MATERNELLE JEAN MACE, Méru, Oise
  - ECOLE ELEMENTAIRE VOLTAIRE, Méru, Oise
  - ECOLE ELEMENTAIRE JEAN MOULIN, Méru, Oise
  - ECOLE PRIMAIRE, Méharicourt, Somme
  - ECOLE PRIMAIRE PRIVEE NOTRE DAME, Warloy-Baillon, Somme
  - ECOLE ELEMENTAIRE, Contay, Somme

Académie de Bordeaux

- **Inspection académique**
  - Christophe Méot, adjoint au DASEN en charge du 1er degré, Gironde
  - Marianne Hache, inspectrice de l'éducation nationale, Gironde
  - Caroline Marquette, inspectrice de l'éducation nationale, Gironde
  - Frédéric Brabet, adjoint au DASEN en charge du 1er degré, Lot-et-Garonne
  - Jean-Louis Alayrac, adjoint au DASEN en charge du 1er degré, Dordogne
  - Karine Faconnier, inspectrice de l'éducation nationale, Dordogne
- **Direction et équipe pédagogique d'école**
  - ECOLE PRIMAIRE SIMONE VEIL, Campugnan, Gironde
  - ECOLE PRIMAIRE MILONIS, Saint Romain la Virvée, Gironde

- ECOLE ELEMENTAIRE MARGUERITE BROUILLET, Villeneuve-sur-Lot, Lot-et-Garonne
- ECOLE ELEMENTAIRE, Granges-sur-Lot, Lot-et-Garonne
- ECOLE PRIMAIRE DE LA TOUR BLANCHE, La Tour Blanche, Dordogne
- ECOLE PRIMAIRE, Javerlhac et La Chapelle Saint Robert, Dordogne

Académie de Besançon

- **Inspection académique**
  - Marie Goetz-Georges, adjointe au DASEN en charge du 1er degré, Jura
  - Patricia Girardet, inspectrice de l'éducation nationale, Jura
- **Direction et équipe pédagogique d'école**
  - ECOLE PRIMAIRE PRIVEE JEANNE D'ARC, Champagnole, Jura
  - ECOLE PRIMAIRE LES JANIERS, Nanchez, Jura
  - ECOLE PRIMAIRE, Bellefontaine, Jura
  - ECOLE ELEMENTAIRE LE CENTRE, Chevannes, Jura

Académie de Dijon

- **Responsables de formation continue**
  - Anissa EL HAIRECH (valence formation initiale), CPC en charge de formation continue
  - Mylène LEVALET (valence formation continue), CPC en charge de formation continue

Académie de Clermont-Ferrand

- **Inspection académique**
  - Dominique Terrien, directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN) du Puy-de-Dôme
  - Jean Douchet, adjoint au DASEN en charge du 1er degré, Puy-de-Dôme
  - Yves Leon, inspecteur de l'éducation nationale, Puy-de-Dôme
  - Laurence Cheminal, inspectrice de l'éducation nationale, Puy-de-Dôme
  - Sarra Kereiche, inspectrice de l'éducation nationale, Puy-de-Dôme
- **Direction et équipe pédagogique d'école**
  - ECOLE ELEMENTAIRE JEAN MOULIN, Clermont-Ferrand, Puy-de-Dôme
  - ECOLE PRIMAIRE, Ménat, Puy-de-Dôme
  - ECOLE PRIMAIRE, Servant, Puy-de-Dôme
  - ECOLE PRIMAIRE, Loubeyrat, Puy-de-Dôme
  - ECOLE ELEMENTAIRE PRIVEE DU SACRE CŒUR, Chapdes-Beaufort, Puy-de-Dôme
  - ECOLE PRIMAIRE TURELET, Thiers, Puy-de-Dôme
  - ECOLE MATERNELLE CHANTERANNE, Clermont-Ferrand, Puy-de-Dôme
- **Responsable de formation continue**
  - Sylvie Crozemarie, inspectrice de l'éducation nationale, conseillère technique 1D

Académie de Corse

- Inspection académique
  - Anne Chiardola, adjointe au DASEN en charge du 1er degré, Haute-Corse

- Céline Giordano, inspectrice de l'éducation nationale, Haute-Corse
- Dominique Poggioli, adjoint au DASEN en charge du 1er degré, Corse-du-Sud
- Albert Santoni, inspecteur de l'éducation nationale, Corse-du-Sud

- **Direction et équipe pédagogique d'école**
  - ECOLE PRIMAIRE PRIVEE JEANNE D'ARC, Bastia, Haute-Corse
  - ECOLE PRIMAIRE PONT DE LA PIERRE, Ocana, Corse-du-Sud

Académie de Créteil

- **Inspection académique**
  - Olivier Mainville, adjoint au DASEN en charge du 1er degré, Val-de-Marne
  - Josette de Freitas, inspectrice de l'éducation nationale Val-de-Marne
  - Danielle Abati, inspectrice de l'éducation nationale, Val-de-Marne ECOLE ELEMENTAIRE VICTOR HUGO

- **Direction et équipe pédagogique d'école**
  - ECOLE ELEMENTAIRE VICTOR HUGO, Vitry-sur-Seine, Val-de-Marne
  - ECOLE ELEMENTAIRE MONTESQUIEU, Vitry-sur-Seine, Val-de-Marne
  - ECOLE ELEMENTAIRE D'APPLICATION LES CHARMILLES, Mandres-les-Roses, Val-de-Marne
  - ECOLE MATERNELLE LA FERME DE MONSIEUR, Mandres-les-Roses, Val-de-Marne

Académie de Grenoble

- **Délégation académique à la pédagogie et Cardie**
  - Myrtille Gardet, actuelle responsable de la cellule académique de recherche, développement, innovation, expérimentation (Cardie)
  - Pascal Boyries, précédent responsable de la Cardie
  - Nisa Fiogères, chargée de mission au sein de la délégation académique à la pédagogie

- **Principaux de collèges avec classe multiniveaux de cycle 4**
  - Valérie Thomas, principale du collège des trois vallées de la Voulte-sur-Rhône
  - Aurore Arnaud**,** principale du collège du Valgélon de La Rochette

Académie de Lille

- **Inspection académique**
  - Christophe Méot, adjoint au DASEN en charge du 1er degré
  - Marlène Delattre, inspectrice de l'éducation nationale

- **Direction et équipe pédagogique d'école**
  - ECOLE ELEMENTAIRE LOUIS PERGAUD, Noeux-les-Mines, Pas-de-Calais
  - ECOLE PRIMAIRE ANDRE CHENIER, Beuvry, Pas-de-Calais

Académie de Limoges

- **Inspection académique**
  - Nathalie Pingnelain, inspectrice de l'éducation nationale, Creuse
  - Jean-Eric Sauvezie, inspecteur de l'éducation nationale, Corrèze
  - Alice Wolf, inspectrice de l'éducation nationale, Haute-Vienne

- Emmanuel Blancher, inspecteur de l'éducation nationale, Haute-Vienne

- **Direction et équipe pédagogique d'école**
  - ECOLE PRIMAIRE, Budelière, Creuse
  - ECOLE ELEMENTAIRE, Altillac, Corrèze
  - ECOLE PRIMAIRE PRIVEE SAINTE MARIE JEANNE D'ARC, Tulle, Corrèze
  - ECOLE PRIMAIRE BELLEVUE NAUGEAT, Limoges, Haute-Vienne
  - ECOLE PRIMAIRE PUBLIQUE, Glanges, Haute-Vienne
  - ECOLE PRIMAIRE DAOURS, Daours, Haute-Vienne

- **Responsable de formation continue**
  - Jean-Eric Sauvezie, inspecteur de l'éducation nationale, conseiller formation continue Corrèze

Académie de Lyon

- **Direction et équipe pédagogique d'école**
  - ECOLE PRIMAIRE DE BROU, Bourg-en-Bresse, Ain
  - ECOLE PRIMAIRE, Saint-Rémy, Ain

Académie de Montpellier

- **Responsable de formation continue**
  - Sylvaine Mailho, adjointe au DASEN en charge du 1er degré

Académie de Nancy-Metz

- **Inspection académique**
  - Margaux Loire, adjointe au DASEN en charge du 1er degré, Meurthe-et-Moselle
  - Gilliane Simonin, inspectrice de l'éducation nationale, Meurthe-et-Moselle

- **Direction et équipe pédagogique d'école**
  - ECOLE ELEMENTAIRE ALBERT CAMUS, Villers-les-Nancy, Meurthe-et-Moselle

Académie de Nantes

- **Inspection académique**
  - Serena Moulart, adjointe au DASEN en charge du 1er degré, Loire-Atlantique
  - Annabelle Frémont, inspectrice de l'éducation nationale, Maine-et-Loire

- **Direction et équipe pédagogique d'école**
  - ECOLE MATERNELLE PUBLIQUE ADRIEN TIGEOT, Angers, Maine-et-Loire
  - ECOLE PRIMAIRE PRIVEE IMMACULEE CONCEPTION, Angers, Maine-et-Loire

Académie de Normandie

- **Inspection académique**
  - François-Xavier Deteve, adjoint au DASEN en charge du 1er degré, Calvados
  - Aurélie Sebok-Lenoel, inspectrice de l'éducation nationale, Calvados

- **Direction et équipe pédagogique d'école**
  - ECOLE PRIMAIRE VICTOR PAQUET, Tour en Bessin, Calvados

- ECOLE PRIMAIRE LOUISE LAURENT, Bayeux, Calvados
- ECOLE PRIMAIRE, Longues-sur-mer, Calvados
- ECOLE PRIMAIRE HUBERT BODIN, Sommervieu, Calvados

Académie de Nice

- **Inspection académique**
  - Alessandra Sobrero, inspectrice de l'éducation nationale, Alpes-Maritimes
  - Anne Philippe, inspectrice de l'éducation nationale, Alpes-Maritimes
- **Direction et équipe pédagogique d'école**
  - ECOLE ELEMENTAIRE PEGLION, Nice, Alpes-Maritimes
  - ECOLE ELEMENTAIRE LA PENNE, la Penne, Alpes-Maritimes

Académie d'Orléans -Tours

- **Inspection académique**
  - Valérie Dautresme, directrice académique des services de l'éducation nationale (DASEN) du Loiret
  - Patrick Rousseau, adjoint au DASEN en charge du 1er degré, Loiret
  - Marina Colombo, inspectrice de l'éducation nationale, Loiret
- **Direction et équipe pédagogique d'école**
  - ECOLE PRIMAIRE, Saint-Aignan-le-Jaillard, Loiret
  - ECOLE PRIMAIRE DES MONTOIRES, Gien, Loiret
  - ECOLE PRIMAIRE, Cernoy-en-Berry, Loiret
  - ECOLE ELEMENTAIRE, Pierrefitte-Es-Bois, Loiret
- **Responsable de formation continue**
  - Patrice Rousseau, adjoint au DASEN en charge du 1er degré

Académie de Paris

- **Inspection académique**
  - Laurent Pinel, adjoint au DASEN en charge du 1er degré, Paris
  - Mathieu Perrot, inspecteur de l'éducation nationale, Paris
- Direction et équipe pédagogique d'école
  - ECOLE MATERNELLE MARX DORMOY, Paris
  - ECOLE ELEMENTAIRE ORAN, Paris

Académie de Rennes

- **Inspection académique**
  - Claude Rousseau, adjoint au DASEN en charge du 1er degré, Morbihan
  - Caroline Raffard, inspectrice de l'éducation nationale, Morbihan
- **Direction et équipe pédagogique d'école**
  - ECOLE PRIMAIRE PUBLIQUE LES QUATRE SAISONS, la Vraie Croix, Morbihan
  - ECOLE PRIMAIRE PUBLIQUE LA PETITE HIRONDELLE, Le Cours, Morbihan
  - ECOLE PRIMAIRE PUBLIQUE DU TILLEUL, Theix-Noyalo, Morbihan

Académie de Strasbourg

- **Inspection académique**
  - Vincent Michelat, adjoint au DASEN en charge du 1er degré, Haut-Rhin

- Nathalie Burget, inspectrice de l'éducation nationale, Haut-Rhin

Delphine Kaufmann, inspectrice de l'éducation nationale, Haut-Rhin

- **Direction et équipe pédagogique d'école**
  - ECOLE PRIMAIRE LOUIS PASTEUR, Colmar, Haut-Rhin
  - ECOLE MATERNELLE, Moosch, Haut-Rhin

Académie de Toulouse

- **Inspection académique**
  - Laurence Titet, adjointe au DASEN en charge du 1er degré, Aveyron
  - Camille Jordane, inspectrice de l'éducation nationale, Aveyron
  - Jacqueline Dufour, inspectrice de l'éducation nationale, Aveyron
- **Direction et équipe pédagogique d'école**
  - ECOLE ELEMENTAIRE PUBLIQUE, Canet-de-Salars, Aveyron
  - ECOLE PRIMAIRE PUBLIQUE, Pont-de-Salars, Aveyron
  - ECOLE PRIMAIRE PUBLIQUE EUGENE VIALA, Salles Curan, Aveyron
  - ECOLE PRIMAIRE PRIVEE SAINTE PROCULE, Rodez, Aveyron
  - ECOLE MATERNELLE PUBLIQUE ANNE FRANK, Espalion, Aveyron
  - ECOLE PRIMAIRE PUBLIQUE LE CAUSSE, Coubisou, Aveyron

Académie de Versailles

- **Inspection académique**
  - Eric Javoy, adjointe au DASEN en charge du 1er degré, Essonne
  - Léa Tsapis-Panvier, inspectrice de l'éducation nationale, Essonne
- **Direction et équipe pédagogique d'école**
  - ECOLE ELEMENTAIRE JEAN JAURES, Villabé, Essonne
  - ECOLE ELEMENTAIRE PUBLIQUE, Nainville-les-Roches, Essonne

Opérateurs de l'État

- **Canopé**
  - Gaël Le Dréau, directeur Europe et International

Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ)

- **INSPÉ des Antilles**
  - Joëlle Jougon-Beauprès de Monsalès, directrice adjointe chargée des relations avec l'Académie, responsable des stages, site de la Martinique
- **INSPÉ de Bourgogne**
  - Hélène Confuron, responsable des enseignements transversaux 1er degré
- **INSPÉ de Bretagne**
  - Xavier BOSSCHAERT, délégué 1er degré et responsable pédagogique de site (Vannes, Morbihan)
  - Elisa BLEUVEN, coordonnatrice du master MEEF 1er degré bilingue français-breton, formatrice et chargée de mission langue bretonne à l'INSPE Bretagne
- **INSPÉ Clermont Auvergne**

- Betty Faure, ex Directrice adjointe en charge des relations avec le rectorat, désormais responsable du site d'Aurillac et formatrice
- Julien Barbat, nouveau Directeur adjoint en charge des relations avec le rectorat

- **INSPÉ de Lorraine**
  - Nathalie Sevilla directrice de l'INSPÉ de Lorraine
  - Nadège Mariotti, directrice adjointe au premier degré
- **INSPÉ Pays de Loire**
  - Max le Baleur, responsable pédagogique 1er degré, Maine-et-Loire
- **INSPÉ de Polynésie**
  - Anita Yu, en charge du 1er degré
- **INSPÉ de Strasbourg**
  - Eric TISSERAND, directeur adjoint, chargé de l'organisation et du pilotage des études

Collectivités territoriales

Entretiens réalisés avec les services ou les exécutifs des communes ou intercommunalités des écoles de :

- Budelière, Coulonges-Cohan, Dampleux, Villers sur Fère et Taillefontaine dans l'Aisne
- Montgardin dans les Hautes-Alpes
- Canet-de-Salars, Coubisou, Pont-de-Salars, Salles-Curan et Coubisou dans l'Aveyron
- Fuveau et Marseille dans les Bouches-du-Rhône
- Omaha Beach et Sommervieu dans le Calvados
- Altillac et Tulle en Corrèze
- La Tour Blanche en Dordogne
- Campugnan et Saint-Romain-la-Virvée en Gironde
- Champagnole et Nanchez dans le Jura
- Cernoy-en-Berry, Gien et Saint-Aignan, dans le Loiret
- Villers-les-Nancy en Meurthe-et-Moselle
- La vraie croix dans le Morbihan
- Méru et Pont-Sainte-Maxence dans l'Oise
- Noeux-les-Mines dans le Pas-de-Calais
- Loubeyrat, Menat et Servant dans le Puy-de-Dôme
- Daours et Warloy-Baillon dans la Somme
- Mandres-les-Roses dans le Val-de-Marne
- Glanges et Limoges dans la Haute-Vienne

Editeurs scolaires

- Alice Fragonard, Nathan
- Jean Némo, La librairie des écoles
- Marion Noesser, Magnard
- Valérie Perthué, Hatier
- Camille Labat, syndicat des Editeurs d'Éducation
- Léa Schneider, Coralie Charton et Jean-Bernard Schneider, Accès Editions

Organisations syndicales et professionnelles

- Betty Jean dit Teissier FSU-SNUIPP
- Manon Pillloy, FSU-SNUIPP
- Marie-Hélène Plard, FSU-SNUIPP
- Carole Thobor, vice-présidente de la Fédération des Conseils de Parents d'Elèves (FCPE)

Annexe 3

Bibliographie

Notes DEPP

▪Fannie Dauphant [2023], « Un recours très répandu aux classes à niveaux multiples dans les écoles », *Note d'Information*, n° 23.39, DEPP

▪ Franck Evain, Violette Marmion, Massimo Loi, Emma Bilal, « Les classes multiniveaux dans le premier degré : dans quels territoires ? Pour quels niveaux ? », *Note d'information*, DEPP, n°26.30, 2026

▪Bilal E., Raffaëlli C., Rugambage N., Sallis A., Yzern B., Monseur C., [2025], "Pratiques enseignantes à l'école élémentaire : les principaux résultats de l'enquête Epode 2022", *Note d'Information*, n° 25-53, DEPP.

Rapports administratifs et institutionnels

▪IGEN IGAENR [2003], *L'évolution du réseau des écoles primaires, 2003*

▪IGEN IGAENR [2018], *Mission ruralité, Adapter l'organisation et le pilotage du système éducatif aux évolutions et défis des territoires ruraux, 2018*

▪IGÉSR [2022], *Les pratiques collaboratives au service des apprentissages*, n° 2021-230, décembre 2022

▪IGÉSR [2025], *Les compétences psychosociales : une exigence pour soutenir la promesse émancipatrice de l'École républicaine*, n° 24-25 108B , octobre 2025.

▪CNESCO [2014], *Lutter contre les difficulté scolaires* - Conférence de consensus, 2014

▪V. Bouysse [2002], Intervention au séminaire interactif des responsables de planification, Unesco, 2002

Publications académiques

▪Broccolichi, S., Joigneaux, C. et Mierzejewski, S. (dir.), *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*, Artois presses université, 2017.

▪Guy Brousseau [1998], *Théories des situations didactiques*, La pensée sauvage, Grenoble, 1998

▪Frédéric Canac, Philippe Magnard et Sandrine Gosjean [2018], « Multiâges », *Cahiers pédagogiques*, n° 547, 2018

▪Constance Chambon, Coraline Faure et Cécile Redondo [2024], « Les classes multiâges, favorables aux pédagogies alternatives ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 593, 2024

▪Sylvain Connac [2020], *La coopération, ça s'apprend*, ESF Sciences humaines, 2020

▪Sylvain Connac [2021], « Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? », *Éducation et socialisation*, n°59, 2021

▪Sylvain Connac [2022], « L'école française et les pédagogies coopératives pour apprendre », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°90, septembre 2022

▪Sylvain Connac [2024], « Étude phénoménologique du fonctionnement d'une classe primaire multiâge en établissement français à l'étranger. Classes multiâges et différenciation pédagogique », *Éducation & Formation*, n° e-323, juin-juillet 2024

▪Marie Gabriel [2019], *Enseigner en classes multiniveaux*, éditions Retz, 2019

▪Marie Gabriel [2025], *Enseigner à deux cours sans se dédoubler : les apports pour l'enseignant de la coopération entre élèves dans les classes de CP/CE1*, thèse soutenue à l'université de Montpellier Paul-Valéry, décembre 2025

▪Marie Gabriel [2025], « Les enseignants et les pratiques coopératives entre élèves dans les classes à plusieurs cours comprenant des apprentis lecteurs », *Recherches en éducation*, n°60, 2025

▪Marie Gabriel [2026 à paraître], « Pratiques d'enseignement en classes à plusieurs cours : un regard international », *Revue française de pédagogie*, n°229, juillet-août 2026

▪Sylvie Jouan [2015], *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaïsme ou école de demain ?* Issy-les-Moulineaux : ESF Sciences humaines, 2015

▪Sylvie Jouan [2018], « Retour sur la querelle des méthodes pédagogiques au xix e siècle : une analyse de l'argumentaire critique contre l'enseignement mutuel », *Sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle*, 2018/1, vol 51

▪Sylvie Jouan [2020], *La classe à plusieurs cours à l'épreuve de la forme scolaire dominante*, thèse soutenue à l'université Lumière Lyon 2, 2020

▪Sylvie Jouan [2022] « La classe à plusieurs cours à l'épreuve du modèle de la classe homogène. Une organisation pédagogique subversive de la forme scolaire ? », *Éducation et socialisation, Les cahiers du CERFEE*, 63, 2022
▪Sylvie Jouan [2023], « un apprentissage « scolaire » sans la parole du maitre ? », *Cahiers pédagogiques* 2023/6 N° 587
▪Laurent Lescouarch [2018], *Construire des situations pour apprendre : vers une pédagogie de l'étayage*, ESF sciences humaines, 2018
▪Laurent Lescouarch [2021], « Classes coopératives multi-âges : une approche alternative des différenciations pédagogiques », Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, n°59, 2021LESCOUARCH, L. (2024). «
▪Laurent Lescouarch [2024], « Dépasser la forme scolaire pour penser une nouvelle systémique d'apprentissage : De la variation à la rupture ». *Recherches en éducation*, n°56, 2024.
▪Mathilde Saillant [2019], « Enseigner dans un double niveau : quels atouts et contraintes ? Quelles organisations et adaptations ? », mémoire de master, 2019
▪G. Vincent [1980], *L'École primaire française : étude sociologique*, PUL, 1980

Etudes statistiques de l'IREDU

▪Leroy-Audoin, C. et Suchaut, B. [2006]. « Efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours : des résultats nouveaux qui relancent le débat ». Les notes de l'IREDU
▪Leroy-Audoin, C. et Suchaut, B. [2007a]. « Les classes à plusieurs cours, principes de constitution, affectation des élèves et effets pédagogiques ». Cahiers de l'IREDU, 69, 1-202.
▪Leroy-Audoin, C. et Suchaut, B. [2007b]. « Revisiter l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours », Revue française de pédagogique, n°160, juillet-septembre 2007
▪Bruno Suchaut [2010], « Efficacité pédagogique des classes à cours double à l'école primaire : le cas du cours préparatoire », Revue française de pédagogie, n° 173, octobre-décembre 2010

Articles relatifs aux écoles à classe unique (en complément des travaux de S. Jouan)

Yves Alpe [2012], « Performances scolaires et territoire rural en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 59, avril 2012
Agnès Brizard [1995], Écoles rurales, écoles urbaines, performances des élèves en français et en mathématiques, Éducation et formations, in Françoise Oeuvrard (dir), « Le système éducatif en milieu rural », *Éducation et formations*, n°43, octobre 1995
Jean Ferrier [1996], Les effets du moratoire sur les écoles à classe unique, rapport IGEN
Françoise Oeuvrard F. [1990], « Les petits établissements scolaires, le cas des classes uniques », *Éducation et Formations*, n°25, 1990

Rapports, études, articles internationaux

Publications francophones

▪[Suisse] Françoise Pasche Gossin, Suivi scientifique du projet-pilote « classes à degrés multiples » dans le canton du Jura, Rapport de recherche, Haute École de Pédagogie Béjune, 2019
▪[Suisse] Françoise Pasche Gossin, Enseigner et apprendre dans des classes à degrés multiples. Mémoire du patrimoine pédagogique de l'arc jurassien à l'horizon 2020 Haute École de Pédagogie Béjune, 2019
▪[Canada] Angèle Fradette, Diane Lataille-Démoré [2003], Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 29, numéro 3, 2003
▪[Canada] Nicole Monney, Christine Couture, Pascale Thériault, Stéphane Allaire, Manon Doucet [2018], « Enseignement en classe multiâge, Mise en œuvre de stratégies d'accompagnement d'enseignants du primaire en classe multiâge (CMA) : appréciation d'enseignants », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°23, 2018

Publications en anglais

Méta-analyses

▪Michelle Ronksley-Pavia, Georgina M. Barton, Donna Pendergast [2019], "Multiage Éducation: An Exploration of Advantages and Disadvantages through a Systematic Review of the Literature", *Australian Journal of Teacher Éducation*, vol. 44 n° 5, 2019
▪Martina Ares-Ferreiros, José Maria Alvarez Martinez-Iglesias, Abraham Bernardez-Gomez, [2025] Challenges and Opportunities of Multi-Grade Teaching: A Systematic Review of Recent International Studies, *Éducation Sciences*, 15(8), 2025,

Autres articles

▪L. Cornish [2010], “Multiage Classes - What's in a Name?”, *Journal of Multiage Éducation*, 4(2), 7-11, 2010
▪Anne Parfitt, Cath Gristy, Stuart Read, Mary Catherine Garland [2025], “Multigrade teaching and learning: Developing theoretical frameworks through mapping conceptual territories with an inclusive education”, lens *International Journal of Educational Research*, Volume 133, 2025
▪Andrea Raggl [2025], “Small rural schools in Austria and Italy between the necessity of multigrade classes and the opportunities of multiage learning”, *International Journal of Educational Research*, Volume 131, 2025
▪Gian Paolo Barbetta, Patrick Chuard-Keller, Giuseppe Sorrenti, Gilberto Turati [2023], “Good or bad? Understanding the effects over time of multigrading on child achievement”, *Economics of Education Review*, Volume 96, October 2023
▪Daniel Borbely, Markus Gehrsitz, Stuart McIntyre, Gennaro Rossi, Graeme Roy [2021], “Composite Classes, Class Size and Human Capital Accumulation”, Université de Strathclyde, Glasgow, 2021

Synthèse des travaux de recherche internationaux et nationaux

Revue de littérature sur le plan international

L'enseignement en classes multiniveaux constitue une modalité éducative répandue à travers le monde, principalement dans les contextes ruraux et les zones à faible densité démographique, mais aussi comme un choix pédagogique délibéré. L'analyse de la littérature internationale fait écho aux constats relevés dans la littérature francophone, à savoir l'absence de consensus sur les impacts d'une organisation de classe à plusieurs niveaux : d'une part, ce modèle présente des opportunités pédagogiques significatives, favorisant l'inclusion, l'apprentissage coopératif, l'autonomie des élèves, une attention personnalisée et des liens solides entre l'école et la communauté. D'autre part, ce potentiel est entravé par un manque de formation spécifique pour les enseignants, une surcharge de travail considérable, l'isolement professionnel et une pénurie de ressources adaptées.

La densité de publications sur le sujet reste pour autant modeste, avec quelques travaux ayant eu pour objet de proposer une revue systématique des articles traitant de l'enseignement en classes multiniveaux. Parmi les plus récents, on trouve une revue proposée par des chercheurs espagnols[1] en 2025, ou encore une revue analogue proposée par des chercheurs australiens[2] publiée en 2019.

Ces analyses révèlent une confusion terminologique persistante entre les concepts de "multiniveaux" (souvent par nécessité) et "multi-âge" (par choix philosophique) qui complexifie la recherche et l'application de pratiques cohérentes. Les études démontrent que le succès de ce modèle ne réside pas dans sa simple existence structurelle, mais dépend de manière critique de la qualité de sa mise en œuvre.

Les classes multiniveaux sont présentes dans un grand nombre de pays, souvent concentrées dans les zones rurales

L'analyse des bibliographies et des corpus d'études des deux articles révèle une présence de classes multiniveaux dans une grande variété de pays à travers le monde, principalement dans les zones rurales, mais également une distribution géographique variée de la recherche sur l'enseignement multiniveaux et multi-âges.

Les États-Unis dominent le corpus, particulièrement dans la méta-analyse axée sur le modèle multi-âges. Les publications citées se concentrent sur la comparaison des résultats académiques entre classes à niveau unique et classes multi-âges, concluant souvent à des différences minimes. Des recherches spécifiques portent également sur le succès des regroupements multi-âges en Floride et l'utilisation de cycles de recherche *student-driven* dans les "écoles laboratoires". L'Australie est un pôle majeur de recherche, notamment sur les écoles rurales et isolées. Les sources citent des travaux sur la différenciation pédagogique, l'utilisation des technologies de l'information (TIC) en contexte de faible effectif, et le concept spécifique des « classes de cycle » (*stage classes*) en Nouvelle-Galles du Sud, où le programme est lié au stade de développement de l'élève plutôt qu'à l'âge. En tant que pays d'origine de l'une des sources principales, l'Espagne fait l'objet de nombreuses citations, particulièrement sur les Centres de Regroupements Ruraux (CRA). Les études se focalisent sur les compétences des enseignants en Catalogne et en Galice, ainsi que sur l'analyse critique des manuels scolaires et du matériel pédagogique utilisé dans les classes multiniveaux espagnoles. La recherche sud-africaine citée se distingue par son focus sur l'inclusion et la diversité au sein des classes rurales. Plusieurs études explorent spécifiquement l'intégration des TIC et les défis rencontrés par les directeurs d'écoles rurales qui doivent également assurer une charge d'enseignement. Enfin, la Finlande propose également des analyses qui se concentrent sur la valeur pédagogique des petites écoles rurales et les méthodes de « rotation curriculaire ».

[1] « *Challenges and Opportunities of Multi-Grade Teaching: A Systematic Review of Recent International Studies* », Martina Ares-Ferreirós et al., 2025

[2] « *Multiage Education : Multiage Education: An Exploration of Advantages and Disadvantages through a Systematic Review of the Literature* », Michelle Ronksley-Pavia et al., 2019

Ces sources soulignent que si le modèle est universel, les priorités de recherche varient : le monde anglo-saxon se concentre sur les résultats académiques, l'Europe sur l'organisation didactique, et les pays du Sud sur l'accès et l'inclusion sociale.

La problématique terminologique

La littérature utilise de manière interchangeable une variété de termes pour décrire les classes regroupant des élèves d'âges et de niveaux différents, ce qui crée une confusion conceptuelle. Les termes incluent "multi-âges", "multiniveaux", "classes composites", "classes à degrés multiples" ou encore "classes uniques". Cependant, une distinction fondamentale, proposée par Cornish[3] (2010), permet de clarifier le débat :

- Classe multiniveaux (Multi-grade) : elle existe par nécessité, généralement due à de faibles effectifs dans les zones rurales ou isolées. L'enseignant traite simultanément les programmes de plusieurs niveaux distincts. Les élèves conservent leur étiquette de niveau et suivent un curriculum spécifique à leur cours (grade).
- Classe multi-âges (Multi-âge) : davantage reliée à un choix philosophique, fondé sur une conviction des avantages développementaux, sociaux et éducatifs. L'approche est centrée sur l'élève plutôt que sur le curriculum. Les désignations de niveau traditionnelles sont assouplies pour permettre une progression continue et un apprentissage adapté au rythme de chacun.

D'autres configurations existent, telles que les classes composites, qui sont souvent temporaires et regroupent deux niveaux adjacents pour équilibrer les effectifs au sein d'écoles par ailleurs majoritairement mono- classe, ou les classes par stades (notamment en Australie), qui organisent les élèves selon des étapes d'apprentissage pluriannuelles.

Modèles organisationnels

Les études espagnole et australienne identifient principalement deux modèles organisationnels :

- les classes uniques : un seul enseignant est responsable de tous les élèves de l'école, une configuration typique des très petites écoles en milieu rural ;
- les classes combinées : des sections multiniveaux sont intégrées au sein d'établissements scolaires plus grands, souvent en raison d'une baisse progressive des effectifs dans certains niveaux.

Sur le plan géographique, bien que ce modèle soit présent dans le monde entier (Brésil, Inde, Canada, Chili, Australie, Afrique du Sud), les études récentes analysées proviennent majoritairement de l'Union Européenne (notamment Espagne, Portugal, Italie, Finlande), des Amériques (Brésil, Chili, Argentine) et, dans une moindre mesure, d'Asie (Chine).

Principales conclusions des publications internationales

La réussite de l'enseignement multiniveaux repose sur des approches pédagogiques flexibles et des modèles de curriculum adaptés à l'hétérogénéité des élèves.

Stratégies pédagogiques pointées comme plus efficaces

Le contexte multiniveaux exige une planification intégrée des enseignements. Les pratiques les plus efficaces citées s'inspirent de théories constructivistes (Dewey, Freinet) et privilégient les méthodologies actives :

- apprentissage coopératif et collaboratif : c'est la stratégie la plus récurrente et jugée plus efficace. Le travail en groupe permet aux élèves plus âgés de soutenir les plus jeunes, ce qui est bénéfique pour tous. Cela favorise la responsabilité, l'engagement et un environnement où "tout le monde apprend de tout le monde" ;
- tutorat par les pairs : les élèves plus âgés assument des rôles de tuteurs et de modèles, consolidant leurs propres acquis en les expliquant aux autres ;

[3] Cornish, L. (2010). Multiage Classes - What's in a Name? Journal of Multiage Education, 4(2), 7-11.

- pédagogie de projet et approches thématiques : elle permet de travailler sur des thèmes communs en adaptant les niveaux de complexité des tâches pour chaque élève ou groupe d'élèves ;
- enseignement à plusieurs niveaux : plusieurs professionnels (par exemple, un enseignant généraliste et un enseignant spécialisé) collaborent à la planification et à l'enseignement pour répondre aux besoins diversifiés ;
- stratégies de gestion de classe : des techniques spécifiques comme la stratégie du "saute-mouton" ("jump-jump"), où l'enseignant alterne entre les groupes pendant que les autres travaillent en autonomie, sont utilisées pour gérer le temps efficacement ;
- contextualisation du curriculum : l'apprentissage est ancré dans la réalité locale (savoirs, culture, traditions), ce qui le rend plus significatif pour les élèves,
- Pédagogie active, interdisciplinarité et enseignement contextualisé, selon le modèle de l'Escuela Nueva en Colombie ou le cadre LEPO (Learning Environment, Process and Outcome – Environnement d'apprentissage, Processus et Résultats), cadre synthétique utilisé dans la recherche et les politiques éducatives pour analyser la qualité d'un système d'enseignement, sont donc présentés comme des éléments clés favorisant l'apprentissage des élèves en classes multi-niveaux.

Modèles de Curriculum

La gestion du curriculum est un défi majeur. Les études décrivent plusieurs approches :

- curriculum prescrit : l'utilisation du curriculum national standardisé, fondé sur les niveaux, est courante mais problématique. Les enseignants peinent à l'appliquer tout en respectant les principes d'un enseignement différencié et centré sur l'élève. Son introduction est perçue comme un obstacle pour la philosophie multi-âges ;
- curriculum parallèle : les élèves de différents niveaux travaillent sur un thème commun, mais chacun suit le contenu spécifique à son programme. Cette approche génère une charge de travail très lourde pour les enseignants et peut entraîner une perte de temps ;
- curriculum en spirale : les concepts clés sont abordés de manière récurrente à travers les années, avec une complexité croissante. Cette méthode favorise l'intégration et permet aux élèves de travailler ensemble sur des thèmes communs avec des attentes différenciées ;
- curriculum intégré : les matières sont unifiées autour de thèmes ou de projets transversaux, créant des liens significatifs entre les savoirs et la vie des élèves. Cette approche est considérée comme la plus cohérente avec la philosophie multi-âges.

Forces et opportunités du modèle multiniveaux

Lorsqu'il est soutenu par une pédagogie de qualité, le modèle multiniveaux est présenté comme offrant des avantages considérables sur les plans social, émotionnel et académique.

La cohabitation inter-âges favorise l'empathie, la patience, la coopération, la solidarité et le respect mutuel. Les élèves développent des compétences sociales solides, un sens des responsabilités et des aptitudes au leadership. L'environnement hétérogène constitue une "communauté naturelle d'apprenants" où les interactions entre pairs sont une source constante d'apprentissage. Les élèves gagnent en autonomie et en confiance. Le modèle permet une grande souplesse dans l'adaptation des rythmes, des contenus et des stratégies pédagogiques, favorisant une approche ouverte et contextualisée du curriculum.

L'enjeu de l'aménagement du territoire est également mentionné : particulièrement en milieu rural, l'école devient un pilier de la vie locale. L'implication active des familles est forte et l'enseignant est souvent une figure de référence communautaire. Le curriculum s'enrichit des savoirs locaux, renforçant le sentiment d'appartenance.

Enfin, bien que la tâche de l'enseignement d'une classe multiniveaux soit reconnue comme difficile, ce contexte stimule la créativité, l'adaptabilité et la réflexion pédagogique, enrichissant ainsi le répertoire méthodologique des enseignants.

Défis et obstacles structurels

Malgré son potentiel, le modèle multiniveaux fait très souvent face à des obstacles systémiques qui limitent son efficacité et sa reconnaissance là où il est observé.

Le manque de formation spécifique des enseignants est le défi le plus unanimement souligné. La grande majorité des programmes de formation initiale et continue sont conçus pour un enseignement à niveau unique et urbain, ignorant les particularités du multiniveaux. Ce manque de préparation engendre des sentiments d'insécurité, de surcharge et d'improvisation. La nécessité de planifier simultanément pour plusieurs niveaux, d'adapter ou de créer du matériel pédagogique et de gérer des temporalités multiples représente une charge de travail et une complexité bien plus élevées que dans une classe à niveau unique.

Une autre conséquence de l'implantation de classes multiniveaux est l'isolement professionnel et institutionnel. Les enseignants, surtout en milieu rural, travaillent souvent seuls, sans équipe pédagogique stable ni réseau de collaboration. Le manque de soutien technique et institutionnel peut conduire à la démotivation et à l'épuisement. Les matériels pédagogiques sont rarement adaptés au multiniveaux. L'accès à des spécialistes (psychologues scolaires, orthopédagogues) est souvent limité ou inexistant, ce qui complique la prise en charge de la diversité des élèves.

L'évaluation des apprentissages constitue également un point d'attention des travaux de recherche. Elle doit être différenciée pour tenir compte de la diversité des niveaux, ce qui requiert des compétences et des outils spécifiques qui font souvent défaut.

Il en résulte que, dans de nombreux contextes, la classe multiniveaux est perçue comme une solution "de second ordre" ou une mesure subie, plutôt qu'une alternative pédagogique légitime. Cette perception influence négativement la motivation des enseignants et la reconnaissance sociale du modèle. Elle est renforcée par les conditions du milieu rural. La dépopulation, le vieillissement démographique, le manque d'infrastructures (notamment numériques) et un taux de roulement élevé du personnel enseignant fragilisent la stabilité des projets éducatifs.

Quelques exemples de productions institutionnelles

Au-delà des méta-analyses et autres publications analysées par la mission, de très rares exemples de production de ressources réalisées au plan institutionnel ont été relevées. On peut citer le livret d'accompagnement publié par l'UNESCO[4] en 2013 et qui propose un livret d'une cinquantaine de pages abordant les questions de gestion de classe, d'organisation pédagogique ou encore d'évaluation, en proposant des exemples de bonnes pratiques.
A l'échelle de systèmes éducatifs nationaux, les exemples sont peu nombreux et datés. La mission a toutefois identifié une publication du " Southern African Development Community »[5] regroupant les ministères de l'éducation du Botswana, Malawi, Mozambique, Namibie, Afrique du Sud, Tanzanie, Zambie et Zimbabwe. Afin de proposer des repères aux enseignants exerçant dans des écoles de villages, un programme de formation a été formalisé et structuré en 18 modules, dont deux sont explicitement dédiés à la prise en charge de classes multiniveaux :

- « Module 1 - Multigrade Teaching : Introduction to Multigrade Teaching »;
- « Module 2 - Multigrade Teaching : Classroom Organisation and Management ».

Chaque module est subdivisé en unités traitant là aussi de principes élémentaires utiles à la prise en main d'une classe intégrant des élèves de niveaux et âges différents.

En synthèse

L'enseignement multiniveaux est présenté bien plus que comme une simple réponse à des contraintes démographiques ; les travaux de recherche soulignent la présence d'un potentiel pédagogique capable de favoriser des approches éducatives inclusives, personnalisées et centrées sur l'élève. Cependant, son succès

[4] « *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes* », UNESCO Bangkok office, 2013 (1st Ed.)

[5] « *General Education Modules for Upper Primary and Junior Secondary School Teachers of Science, Technology and Mathematics by Distance in the Southern African Development Community (SADC)* », Developed by The Southern African Development Community, 2000.

n'est pas automatique. Il dépend fondamentalement de la qualité de sa mise en œuvre, qui repose sur trois piliers :

- une formation des enseignants adéquate, tant initiale que continue ;
- un soutien institutionnel et politique qui reconnaît la valeur du modèle ;
- la fourniture de ressources adaptées et de réseaux de soutien pour briser l'isolement.

Pour consolider les connaissances et orienter les politiques publiques, des orientations pour la recherche future sont avancées sur plusieurs axes :

- mener des études longitudinales pour évaluer l'impact à long terme du modèle multiniveaux sur le développement académique, social et émotionnel des élèves ;
- réaliser des études comparatives internationales pour identifier les pratiques efficaces et transférables entre différents contextes socioculturels ;
- analyser en profondeur l'efficacité des différents modèles de formation des enseignants conçus spécifiquement pour le contexte multiniveaux ;
- explorer l'impact de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans ces classes ;
- conduire davantage de recherches observationnelles pour comprendre finement les pratiques pédagogiques en action et les dynamiques de classe ;
- systématiser les études qui distinguent clairement les classes multi-âges (par choix) des classes multiniveaux (par nécessité) afin de mieux évaluer les résultats de chaque approche.

Revue de travaux français

La présente synthèse concerne la quinzaine de publications académiques recensées dans la bibliographie (cf. annexe 3).

Des publications en nombre limité, comme en écho à la faible visibilité institutionnelle de la dimension « classes à plusieurs cours »

A l'exception des travaux de l'IREDU (cf. bibliographie en annexe 3), la recherche académique française se concentre sur les dimensions qualitatives et compréhensives[6] des classes multiniveaux dans leurs dimensions organisationnelles et pédagogiques.

Comme dans la littérature scientifique internationale, les termes utilisés varient et emportent parfois des partis pris pédagogiques (classes multiniveaux, classes multi-âges). L'expression « classes à plusieurs cours » serait, selon un chercheur rencontré par la mission, la plus opérante car neutre et englobant toutes les configurations possibles.

Des publications que l'on peut classer en trois familles disciplinaires

-approche historique : hypothèse sur l'invisibilisation institutionnelle des classes à plusieurs cours à partir des travaux de Sylvie Jouan

-approche statistique : débats divergents sur l'efficacité scolaire des classes multiniveaux à partir des études DEPP (années 1990) et des études IREDU (années 2000)

-approches pédagogiques et didactiques : diverses études de cas et travaux plus structurés autour des enjeux de coopération entre élèves à partir notamment des approches de Sylvain Connac

Une invisibilisation institutionnelle du multiniveaux et un désintérêt voire un dénigrement des apports de la classe unique, s'inscrivant dans les débats autour de la forme scolaire, des modalités de prise en charge de l'hétérogénéité des élèves et de la valorisation de l'autonomie

Les travaux de Sylvie Jouan retracent les fondements institutionnels et idéologiques de la quasi disparition de la classe unique (pourtant encore majoritaire dans le système éducatif français dans le premier XXe siècle) au profit d'une conception de la forme scolaire associant classe et niveau à partir des débats et confrontations scolaires au cours du XIXe siècle et des choix arrêtés par les pédagogues républicains de la IIIe République.

[6] qui s'intéresse particulièrement au sens que les gens et les organisations donnent à leurs pratiques et représentations.

Si l'on peut discuter du caractère intentionnel de ces évolutions tel qu'esquissé pour la période de la fin XXe/début XXIe, il faut retenir la non prise en considération et parfois la mise à distance des configurations multiniveaux.

Cette mise à distance rencontre, d'une part, un agenda territorial (réduire les écoles à classes uniques, regrouper les petites écoles, particulièrement en ruralité) et, d'autre part, un modèle organisationnel de référence (une classe équivaut à un niveau) très ancrés dans le pilotage du système éducatif français y compris actuellement. Les articulations avec les approches en termes de cycle ne sont, quant à elles, pas explorées, sous réserve de lecture complémentaire[7].

Cette configuration institutionnelle, désormais bousculée par le développement de classes multiniveaux doubles sur l'ensemble du territoire, éclaire en outre une certaine ambivalence au regard, d'une part, de la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves et, d'autre part, de la place conférée à l'autonomie des élèves, deux dimensions pourtant affichées comme des enjeux importants pour les apprentissages.

La difficulté à objectiver les effets (bénéfiques ou non) des configurations multiniveaux pour les apprentissages scolaires des élèves en raison d'un nombre conséquent de variables

Les études statistiques sur larges panels réalisés par l'Institut régional d'éducation (IREDU) dans les années 2000 pourraient avoir sensiblement influencé le ministère sur les configurations à privilégier pour l'école rurale mais aussi plus largement sur la moindre efficacité des classes multicours.

En 2005, les études et publications de Leroy-Audoin et Suchaut interviennent en contrepoint des analyses DEPP (*Éducation & Formation* sur l'école rurale de 1995) et de la position DGESCO (V. Bouysse, Intervention au séminaire interactif des responsables de planification, Unesco, 2002) sur les classes uniques et le multiniveaux. Pour autant, les publications suivantes de l'équipe IREDU (2006, 2007, 2010) viennent nuancer très significativement leurs conclusions initiales.
En définitive, ces travaux démontrent avant tout les variables explicatives des divergences de résultats des études confrontant configuration de classe et acquis scolaires (tels que mesurés par les évaluations) :
-taille de l'école et inscription territoriale (proximité, relation aux parents, etc.) ;
-nature du multiniveaux : entre classes à double niveau, classes à niveaux multiples, « classes uniques » ;
-niveaux et configurations considérés (maternelle versus élémentaire, cycle 2 spécifique etc. ; adjacent ou disjoint) ;
-effets de composition des classes (sélection des élèves, effets de pairs) ;
-pratiques enseignantes, notamment en termes d'organisation du temps.

Une dimension pédagogique tenant aux dimensions organisationnelles ainsi qu'aux modalités d'étayage et d'accompagnement des élèves et conditionnant leur réussite, particulièrement en contexte multiniveaux
Les travaux identifient précisément les pratiques que la configuration multiniveaux engage ou met en tension : la planification du temps (cloisonné, simultané, différencié ou encore mutuel), la programmation annuelle (juxtaposée ou au contraire spiralaire ou cyclique), la mise au travail en autonomie des élèves (individualisé ou personnalisé), la place donnée à la coopération et la collaboration entre élèves.

La configuration multiniveaux soulève en réalité un ensemble d'enjeux transversaux, existants dans toutes les classes, mais rendus ainsi visibles et incontournables : la différenciation pédagogique, la coopération, la personnalisation des parcours.

L'absence de travaux confrontant les formations (initiale ou continue) des enseignants, les pratiques et postures et les effets sur les apprentissages des élèves

L'ensemble des travaux souligne l'enjeu majeur que constitue la formation des enseignants et, au-delà, la formation des formateurs et encadrants.

En l'absence de celle-ci, la surcharge de travail et, plus encore, la surcharge cognitive sont très largement observées. Elles tiennent aux enjeux organisationnels induits par les dimensions programmatiques

[7] S. Jouan, « Une injonction paradoxale ? », *Cahiers pédagogiques,* n°543, 2018/2 portant sur le guide publié en 1991 portant sur « Les cycles à l'école primaire » dans le cadre de la loi de 1989 et S. Jouan, *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaïsme ou école de demain ?* ESF éditeur, 2015.

démultipliées en configuration multiniveaux mais également au sentiment rencontré par les enseignants d'être constamment tenus de se partager et donc de ne pas assurer pleinement leur rôle auprès de l'ensemble des élèves.

Compte tenu de formations fondées sur une forme scolaire mononiveau, l'enseignement en multiniveaux est perçu comme une modalité contrainte, faite d'injonctions paradoxales et de conflit de valeurs sur la position et le rôle de l'enseignant. A ce titre, il conduit à des pratiques d'évitement assez généralisées.

Un enjeu important de prise en considération institutionnelle

Dans la mesure où l'enseignement en multiniveaux est facteur d'accommodements très variables touchant aux apprentissages comme aux modalités d'évaluation, les chercheurs estiment nécessaire une prise en considération institutionnelle pour accompagner voire légitimer certaines pratiques.

Le multiniveaux, une dimension quasi absente des textes officiels

La mission a cherché à prendre la mesure de l'invisibilisation institutionnelle du multiniveaux pointé par les chercheurs, particulièrement par Sylvie Jouan[8]. Pour ce faire, la mission a procédé à l'examen :

-des circulaires de rentrée de 2015 à 2025,

-des programmes scolaires depuis 2015, ainsi que des attendus et repères annuels associés publiés en 2019, qu'il s'agisse des programmes de cycle ou d'éventuels programmes disciplinaires ainsi que des guides ou référentiels associés, des textes relatifs à la formation des professeurs des écoles : référentiels de compétence et programmes des concours.

A. Circulaires de rentrée et circulaires relatives à la ruralité

De 2015 à 2025, les circulaires de rentrée n'évoquent jamais le multiniveaux, à l'exception de la circulaire de rentrée 2016.

Toutefois, cette mention est très circonscrite. Elle concerne, en effet, la scolarisation des moins de trois ans soutenue par le ministère particulièrement en éducation prioritaire. La circulaire précise que l'ouverture de classes dédiées aux enfants de moins de trois ans ne doit pas « pour autant conduire à une réduction de l'accueil en classe multi-niveaux là où les effectifs et l'environnement permettent un accueil respectueux des spécificités des enfants de cet âge. »[9]

La mission a également consulté certaines circulaires susceptibles d'évoquer des configurations multiniveaux notamment en ruralité. Seule une instruction de 2016 concernant les « Écoles situées en zones rurale et de montagne » fait indirectement référence au multiniveaux en ce qu'elle aborde les enjeux posés par les « petites structures isolées et les classes uniques »[10].

B. Programmes scolaires de cycles et de disciplines

La mission observe qu'aucun des programmes publiés depuis 2020[11] ne fait explicitement mention du multiniveaux à deux exceptions concernant le CM1-CM2.

Ainsi, le programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) à propos des spécificités propres à ce cycle précise « Le programme fixe les attendus de fin de cycle et précise les compétences et connaissances travaillées. L'enseignement doit être structuré, progressif et explicite. Les modalités d'apprentissages doivent être différenciées selon le rythme d'acquisition des élèves afin de favoriser leur réussite. Pour certains enseignements, le programme fournit des repères de programmation afin de faciliter la répartition des thèmes d'enseignement entre les trois années du cycle, cette répartition pouvant être aménagée en fonction du projet pédagogique du cycle ou de conditions spécifiques *(classes à plusieurs niveaux, notamment)*. » [12]

Par ailleurs, le programme de français pour le cycle 3 précise concernant la lecture « En CM1 et CM2, on veille à varier les genres, les formes et les modes d'expression (texte seul, texte et image pour les albums et la bande dessinée, image animée pour les films) sur les deux années et à prévoir une progression dans la difficulté et la quantité des lectures. On veille à la représentation des autrices. *Dans le cas des classes à double niveau*, les mêmes œuvres peuvent être proposées à tous les élèves en ménageant des parcours de lecture différents pour les élèves de CM1 et en adaptant les questionnements à la maturité des élèves. Les entrées sont abordées dans l'ordre choisi par les professeurs. Une même œuvre peut constituer un pivot de progression d'un niveau à l'autre. Cette œuvre est travaillée de manière plus approfondie et détaillée dans

[8] Sylvie Jouan, *La classe à plusieurs cours à l'épreuve de la forme scolaire dominante : Histoire et persistances de l'idéal de la classe homogène du 19ème siècle à nos jours*, thèse de doctorat soutenue en 2020, particulièrement le chapitre « Les cycles à l'école primaire : vers une nouvelle organisation pédagogique ? »

[9] Bulletin officiel n°15 du 14 avril 2016

[10] Bulletin officiel n°37 du 13 octobre 2016 Écoles situées en zones rurale et de montagne.

[11] La mission a consulté l'ensemble des programmes et textes associés tels que publiés entre 2020 (Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020 comprenant le Programme d'enseignement de l'école maternelle) et 2025 (Bulletin officiel n° 16 du 17 avril 2025 comprenant les Programmes d'enseignement de français et de mathématiques du cycle de consolidation (cycle 3)).

[12] Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020 comprenant les programmes d'enseignement : cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4), annexe 2, p. 2

la classe supérieure, en fonction des questionnements et problématiques propres à l'entrée au sein de laquelle elle prend place. »[13]

La mission constate que l'organisation des apprentissages par cycle a évolué, dans la durée, au profit d'une quasi prescription annualisée voire périodisée en cycle 2 et cycle 3, a priori non articulée avec une configuration multiniveaux .

Comme l'analyse Sylvie Jouan[14], l'introduction des cycles par la loi de 1989[15] vise à adapter l'enseignement à la diversité des rythmes d'apprentissages des élèves au moyen de programmations pluriannuelles. Mais au-delà, cette réforme intègre explicitement la configuration multiniveaux. Ainsi, dans un guide portant sur *Les cycles à l'école primaire* (1991)[16], le ministère précise à propos du groupe-classe que ce dernier peut faire l'objet de différentes organisations au choix des maîtres et des équipes dont « la classe à plusieurs cours définie comme suit « Des élèves d'âges différents d'un même cycle sont confiés, pour une année scolaire, au même maître. Cette organisation est, de fait, identique à celle évoquée au paragraphe précédent dans les petites écoles [un maître pendant un cycle], mais elle peut également être volontairement choisie dans les écoles plus importantes où plusieurs classes de ce type peuvent être composées. Cette structure favorise la continuité pédagogique pendant la durée d'un cycle et permet des interactions fructueuses entre des groupes hétérogènes. »

Pourtant, si lors de la réforme des programmes de 2015, les programmes de cycles[17] se démarquent des programmes précédents construits autour de tableaux de progressions annuelles[18], en privilégiant un nombre limité et principalement méthodologique de « repères de progressivité »[19], on ne trouve plus de référence à de possibles configurations multiniveaux.

Plus encore, à compter de 2018-19, si l'organisation en cycles demeure inscrite au code de l'éducation[20], les recommandations pédagogiques ministérielles intègrent désormais particulièrement pour les cycles 2 et 3 des attendus annuels, adossés à des repères de progression annuels et parfois périodisés, articulés avec des évaluations également annuelles[21].

Les nouveaux programmes publiés à compter de 2020 marquent une étape supplémentaire puisqu'ils sont désormais détaillés pour chaque niveau de scolarité, particulièrement en cycle 2 et cycle 3 En ce qui concerne les apprentissages en cycle 1, l'annualisation est beaucoup plus discrète, l'approche générale privilégiant une progressivité en fonction de l'âge ou « ou dès que les apprentissages précédents ont pu être observés »[22]. Une même approche existe pour l'apprentissage des langues étrangères ou régionales.

Par leur degré de détail, ces programmes et les recommandations qui les accompagnent, particulièrement pour les fondamentaux en cycle 2 et cycle 3, constituent un ensemble prescriptif d'une classe mononiveau, même si l'hétérogénéité des acquis ou rythmes des élèves est également évoquée. C'est ce que confirme, par exemple, cette mention figurant dans le Guide sur les mathématiques en CP : « il existe certaines marges de manœuvre dans la programmation. Celle qui est proposée dans ce chapitre permet d'indiquer des repères forts sur les apprentissages, mais aussi ce qui peut être adapté selon le travail en concertation sur le niveau (en particulier les classes de CP dédoublées), sa classe, ses élèves, pour que chaque professeur puisse se l'approprier. »[23]

La mission estime que ce cadre curriculaire n'interdit pas de construire une programmation adaptée à une configuration multiniveaux mais demande, en ce cas, une lecture croisée très exigeante en cycle 2 et cycle 3.

---

[13] Bulletin officiel n° 16 du 17 avril 2025 comprenant les Programmes d'enseignement de français et de mathématiques du cycle de consolidation (cycle 3), [p.6].

[14] *Op.cit.*

[15] Article 4 de la loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

[16] *Les cycles à l'école primaire*, Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, direction des écoles, 1991.

[17] Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

[18] Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 et Bulletin officiel n° 1 du 5 janvier 2012

[19] Une dizaine de mentions parfois non détaillées par niveau, à l'exception du CP, cf. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, *op. cit*.

[20] Article D311-10: Les cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège.

[21] Voir ensemble des notes de services relatives aux programmes de maternelle, de cycle 2 et de cycle 3 parues au Bulletin officiel n°22 du 29 mai 2019.

[22] Pour reprendre la formule utilisée, par exemple dans le programme d'enseignement pour l'acquisition des premiers outils mathématiques du cycle 1 (Bulletin officiel n° 41 du 31 octobre 2024).

[23] *Pour enseigner les nombres, le calcul et la résolution de problèmes au CP*, juin 2021, p. 148.

Les programmes distinguent, souvent précisément pour chaque notion et procédure, ce qui relève du début d'apprentissage, de la poursuite et de l'approfondissement, enfin de l'automatisation.

Or, présentés par niveaux scolaires (cours préparatoire, cours élémentaire 1ere année, etc.), ces programmes doivent ainsi être quasiment recomposés dans le cas de classes multiniveaux sans que, par ailleurs, les marges d'adaptation ne soient précisées ni mêmes évoquées.

C. Référentiel des compétences et référentiel de formation des professeurs des écoles

Tel que publié en 2013[24], le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation fait mention du multiniveaux. Dans le chapitre « Les professeurs, praticiens experts des apprentissages », à la rubrique « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » il est précisé pour ce qui concerne les écoles « Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités, *notamment dans les classes maternelles et les classes à plusieurs niveaux* ».

Pour autant, le référentiel de formation publié en 2019[25] ne comporte aucune référence au multiniveaux que ce soit au titre de la compétence « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » ou encore la compétence « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage efficaces prenant en compte la diversité des élèves ». De même, il n'en est pas explicitement question dans le volet consacré à l'organisation concrète de la formation qui comprend « Modèles et dispositifs pédagogiques (différenciation, apprentissages collaboratifs).

Le nouveau référentiel de formation publié en mai 2026 (cf. 1.3.1.3) comprend, quant à lui, une référence explicite au multiniveaux. Au sein du Bloc 2 « Connaître les élèves et le contexte d'enseignement pour adapter sa pratique professionnelle » et de l'item « Mettre en œuvre son enseignement », il est spécifié un objectif « *Identifier les spécificités d'une classe multiniveaux et mobiliser des modalités pédagogiques pour faire progresser tous les élèves*.

[24] Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation paru au Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013. Le texte est encore aujourd'hui en vigueur.

[25] *Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21e siècle*, juillet 2019.

Annexe 6

Synthèse des observations en classe et entretiens avec les professeurs des écoles

1. Profils et ressenti des enseignants : une diversité de configurations

1.1. Un panel représentatif d'enseignants et de classes multiniveaux

Les observations conduites couvrent un spectre large de situations d'enseignement multiniveaux, de la maternelle à l'élémentaire. La mission s'est entretenue avec 111 professeurs des écoles dont elle a observé la classe durant 1heure en moyenne.

Parmi eux, 54 % sont en charge d'un double niveau, 26 % d'un triple niveau, 20 % d'une classe grand multiniveaux (quatre niveaux et plus). Ces classes étaient à 78% composées de niveaux adjacents, les autres de niveaux disjoints.

Les classes observées ont donc majoritairement relevé de doubles niveaux, en particulier adjacents.

Les enseignants rencontrés étaient, pour les deux tiers, expérimentés dans ce type de configuration, soit avec plus de cinq années de pratique. Cette ancienneté contribue, dans certains cas, à une relative stabilisation des organisations de classe. Les données montrent en effet une majorité d'enseignants ayant « plus de 5 années » de pratique du multiniveaux, tandis qu'environ un tiers se situent en « première année » (11%) ou entre « 2 et 5 années » (18%), ce qui traduit une hétérogénéité des profils au sein de notre panel.

Enfin, les cycles concernés se répartissent ainsi : un tiers en cycle 1, une moitié en cycle 2, en cycle 3 ou en inter-cycle 2-3, le reste en inter-cycle 1-2 ou 1-3.

En maternelle, les regroupements s'inscrivent le plus souvent dans un même cycle, ce qui favorise une continuité des parcours d'apprentissage. Les organisations PS/MS ou MS/GS sont fréquentes, souvent structurées autour d'ateliers, avec une répartition des rôles entre professeur des écoles et ATSEM. En élémentaire, les configurations apparaissent plus diversifiées. Les associations CE1/CE2 et CM1/CM2 sont nombreuses, mais d'autres combinaisons sont également observées, notamment CP/CM1, qui présentent des caractéristiques spécifiques liées à l'entrée dans les apprentissages fondamentaux.

Le panel comprend également des classes à multiniveaux plus étendus, associant trois niveaux ou davantage, ainsi que des configurations dites disjointes, réunissant des niveaux aux attendus distincts (par ex MS-GS-CM1-CM2). Ces situations, bien que moins fréquentes que les doubles niveaux adjacents, sont présentes dans l'échantillon et contribuent à refléter la diversité des configurations représentant l'enseignement en classes multiniveaux.

Ainsi, les observations portent sur un ensemble de configurations variées, représentatives de la réalité des classes multiniveaux, tant par la diversité des contextes (rural, périurbain, urbain, EP et non EP, public et privé sous contrat), des niveaux associés que par celle des parcours professionnels des enseignants concernés.

1.2. Des configurations majoritairement non choisies, mais globalement acceptées

Seul un tiers environ des enseignants déclare avoir choisi d'enseigner en multiniveaux, ce qui est une donnée importante pour appréhender la réalité de l'enseignement dans ces classes. Dans la majorité des cas, cette configuration résulte de contraintes structurelles liées à l'organisation des écoles et à des directives ministérielles à appliquer (dédoublement en REP en GS-CP-CE1, effectif maximal à 24 en REP, etc.). Pour autant, cette absence de choix ne se traduit pas par un rejet massif. Nombre d'enseignants acceptent cet état de fait, voire expriment une forme d'adhésion, considérant le multiniveaux comme un défi professionnel stimulant. Certains verbatim soulignent qu'il « oblige à anticiper », qu'il « renforce l'organisation » ou encore qu'il constitue un « terrain d'expérimentation ». Un enseignant expérimenté indique même que « le cours moyen est en fait assez simple en multiniveaux » et qu'il apprécie « la possibilité de travailler sur deux ans en suivi d'élèves ».

1.3. Un ressenti contrasté entre atout et difficulté

Le multiniveaux fait l'objet d'appréciations contrastées. Une majorité d'enseignants y voit un atout, notamment en termes de suivi des élèves sur le temps long et de développement de leur autonomie. Cette perception est particulièrement marquée en maternelle. Plusieurs enseignants insistent sur la possibilité de « voir concrètement les progressions » et de « travailler sur la continuité des parcours ». Ils considèrent également que, pour les élèves, c'est une « opportunité de se projeter sur leurs apprentissages futurs et donc d'y trouver une certaine motivation ».

À l'inverse, une proportion importante met en avant les difficultés associées à ces configurations, en particulier la lourde charge de travail inhérente à ces classes, la gestion du temps et la charge mentale. Ces contraintes apparaissent plus fortement en cycle 3. Les verbatim sont ici particulièrement explicites : « charge mentale », « tension permanente pour garder la maîtrise de la classe », « charge de travail doublée », « beaucoup d'énergie ». Plusieurs enseignants soulignent également que le multiniveaux devient beaucoup plus difficile lorsque les effectifs augmentent ou lorsque des élèves à besoins particuliers sont nombreux.

1.4. Des effets contrastés sur les élèves

Les effets du multiniveaux sur les élèves sont globalement perçus comme positifs, notamment en matière d'autonomie. Les enseignants observent que les élèves développent des capacités d'organisation et se mettent plus rapidement au travail. Certains enseignants précisent que les élèves « trouvent les outils pour faire seuls » ou deviennent « plus autonomes et performants ». En cycles 2 et 3 cette appréciation positive en termes d'autonomie est même unanime. D'après les enseignants, les apprentissages sont également favorisés par le multiniveaux dans la mesure où les plus jeunes sont « tirés vers le haut » par les camarades des niveaux supérieurs et les plus grands confortent leurs apprentissages dans les temps partagés auprès des plus jeunes, notamment au cycle 1. Ces appréciations ne sont néanmoins jamais étayées par des données précises et relèvent donc du seul ressenti des enseignants.

Ces effets demeurent toutefois différenciés. Les enseignants estiment que les élèves les plus fragiles sont souvent pénalisés, en raison du temps limité que l'enseignant peut leur consacrer. La mission a recueilli des remarques convergentes : « pour les élèves en difficulté, c'est difficile » et la dépendance à la validation de l'adulte reste forte. Un commentaire insiste ainsi sur le fait que « les élèves en difficulté sont perdants », notamment lorsque l'enseignant doit partager son attention entre plusieurs groupes.

Le **cas du CP** est, à cet égard, particulièrement sensible. Les observations montrent que ce niveau, dont les enjeux sont perçus comme majeurs, mobilise souvent davantage l'enseignant ce qui crée, de fait, une répartition inégale du temps de présence auprès des différents groupes de la classe multiniveaux.

2. Des stratégies pédagogiques et didactiques sous contraintes

2.1. Une typologie des stratégies observées

L'analyse des observations permet d'identifier une typologie de stratégies pédagogiques suffisamment récurrentes pour structurer la lecture d'ensemble. Ces stratégies peuvent être comprises comme un continuum allant de formes fortement juxtaposées et cloisonnées à des organisations plus intégrées du multiniveaux. Dans le cadre de stratégies relevant d'une logique de juxtaposition des niveaux, les groupes fonctionnent séparément avec des tâches différenciées ; d'autres s'inscrivent dans une logique plus intégrée, fondée sur un travail commun autour d'un même objet d'apprentissage, avec des exigences adaptées selon les élèves. Cela permet donc de distinguer des pratiques de différenciation juxtaposée, où les activités restent distinctes, d'un fonctionnement simultané différencié, dans lequel la classe travaille sur une même situation commune structurée.

La stratégie la plus répandue repose sur **un cloisonnement des niveaux**. Dans environ les deux tiers des classes, sur le temps observé, les groupes fonctionnent de manière largement indépendante, avec des supports différents et des tâches distinctes, relevant ou non de la même discipline, et une alternance de la présence de l'enseignant auprès d'eux. Dans certaines classes observées, les groupes sont séparés spatialement et pédagogiquement : par exemple, les CP sont installés dans un coin près du tableau pendant que les GS sont répartis sur de grands îlots au fond de la salle ; les CE1 font face à un tableau et les CE2 à un autre, se trouvant parfois même dos à dos. La mission a fait, à plusieurs reprises, le constat de classes organisées en « deux ensembles parallèles » ou relevant d'un « fonctionnement fondamentalement

cloisonné » ; le double niveau est alors rendu visible par la juxtaposition de deux groupes de travail et ne donne pas nécessairement lieu à une réflexion pédagogique spécifique.

Une deuxième modalité, plus élaborée mais encore largement inscrite dans une logique de cloisonnement, repose sur **la différenciation entre niveaux**. Dans ce cas, les groupes restent distincts, mais les tâches proposées sont ajustées en fonction des attendus de chaque niveau ou des besoins identifiés. Cette différenciation est le plus souvent interniveaux : elle porte sur le degré de difficulté, la longueur ou la nature des exercices, ou encore sur des aménagements ponctuels. Dans certaines classes, elle est clairement structurée : dictée plus longue pour les CE2 que pour les CE1, exercices distincts selon le niveau, groupes de besoins ou encore alternance entre temps d'évaluation différenciée et moments de reprise collective. Dans d'autres situations, elle demeure plus limitée : les tâches restent proches, avec des ajustements marginaux (une phrase supplémentaire, une consigne légèrement adaptée), sans véritable reconfiguration de l'activité. Dans ces configurations, la différenciation permet d'ajuster les exigences, mais ne modifie pas fondamentalement l'organisation cloisonnée du travail.

Une troisième stratégie correspond à **un fonctionnement simultané différencié**, qui marque une évolution vers une plus grande intégration pédagogique. Dans environ un quart des classes, les élèves travaillent sur un même objet d'apprentissage, dans un temps commun, mais avec des attendus différenciés selon les niveaux. Il ne s'agit plus seulement d'adapter des tâches distinctes, mais de construire une situation d'apprentissage partagée, structurée autour d'un même contenu. Les observations évoquent ainsi des « temps d'apprentissage tous ensemble avec des niveaux de difficulté différents » ou encore une « différenciation sans que les élèves s'en rendent compte ». Dans ces configurations, l'unité de la séance est maintenue, tandis que les exigences sont modulées : par exemple, une activité commune en grammaire ou en résolution de problème peut donner lieu à des productions différenciées, ou à des consignes graduées selon les niveaux. Cette organisation permet de renforcer la cohérence de la classe et de limiter les effets de fragmentation, tout en respectant les progressions. Ce fonctionnement est plus souvent observé pour des séances relevant de disciplines spécifiques : sciences, histoire, géographie, arts ou même EPS.

Plus rarement encore, certaines classes mettent en œuvre **un multiniveau véritablement intégré,** dans lequel les niveaux ne sont plus seulement différenciés, mais pensés en articulation (Un seul objet d'apprentissage + organisation pensée pour plusieurs niveaux + articulation des progressions). Les progressions sont alors organisées selon une approche cyclique, les supports et outils sont mutualisés, et des circulations entre groupes sont rendues possibles (élèves intégrés ponctuellement dans le groupe supérieur, groupes mêlant les niveaux de façon intentionnelle). Cette configuration est surtout visible dans certains doubles niveaux adjacents, par exemple lorsque des méthodes sont explicitement conçues sur deux ans. Elle se traduit par des choix structurants : utilisation d'une méthode commune CE1-CE2, continuité des supports d'une année sur l'autre, dictées différenciées à plusieurs niveaux de difficulté, ou encore activités communes avec variation du degré d'exigence. Dans ces situations, le multiniveaux devient un principe d'organisation pédagogique à part entière, et non plus une contrainte à gérer.

À l'inverse, dans les configurations les plus contraintes, notamment lorsque les écarts de programme sont importants et que le multi niveau disjoint ou le grand multiniveaux ne relèvent pas d'un vrai choix, les enseignants déclarent renoncer à toute mise en commun. Les verbatim sont très explicites lorsqu'ils indiquent qu'il est « impossible de faire des choses en commun » ou que les « programmes sont trop différents », ce qui conduit à un fonctionnement strictement juxtaposé, proche d'un cloisonnement renforcé.

Il convient de noter que ces constats ont été faits à partir de courtes observations, ne permettant pas de refléter l'ensemble des organisations pouvant être proposées par un même enseignant dans sa classe en multiniveaux.

Enfin, **le travail d'équipe et le décloisonnement, souvent plébiscités, constituent une modalité complémentaire de structuration pédagogique.** Dans plusieurs écoles, le multiniveaux est pensé à l'échelle collective : regroupements de niveau entre classes, décloisonnement en éducation physique et sportive, histoire, musique ou vocabulaire, ateliers de lecture par groupes de compétences, harmonisation des pratiques, projets communs ou continuité sur deux années. Cette organisation permet de déplacer partiellement la contrainte du multiniveaux à l'échelle de l'école. Elle est particulièrement visible dans

certaines écoles rurales ou maternelles, où le multiniveaux s'inscrit dans une logique d'établissement, plus que dans une seule organisation de classe.

2.2. L'autonomie des élèves : un pivot organisationnel ambivalent

Dans près des trois quarts des classes, l'autonomie des élèves est mobilisée pour permettre à l'enseignant de gérer simultanément plusieurs groupes de niveaux différents. Elle constitue un élément structurant du fonctionnement en multiniveaux. Les observations mentionnent des formes diverses de mise au travail autonome : fiches, fichiers ou cahiers d'autonomie, tablettes, coin lecture ou activités préparées à l'avance et prévues pour « ceux qui vont plus vite », ateliers, plans de travail.

Cette autonomie est ambivalente**. Lorsqu'elle est pensée dans une logique pédagogique**, et qu'elle s'appuie sur des outils identifiés, des consignes claires et des routines de classe, elle supplée efficacement à la non disponibilité momentanée de l'enseignant. Est relevée par exemple une « maîtrise experte » de la gestion d'un double niveau non adjacent CP/CM1, avec un rythme soutenu, des activités qui s'enchaînent et des consignes que chacun peut comprendre et suivre. Ailleurs, les ateliers des CE1 sont guidés par le visionnage d'une vidéo en préambule et un rappel des consignes à chaque îlot, ce qui constitue une forme d'étayage plus visible.

Dans cette logique, l'autonomie des élèves va souvent de pair avec un cadrage marqué et un enseignement explicite. Plusieurs observations montrent des enseignants qui structurent fortement le temps, les consignes et les enchaînements. Cela se traduit par des consignes très explicites, l'usage d'un *timer*, des rituels stables ainsi qu'une alternance très réglée entre des temps d'enseignement dirigé avec un groupe et des temps de travail autonome pour les autres élèves. Les phases de modelage, de pratique guidée et de pratique autonome sont clairement identifiées. Cela indique une stratégie forte de maîtrise de l'organisation temporelle du double niveau.

Certains enseignants s'attachent à aborder l'autonomie comme **un objectif de formation des élèves et un réel levier d'apprentissage**. Ils soulignent que le double niveau pousse à construire des « réflexes d'autonomie », à apprendre à « faire seul », ou à différer la validation de l'adulte.

Mais la mission constate que **l'autonomie relève souvent d'une logique avant tout fonctionnelle.** Les élèves sont alors engagés dans des « activités d'attente plus que d'apprentissage », ils « remplissent des fiches sans échange ni débat sur le sens », la mise en autonomie de certains élèves permettant surtout à l'enseignant de se consacrer à un autre groupe. Les observations font apparaître des écarts importants dans le suivi des élèves : certaines situations décrites mentionnent des élèves « laissés à eux-mêmes » avec des productions inégales entre élèves, certains n'ayant réalisé qu'une partie du travail attendu sans que l'enseignant n'en fasse remarque ou n'y revienne. Par exemple pendant qu'une dictée et sa correction sont proposées à un niveau, les élèves d'un autre niveau sont laissés inactifs. Des élèves de CE2 n'appliquent pas ou mal la consigne, sans être accompagnés, ni disposer d'un étayage suffisant, et certains ne réalisent qu'un quart de ce qui est attendu. Dans un autre cas, les CP attendent pendant le temps de mise au travail des CM1.

Dans certaines classes, l'autonomie apparaît bien installée et efficace ; dans d'autres, il s'agit plutôt d'une autonomie « par défaut » qui produit surtout du travail plus ou moins silencieux, sans que l'on puisse toujours identifier la nature des apprentissages réellement engagés.

2.3. Des pratiques coopératives peu développées

Dans le prolongement des modes d'organisation précédemment évoqués, la question des pratiques coopératives entre élèves apparaît comme un révélateur du degré d'intégration pédagogique du multiniveaux. Si l'autonomie constitue souvent une réponse organisationnelle à la gestion simultanée des groupes, la coopération pourrait en constituer un prolongement pédagogique. Or, cette dimension de coopération a été peu fréquemment observée dans la majorité des classes.

Environ un tiers des situations observées donne lieu à des formes d'entraide entre élèves. Celles-ci restent toutefois le plus souvent spontanées, ponctuelles et peu formalisées. Elles prennent la forme d'échanges brefs pour comprendre une consigne, vérifier un résultat ou s'assurer de la conformité d'un travail. Dans ces configurations, l'entraide relève davantage d'ajustements entre pairs que d'un véritable dispositif d'apprentissage organisé. Elle apparaît ainsi comme « ponctuelle et minimale », ou limitée à des moments

informels du travail autonome. À l'inverse, de nombreuses situations donnent à voir des élèves qui « ne sollicitent que l'enseignante », confirmant que la coopération ne constitue pas un mode de fonctionnement installé dans la classe.

Lorsque des formes de collaboration existent, elles se développent majoritairement au sein d'un même niveau. Cette prédominance de l'intra-niveau s'inscrit dans la continuité des organisations pédagogiques observées, encore largement structurées par groupes distincts. Les échanges entre élèves de niveaux différents restent plus rares et apparaissent le plus souvent à l'occasion de situations particulières, sans être systématisés.

Pour autant, les configurations de double niveau adjacent offrent des conditions plus favorables à des interactions entre niveaux. La proximité des contenus et des attendus permet ponctuellement des formes de coopération interniveaux : élèves plus avancés aidant des élèves plus en difficulté, participation à des activités communes ou circulation d'un groupe à l'autre. Ces situations montrent que le multiniveaux peut constituer un levier pour organiser des apprentissages entre pairs, notamment lorsque l'enseignant s'appuie explicitement sur cette hétérogénéité. Toutefois, ces pratiques restent inégalement développées et dépendent fortement des choix pédagogiques opérés.

Dans un nombre plus limité de classes, des dispositifs de coopération plus construits sont observés. Il peut s'agir de dictées négociées, d'ateliers d'autocorrection, de binômes organisés mêlant les niveaux ou encore de formes de tutorat ponctuel (« contrats de tuteurs », rôle de « petits assistants »). Dans ces cas, la coopération est pensée comme un outil d'apprentissage et intégrée à la structuration de la séance. Néanmoins, ces exemples demeurent minoritaires à l'échelle de l'ensemble des observations.

2.4. Des stratégies dépendantes des conditions d'exercice

Les stratégies pédagogiques précédemment décrites ne peuvent être comprises indépendamment des conditions concrètes dans lesquelles elles se déploient. Les observations montrent en effet que le degré d'élaboration des pratiques en multiniveaux – qu'il s'agisse de la capacité à dépasser le cloisonnement, à structurer l'autonomie ou à organiser la coopération – dépend étroitement d'un ensemble de facteurs contextuels, humains et organisationnels.

En premier lieu, l'expérience professionnelle apparaît comme un facteur déterminant. Les pratiques les plus abouties, notamment celles relevant d'un fonctionnement simultané différencié ou d'un multiniveau intégré, sont majoritairement observées chez des enseignants expérimentés, capables d'anticiper les enchaînements, de stabiliser des routines et de réguler finement les temps d'autonomie. À l'inverse, dans les situations où l'expérience est plus limitée ou la prise de fonction récente, les stratégies observées tendent davantage vers des formes de cloisonnement ou de juxtaposition, qui constituent des réponses plus immédiatement opérationnelles face à la complexité de la gestion simultanée des groupes.

En second lieu, la stabilité des équipes et l'inscription dans un collectif de travail jouent un rôle clé. Les configurations dans lesquelles les enseignants s'inscrivent dans une dynamique d'équipe – fondée sur l'harmonisation des pratiques, la mutualisation des outils, la continuité des apprentissages sur le cycle ou encore l'organisation de décloisonnements – favorisent l'émergence de stratégies plus intégrées.

Toutefois, ces dynamiques collectives ne se réduisent pas à la taille ou à la structure de l'école. Des observations montrent qu'elles peuvent être fortement investies dans de très petites configurations, par exemple dans une école à deux classes où les enseignants, expérimentés et en échange constant, construisent des repères partagés et des pratiques articulées. À l'inverse, dans certaines écoles de taille plus importante, y compris lorsque l'équipe apparaît globalement soudée, les stratégies liées au multiniveaux peuvent rester circonscrites à une seule classe, sans réelle mutualisation à l'échelle de l'établissement. Entre ces deux configurations, certaines écoles de taille intermédiaire témoignent de dynamiques particulièrement fécondes : dans une école à quatre classes, des enseignantes, dont certaines en début de carrière et d'autres plus expérimentées, engagent ainsi un travail collectif pour interroger leur organisation en doubles niveaux adjacents et repenser la répartition des élèves et plus largement leur mode de fonctionnement pédagogique.

Les situations marquées par l'isolement professionnel ou l'absence de repères partagés conduisent plus fréquemment, par contre, à des pratiques construites de manière individuelle, reposant sur des ajustements empiriques et difficilement transférables.

Les conditions matérielles et humaines constituent également un levier majeur. La présence d'adultes supplémentaires – ATSEM en maternelle, AESH ou, plus ponctuellement, autres enseignants dans des dispositifs de décloisonnement – facilite l'organisation des groupes et permet un suivi plus étroit des élèves en autonomie. Plusieurs observations soulignent ainsi que certaines régulations fines, notamment auprès des élèves les plus fragiles, deviennent possibles lorsque l'enseignant n'est pas seul face à la classe. À l'inverse, dans les configurations où l'enseignant est seul et doit gérer simultanément plusieurs groupes, les stratégies tendent à privilégier des formes d'organisation sécurisantes, mais moins ambitieuses sur le plan pédagogique, notamment en matière de différenciation ou de coopération. En maternelle, le rôle de l'ATSEM peut aller jusqu'à suppléer l'enseignant pour la prise en charge des PS. Si cette organisation peut, ponctuellement, faciliter la gestion de la classe, elle soulève néanmoins la question de la répartition des responsabilités pédagogiques, dans la mesure où elle conduit à confier à un personnel non enseignant des situations relevant directement des apprentissages et du suivi des élèves les plus jeunes.

Par ailleurs, le poids des programmes et des attendus institutionnels est fréquemment évoqué comme un facteur contraignant, en particulier dans les configurations à niveaux disjoints ou en cycle 3. Les enseignants expriment la difficulté à « tenir les programmes » pour plusieurs niveaux simultanément, ce qui conduit certains à « penser l'enseignement en tiroirs » ou à renoncer à des mises en commun pourtant potentiellement fécondes. Cette contrainte contribue à renforcer les logiques de cloisonnement déjà décrites et limite la mise en œuvre de stratégies plus intégrées. Certains enseignants ont exprimé toutefois leur satisfaction vis-à-vis des repères annuels présentés dans les nouveaux programmes. Ils considèrent qu'il s'agit là de repères utiles pour leurs progressions, tout en déplorant de ne pouvoir atteindre tous les objectifs ainsi fixés.

Enfin, les caractéristiques des élèves et leur degré d'autonomie influencent fortement les choix pédagogiques. Dans les classes où les élèves sont **entraînés à / mis en capacité** de s'engager de manière autonome dans des tâches identifiées, les enseignants peuvent mobiliser des organisations plus souples et diversifiées. À l'inverse, lorsque les élèves demeurent fortement dépendants de l'enseignant, notamment quand le multiniveaux comprend un CP, les marges de manœuvre se réduisent, ce qui conduit à privilégier des dispositifs plus dirigés ou à maintenir les élèves dans des formes d'autonomie essentiellement occupationnelles.

Ainsi, les stratégies pédagogiques observées sont au croisement de choix individuels et d'ajustements à des contraintes multiples. Cette dépendance aux conditions d'exercice éclaire les écarts importants constatés entre les classes, elle interroge non seulement les stratégies mises en œuvre mais **les compétences requises** pour les concevoir, les articuler et les réguler dans la durée. Cela souligne, en creux, **l'absence de cadres structurés ou de ressources institutionnelles susceptibles d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de pratiques plus intégrées du multiniveaux.**

3. Une technicité exigeante inégalement consolidée

L'enseignement en classe multiniveaux engage une technicité professionnelle spécifique, qui ne se réduit ni à la juxtaposition de plusieurs programmations ni à une simple capacité d'organisation. Il suppose une maîtrise simultanée de plusieurs dimensions : gestion du temps, articulation de plusieurs groupes, différenciation, suivi des élèves, régulation des interactions et anticipation des temps où l'enseignant ne peut être présent partout à la fois, capacité à concevoir l'essentiel des attendus et à en cranter les différents stades d'acquisition.

Comme l'a montré l'analyse des stratégies pédagogiques, cette technicité ne se déploie pas dans des conditions homogènes ; elle apparaît au contraire étroitement dépendante des contextes d'exercice, de l'expérience des enseignants et des ressources disponibles. Dès lors, les écarts observés entre les classes ne peuvent être interprétés uniquement comme des différences de pratiques : ils traduisent aussi des niveaux variables de consolidation de cette technicité professionnelle face à une situation structurellement complexe.

3.1. Une organisation du travail à haute intensité

La première dimension de cette technicité concerne l'organisation même du travail enseignant.

Un enjeu d'organisation allant bien au-delà du seul emploi du temps

La gestion du multiniveaux suppose une maîtrise fine de la temporalité de la classe, de la circulation des groupes, de la répartition de l'attention de l'enseignant et de l'enchaînement des tâches. Les verbatim recueillis sont, sur ce point, convergents : plusieurs enseignants évoquent la nécessité de « penser l'enseignement en tiroirs », d'identifier des « temps forts d'apprentissage » ou encore de prévoir des « plans B » pour les moments où un groupe doit fonctionner sans l'enseignant.

Les observations montrent que cette capacité d'organisation ne va pas de soi. Dans certaines classes, l'alternance entre groupes est particulièrement maîtrisée. Les séances apparaissent alors « très denses », « cadencées » ou encore « rigoureuses », les élèves identifient clairement ce qu'ils ont à faire et les temps de transition restent limités. À l'inverse, d'autres situations révèlent une maîtrise plus fragile : élèves qui attendent, temps morts, ruptures dans le rythme de la séance ou consignes insuffisamment explicites. Dans une classe, les CP demeurent ainsi en autonomie plus de trente minutes pendant que l'enseignant passe dix à quinze minutes avec chaque groupe ; dans une autre, des élèves restent durablement sans étayage explicite pendant une partie de la séance.

Ces constats montrent que la gestion du multiniveaux ne relève pas seulement d'un surcroît d'organisation ; elle suppose une capacité à articuler en permanence plusieurs régimes d'activité dans un temps très contraint, sans perdre de vue ni la cohérence pédagogique ni le suivi effectif des élèves. C'est en cela qu'elle constitue une technicité spécifique, plus exigeante qu'une simple addition de préparations par niveau.

La conciliation de trois tensions complexes

Comme identifié par les travaux de recherche, l'enseignement en classes multiniveaux confronte les enseignants à des tensions entre plusieurs logiques non aisément conciliables.

La première oppose les temps d'enseignement direct, nécessaires à l'introduction et à la structuration des apprentissages, et les temps d'autonomie, indispensables à la gestion simultanée de plusieurs groupes mais dont l'efficacité dépend étroitement de la nature des activités qui sont proposées ainsi que de leur étayage.

Une seconde tension se situe entre l'homogénéité des attendus scolaires – inscrits dans les programmes – et la nécessité de prendre en compte une hétérogénéité accrue, liée à la coexistence de plusieurs niveaux et aux écarts de maîtrise entre élèves.

Une troisième tension renvoie enfin à l'articulation entre une organisation collective de la classe, qui suppose des temps communs et une certaine unité de fonctionnement, et l'individualisation des parcours d'apprentissage rendue nécessaire par la diversité des situations.

La construction de progressions didactiques différenciées

La recherche souligne également que cette complexité ne se limite pas à la gestion de la classe, mais engage une dimension didactique spécifique qui s'avère, d'après les observations, inégalement explorée, les préoccupations organisationnelles primant souvent sur la structuration didactique des apprentissages. Le multiniveaux conduit en effet à repenser les progressions, non plus comme des trajectoires linéaires associées à un niveau unique, mais comme des cheminements différenciés au sein d'un même cadre. Il suppose d'articuler des objets d'apprentissage communs et des attendus différenciés, de concevoir des situations susceptibles d'être investies à plusieurs niveaux d'exigence, et, dans une certaine mesure, de dissocier le temps d'enseignement du temps d'apprentissage.

Dans cette perspective, plusieurs travaux soulignent l'importance de distinguer programmation des enseignements et progression des apprentissages, afin de permettre des parcours différenciés tout en maintenant un cadre commun. D'autres mettent en avant l'intérêt de dispositifs tels que les plans de travail ou certaines formes d'organisation coopérative, qui permettent d'articuler temps collectifs, temps individualisés et interactions entre élèves, à condition d'être explicitement construits et régulés.

Ainsi, la difficulté observée dans certaines classes ne tient pas seulement à la gestion simultanée des groupes, mais à la mobilisation d'une expertise didactique exigeante, encore peu formalisée et insuffisamment outillée, pour penser conjointement contenus, progressions et modalités d'apprentissage dans un cadre multiniveau.

3.2. Une potentialité pour prendre en charge l'hétérogénéité

La seconde dimension de cette technicité concerne la capacité à prendre en charge l'hétérogénéité des élèves.

Le multiniveaux, une configuration théoriquement adaptée à la gestion de l'hétérogénéité

Par nature, le multiniveaux devrait constituer un appui pour penser les écarts entre élèves autrement que dans un cadre strictement mononiveau. Les observations montrent d'ailleurs que, dans certaines classes, la proximité entre niveaux devient un levier : élèves plus avancés ponctuellement intégrés à un groupe supérieur, circulation d'aides entre pairs, ou encore dispositifs dans lesquels la différenciation est suffisamment fine pour que les élèves travaillent sur un même objet avec des exigences distinctes. Toutefois, ces situations demeurent minoritaires

Sous réserve des stratégies pédagogiques développées

Dans la plupart des classes observées, l'hétérogénéité reste difficile à prendre en charge, non seulement entre les niveaux, mais aussi au sein de chacun d'eux. Les stratégies pédagogiques décrites *supra* montrent bien que la différenciation est souvent plus interniveaux qu'intra-niveau. Dès lors, les élèves les plus fragiles peuvent se trouver doublement en difficulté : parce qu'ils disposent de moins de temps avec l'enseignant et parce que les tâches proposées en autonomie ne sont pas toujours suffisamment ajustées. Les observations relèvent ainsi des élèves « laissés à eux-mêmes », des productions très inégales entre élèves, ou encore des élèves qui « ne réalisent qu'un quart de ce qui est attendu ».

Cette difficulté est particulièrement sensible lorsque la classe accueille des élèves à besoins particuliers ou des élèves très dépendants de l'adulte. Plusieurs commentaires associés au cycle 3 insistent sur le fait que les élèves en grande difficulté peuvent être « perdants » dans l'organisation retenue, notamment lorsque l'enseignant doit déjà répartir son attention entre plusieurs groupes. Ainsi, là où le multiniveaux pourrait favoriser une approche plus souple des progressions, il produit souvent, faute de temps et de ressources, une tension accrue autour de l'hétérogénéité.

3.3. Une évaluation plus diffuse, souvent implicite et rarement outillée

La troisième dimension de cette technicité concerne l'évaluation. Alors que l'évaluation n'est déjà pas toujours simple pour des classes en mononiveau, la gestion simultanée de plusieurs niveaux rend plus difficile la mise en place d'un suivi fin et explicite des acquis. Les enseignants doivent articuler des attendus distincts, tout en gardant la possibilité de repérer les réussites, les blocages et les besoins d'aide de chacun. Or les observations montrent que cette activité évaluative reste souvent peu formalisée.

Dans plusieurs classes, l'évaluation semble adossée à des supports de travail ordinaires — fiches, plans de travail, cahiers d'autonomie — sans qu'apparaisse toujours un dispositif de suivi véritablement structuré à l'échelle de la classe multiniveau. Certaines validations sont différées, d'autres restent implicites, d'autres encore reposent sur l'autocorrection ou la correction collective. Dans les situations les mieux structurées, ces modalités s'inscrivent dans un fonctionnement cohérent ; mais, dans bien d'autres, elles laissent subsister des angles morts, notamment pour les élèves les moins autonomes ou les moins visibles.

Cette difficulté à formaliser l'évaluation prolonge les constats posés plus haut sur l'autonomie et la différenciation. Lorsque l'enseignant ne peut être présent partout, le risque est grand que certains élèves passent sous le radar de l'observation fine. La question n'est donc pas seulement celle du contrôle des productions, mais celle de la possibilité même d'un suivi régulier dans une organisation où plusieurs scènes pédagogiques coexistent en permanence.

*FOCUS : Évaluation des apprentissages des élèves à l'école de Loubeyrat (*école primaire publique, académie de Clermont-Ferrand, *département du Puy de Dôme)*

Dans cette école, l'évaluation des apprentissages des élèves s'inscrit dans une approche structurée, conçue collectivement et explicitement référée aux compétences visées par les programmes. Elle repose d'abord sur l'utilisation d'un outil numérique partagé, Edumoov, qui permet de formaliser le suivi des acquis des élèves dans différentes disciplines. Cet outil est utilisé dans une logique

d'équipe, ce qui garantit une cohérence des attendus et des pratiques d'évaluation à l'échelle de l'école.

L'évaluation s'appuie sur un système de codes couleur, permettant de situer le niveau de maîtrise des élèves de manière lisible. Ce codage visuel facilite à la fois :

le suivi des progrès des élèves dans la durée ;

la communication avec les familles ;

la compréhension par les élèves eux-mêmes de leur positionnement.

Cette organisation témoigne d'une volonté de construire une évaluation progressive et explicite, intégrée aux apprentissages et partagée entre les enseignants. Elle permet également de soutenir une logique de suivi individualisé dans un contexte multiniveaux, en rendant visibles des trajectoires d'apprentissage différenciées. Les élèves sont exercés à une lecture constructive de leurs résultats d'évaluation, savent quels sont leurs acquis et leurs marges de progrès et comment ils se situent au sein du groupe. Enfin, cette formalisation collective de l'évaluation constitue un point d'appui pour la régulation des enseignements, en particulier dans une école où les pratiques pédagogiques reposent en partie sur des projets et des temps non cloisonnés.

3.4. Une technicité largement acquise par l'expérience plutôt que par la formation

L'ensemble de ces constats conduit à souligner que la technicité du multiniveaux reste encore peu formalisée sur le plan institutionnel. Les enseignants les plus à l'aise apparaissent souvent comme ceux qui ont construit, au fil du temps, des routines, des outils et des arbitrages efficaces, davantage par expérience et ajustements successifs que par appui sur une formation institutionnellement proposée. À l'inverse, les difficultés observées dans certaines classes ne relèvent pas d'un défaut d'engagement des enseignants, mais d'une technicité encore en cours de construction, dans un contexte où les ressources spécifiques manquent.

Les données relatives à la formation éclairent fortement ce constat. La formation initiale au multiniveaux reste marginale, et la formation continue apparaît peu développée, voire inexistante. Les enseignants mentionnent surtout l'autoformation, l'observation de collègues, les échanges entre pairs, ou encore l'usage de ressources personnelles et de méthodes construites ou adaptées localement. Autrement dit, la professionnalité du multiniveaux se construit encore largement « sur le tas », au fil des affectations, des essais, des ajustements et des échanges informels.

En ce sens, la diversité des pratiques observées ne renvoie pas uniquement à des différences de compétences individuelles. Elle met aussi en évidence une professionnalité spécifique du multiniveaux encore insuffisamment reconnue en tant que telle, peu outillée et inégalement transmise. Cela contribue à expliquer que, dans certaines classes, le multiniveaux puisse être investi comme un cadre pédagogique relativement intégré, tandis que, dans d'autres, il demeure principalement appréhendé à travers des logiques de juxtaposition des niveaux ou de gestion des contraintes organisationnelles, sans que ses potentialités pédagogiques soient pleinement mobilisées.

4. Des conditions de réussite identifiées mais insuffisamment prises en compte

L'analyse des profils enseignants, des stratégies mises en œuvre et du niveau de technicité requis permet de dégager un ensemble de conditions de réussite clairement identifiées par les acteurs de terrain. Toutefois, ces conditions apparaissent inégalement réunies, ce qui contribue à expliquer les écarts importants observés entre les classes.

4.1. Des conditions matérielles et humaines déterminantes

Les enseignants identifient de manière convergente un certain nombre de conditions concrètes nécessaires au bon fonctionnement des classes multiniveaux. Les effectifs apparaissent comme un facteur déterminant. Les verbatim évoquent explicitement des seuils jugés soutenables, tels que « pas plus de 20 élèves », voire des effectifs encore plus réduits en maternelle lorsqu'ils sont répartis sur plusieurs niveaux. Cette question

des effectifs doit être mise en relation avec les constats précédents : lorsque les groupes sont nombreux, la gestion simultanée des niveaux accentue les phénomènes d'attente, limite le suivi des élèves en autonomie et rend plus difficile la mise en œuvre de stratégies différenciées ou intégrées. Le fait d'avoir des groupes relativement équilibrés au sein d'une classe multiniveaux a également été identifié comme facteur favorable. Avoir un nombre réduit d'élèves d'un même niveau au sein d'une classe multiniveaux est perçu comme une difficulté, pour l'enseignant comme pour les élèves concernés car cela fait obstacle à l'émergence d'une dynamique de groupe porteuse du point de vue des apprentissages. Dans ces configurations, les possibilités d'interactions entre pairs d'un même niveau sont limitées, ce qui fragilise les situations d'apprentissage, complique la mise en place de travaux de groupe ou de confrontations entre élèves et peut accentuer l'isolement de certains. Cette situation rend également plus délicate l'organisation pédagogique pour l'enseignant, qui dispose de moins d'appuis pour structurer des activités différenciées ou organiser des temps d'entraînement et de régulation au sein d'un même niveau

La présence d'adultes supplémentaires constitue un second levier majeur. En maternelle en particulier, l'ATSEM est fréquemment décrite comme « indispensable », notamment pour rendre possibles des ateliers dirigés différenciés et pour sécuriser les temps d'autonomie. En élémentaire, la présence ponctuelle d'une AESH, d'un adulte en Service Civique, d'un étudiant en MEEF ou l'intervention d'un autre enseignant dans des dispositifs de décloisonnement permettent également de mieux répartir l'attention portée aux élèves. Ces éléments prolongent directement les constats établis en partie 2.4 : lorsque l'enseignant n'est pas seul, les possibilités de régulation, d'accompagnement des élèves fragiles et d'organisation pédagogique s'élargissent sensiblement. Le co-enseignement est également une piste qui a été évoquée pour conforter l'enseignement en multiniveaux.

Le travail en équipe apparaît enfin comme une condition déterminante. Dans les écoles où les enseignants partagent des progressions, mutualisent des outils ou organisent des temps de décloisonnement, les configurations multiniveaux s'inscrivent dans une logique pédagogique plus stable et plus efficace. Les observations mentionnent ainsi des regroupements par niveau pour certaines disciplines, des projets communs ou encore des continuités sur deux années qui facilitent la cohérence des apprentissages. À l'inverse, l'isolement professionnel tend à renforcer les logiques de juxtaposition et à limiter la possibilité de construire des réponses pédagogiques plus élaborées.

4.2. Un besoin de formation spécifique en lien avec une technicité peu formalisée

Les constats établis en partie 3 mettent en évidence une technicité professionnelle exigeante, mais encore largement construite de manière empirique. Dans ce contexte, les enseignants expriment un besoin fort de formation spécifiquement dédiée à l'enseignement en multiniveaux.

La majorité des enseignants interrogés lors des visites (93% d'entre eux) indique ne pas avoir été préparée à l'enseignement en multiniveaux au cours de sa formation initiale. La formation continue apparaît également quasi inexistante sur ce sujet (97% des enseignants déclarent ne pas avoir bénéficié de formation dédiée à l'enseignement en multiniveau). Il convient toutefois de nuancer ce constat car la dimension multiniveaux peut être abordée de manière contingente dans d'autres formations, notamment dans le cadre de formations ciblées sur la différenciation.

En conséquence, les enseignants déclarent s'être formés principalement par autoformation, par observation de collègues ou par échanges informels au sein des équipes. Ce mode d'acquisition des compétences rejoint les constats formulés précédemment : la technicité du multiniveaux repose largement sur l'expérience accumulée et sur des ajustements progressifs, plutôt que sur des cadres formalisés et transmissibles.

Les attentes exprimées en matière de formation sont très convergentes. Les enseignants demandent des apports concrets, centrés sur des pratiques effectives de classe : organisation du temps, gestion de l'autonomie, différenciation, mise en œuvre de dispositifs coopératifs. Ils expriment également le besoin de pouvoir observer des classes fonctionnant en multiniveaux, afin de disposer de références opérationnelles. Cette demande renvoie directement aux difficultés identifiées dans les parties précédentes, notamment pour dépasser les formes de cloisonnement et structurer davantage les apprentissages.

Toutefois, ces attentes ne sont pas homogènes. Certains enseignants, souvent expérimentés, considèrent que « ce n'est plus nécessaire, on s'est formés », témoignant d'un sentiment d'expertise construite par

l'expérience et l'autoformation. Cette position, qui peut s'appuyer sur une réelle maîtrise professionnelle, n'exclut pas pour autant la persistance d'enjeux, en particulier sur les dimensions didactiques et sur la formalisation de pratiques plus intégrées du multiniveaux.

La mission constate en effet une focalisation sur la gestion organisationnelle des classes multiniveaux, qui ne s'accompagne que très rarement d'un travail équivalent sur la dimension didactique des apprentissages. Dans ce contexte, un approfondissement de cette dimension dans les dispositifs de formation apparaît comme un levier important pour accompagner le développement de pratiques répondant pleinement aux enjeux du multiniveaux.

4.3. Un potentiel pédagogique reconnu, mais encore inégalement exploité

Le multiniveaux est largement perçu par les enseignants comme porteur de potentialités pédagogiques, en particulier en matière de différenciation, d'autonomie et de coopération entre élèves. Les réponses au questionnaire et les entretiens montrent qu'une majorité d'entre eux considère ces configurations comme susceptibles de favoriser une approche plus souple des apprentissages et une meilleure prise en compte des rythmes des élèves.

Toutefois, les observations de terrain invitent à nuancer fortement cette perception. Comme l'a montré l'analyse des stratégies pédagogiques, les pratiques effectivement mises en œuvre restent majoritairement marquées par des logiques fonctionnelles, souvent cloisonnées, qui répondent d'abord à des contraintes d'organisation. Les formes les plus intégrées — travail simultané différencié, articulation des niveaux sur deux années, dispositifs coopératifs structurés — demeurent minoritaires et apparaissent étroitement liées à des conditions favorables et à une technicité plus consolidée.

Plusieurs inspecteurs du collège enseignement primaire de l'IGÉSR soulignent ainsi que le multiniveaux reste, dans un certain nombre de situations, « un non-sujet » ou une simple réponse organisationnelle à des contraintes de répartition des élèves. Le décalage entre les potentialités identifiées et les pratiques observées s'explique en grande partie par les éléments déjà mis en évidence : poids des programmes, gestion simultanée des groupes, hétérogénéité des élèves, absence de formation structurée et conditions d'exercice inégales.

Ainsi, le multiniveaux apparaît moins comme un levier pédagogique pleinement investi que comme un cadre de travail exigeant et contraignant, dont les potentialités ne sont mobilisées que dans certaines configurations et sous certaines conditions.

Panorama non exhaustif des ressources disponibles en ligne sur le thème enseignement en classes multiniveaux et/ou multiâges - mai2026

Ce répertoire recense les ressources disponibles sur internet pour l'enseignement en classes multiniveaux et multiâges : contexte et statistiques, recherches scientifiques, ouvrages, ressources par niveau scolaire, ressources disciplinaires, tutoriels et formations en ligne, et communautés d'enseignants.

1. Ressources par niveau scolaire

MATERNELLE (PS / MS / GS)

Être Prof — Guide pratique maternelle — Guide PDF gratuit : progressions, programmations, emploi du temps
Être Prof — 10 ressources maternelle — Construire l'autonomie avec ateliers adaptés
Pass Éducation — Classe multi-niveaux maternelle — Organisation de la salle, décloisonnement, projets communs, astuces
Éduscol — Scolarisation des moins de 3 ans — Guide officiel pour classes multiâge avec très jeunes enfants (PDF)
La Salle des Maîtres — Maternelle — Emplois du temps MS/GS, progressions, ateliers autonomes
Kidoo Apps — Classes multi-niveaux en maternelle — Analyse avantages/inconvénients, contexte réglementaire

ÉLÉMENTAIRE — CYCLE 2 (CP / CE1 / CE2)

Guide pratique — Académie de Nancy-Metz — PDF complet et gratuit : autonomie, coopération, outils d'aide
Mémoire MEEF (DUMAS/CNRS, 2022) — Recherche sur l'autonomie en classe CP/CE1/CE2 multiniveaux
Être Prof — 10 ressources élémentaire — Autonomie, ateliers, matériel, aménagement, organisation
Cartable du Lutin — Outils cycles 2 et 3 — Répertoire de blogs et outils pour GS/CP/CE1 et au-delà
La classe d'Ameline — GS/CP/CE1 (blog) — Blog d'enseignante depuis 2014 avec ressources détaillées

ÉLÉMENTAIRE — CYCLE 3 (CM1 / CM2)

Lycée Français de Kyoto — Le multi-niveaux — Étude 2010 : meilleurs résultats au CM2 pour les classes multiniveaux
FCPE — Classes multiniveaux : une chance — Vrai/Faux pour rassurer les parents — avec données
La Classe — Classe à cours multiples — Plans de travail Freinet, ceintures de compétences Oury, outils coopératifs
Coop'ICEM — Pédagogie Freinet — La classe à cours multiples et la pédagogie coopérative — retours de terrain

COLLÈGE (Cycle 4 — 5e / 4e / 3e)

Les Cahiers Pédagogiques — Classe multiâge au collège (fév. 2025) — Expérimentation au collège du Val Gelon (Savoie) — classe cycle 4
Webradio Kadékol (IFE/ENS Lyon) — Reportage audio : "Quand l'hétérogénéité devient une force"

CONTEXTE INTERNATIONAL ET FLE

Alberta Teachers' Association (Canada francophone) — Guide bibliographique bilingue, maternelle à 6e année
Gouvernement du Manitoba — Classes à niveaux multiples — Guide complet en français — PDF
LISEO / France Éducation International — Portail documentaire FLE et classes multi-niveaux

2. Ressources disciplinaires

MATHÉMATIQUES

Méthodes et fichiers conçus pour le multiniveaux
Collection "1, 2, 3… Parcours" — Éditions MDI (Anthony Nadreau) — Géométrie et résolution de problèmes cycles 2 et 3 — ateliers différenciés, tests diagnostiques, parcours progressifs. Version numérique gratuite.
Le blog du cancre (leblogducancre.fr) — Ressources de l'auteur des "1, 2, 3 Parcours", centrées sur la différenciation — CE1/CE2
Éduscol — Différenciation en mathématiques (PDF) — Plans de travail, ateliers, variables didactiques — ressources transversales
Groupe Facebook "1,2,3 Parcours MDI" — Communauté des utilisateurs de la collection MDI

FRANÇAIS

Lecture
Aider l'élève à entrer en lecture — Cycle 2 (Retz) — 120 fiches photocopiables, réalisables en autonomie, spécifiques au multiniveaux
La Classe — Sélection de 400 livres jeunesse cycles 2 & 3 — Recension couvrant deux cycles consécutifs pour les classes multiniveaux
Écriture
Éduscol — Ressources écriture cycles 2 et 3 (PDF) — Atelier d'écriture, banques de textes, différenciation — académie de Lille
Étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)
Éduscol — Étude de la langue cycles 2 et 3 — 2 PDF téléchargeables : organiser l'étude de la langue au cycle 2 et au cycle 3
Éduscol — Ressources français cycle 3 — Séances commentées, exemples par niveau, grammaire du CP à la 6e

HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Académie de Strasbourg — Programmation histoire-géo cycle 3 multiniveaux — Programmation CM1/CM2/6e organisée pour le multiniveaux (PDF)
Atout multiniveaux : les thèmes spiralaires du cycle 3 (habiter, se déplacer, mémoire…) se prêtent naturellement à des approches communes avec des entrées et productions différenciées.

EPS

FichesPédagogiques.com — Section EPS — Fiches activités physiques de CP à CM2, utilisables en groupes hétérogènes

L'EPS est la discipline la plus naturellement adaptée au multiniveaux — les activités par groupes de besoins y sont la norme. Les défis sportifs inter-niveaux (les grands expliquent les règles) sont fortement recommandés.

SCIENCES & TECHNOLOGIE

DDEC 06 — Séquences différenciées sciences cycles 1, 2, 3 — Sciences en-vie, démarches coopératives, gratuit

Les défis scientifiques inter-niveaux sont recommandés comme fil conducteur annuel — les plus grands expliquent les démarches aux plus jeunes.

3. Tutoriels & formations en ligne

VIDÉOS YOUTUBE

Titre	Format	Lien
Que sait-on des classes multiniveaux ? (déc. 2024)	Synthèse scientifique	youtube.com/watch?v=2rTtpLgHwVg
ToutSavoirEn1Minute — Les classes multiniveaux (2023)	Vidéo courte (1 min)	youtube.com/watch?v=7MtGPDklg8c
5 CONSEILS : Comment gérer une classe multi-niveaux ? (2020)	Conseils pratiques	youtube.com/watch?v=bmrRRdqfvu8
[La mensuelle] — Trucs et astuces multiniveaux (janv. 2024)	Entre pairs / retour d'expérience	youtube.com/watch?v=UIpJq34-2s8
Webinaire — Enseigner en classe multi-niveaux	Webinaire long format (micro-certification)	youtube.com/watch?v=-JhcjqYWmFk
Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée (2022)	Podcast / interview auteurs (entrée FLE-Hachette collection F)	youtube.com/watch?v=bjKjh5Ta_CE

AUDIO — WEBRADIO & PODCAST

Kadékol (IFE / ENS Lyon) — Quand l'hétérogénéité devient une force — Reportage audio sur la classe cycle 4 du collège du Val Gelon (Savoie)

FORMATIONS EN LIGNE (MOOC & E-LEARNING)

FUN MOOC / UniCamp — Enseigner en classe multiniveaux et en réseau — 10h de formation dédiée, communauté d'enseignants, co-construction des savoirs, pratiques inter-classes (démarrage juin 2025)

Magistère (Éducation nationale) — Plateforme de formation continue EN : capsules vidéos, podcasts, films de classe. Parcours différenciation pédagogique directement applicables au multiniveaux

GUIDES PAS À PAS (FORMAT TUTORIEL)

Pass Éducation — Classe multi-niveaux maternelle — Organisation, décloisonnement, projets communs — étapes progressives
Être Prof — Guide pratique maternelle (PDF gratuit) — Progressions, programmations, emploi du temps
LEA.fr — Conseils pratiques pour enseigner en multiniveaux — Dossier structuré avec conseils progressifs (NATHAN)
Guide de la classe multiâges — Circonscription Tuamotu-Gambier (2019-2020) — Guide complet pour la classe unique et multiâge (Polynésie Française)— PDF

4. Communautés & réseaux d'enseignants

FORUMS GÉNÉRALISTES

Neoprofs — Le forum de référence des enseignants francophones depuis 2006. Nombreux fils sur les classes à cours doubles et triples, la différenciation et la gestion de l'hétérogénéité.
Forums Enseignants du Primaire — Partage de ressources gratuites, programmations, emplois du temps pour le primaire
Chez Monsieur Paul — Forum et Ressourcerie — Forum + ressourcerie avec espaces dédiés aux classes doubles et aux outils pédagogiques multiniveaux
REMARQUE : sur ce type de forum, il faut aller chercher ce qui est spécifique du multiniveaux.

GROUPES FACEBOOK

Groupes par niveau :
Enseignant(e)s de maternelle — spécifique maternelle multiâge
Classe Double CE2-CM1 — dédié à ce double niveau (groupe privé)
Professeurs des écoles en CM1 CM2 (groupe privé)

Groupes par approche / outil :
Ceintures de compétences en primaire — outil clé en multiniveaux
Groupe "1, 2, 3… Parcours" MDI (maths) — Communauté des utilisateurs de la collection MDI dédiée au multiniveaux (groupe privé)
Accès via : ressourcerie.chezmonsieurpaul.org/groupes-facebook-pour-les-enseignants/

PLATEFORMES COMMUNAUTAIRES DE RESSOURCES

Être Prof (etreprof.fr) — Communauté enseignante avec sections "Gérer le multi-niveau" en maternelle et élémentaire — commentaires et échanges entre membres
La Salle des Maîtres — Milliers de ressources partagées par des enseignants pour 2, 3 ou 4 niveaux
Coop'ICEM — Pédagogie Freinet — Réseau coopératif d'enseignants très présent dans les classes à cours multiples : plans de travail, outils coopératifs

RÉSEAUX INSTITUTIONNELS ET DE RECHERCHE

UniCamp / FUN MOOC — Réseau d'enseignants en classe multiniveaux et en réseau — formation et communauté

Lab School Network — Chercheurs et praticiens autour des pédagogies innovantes — conférences filmées sur la classe multiâge (https://www.labschool.fr/post/la-classe-multi%C3%A2ge-impens%C3%A9-de-l-%C3%A9cole-primaire-fran%C3%A7aise)

Les Cahiers Pédagogiques (CRAP) — Association de praticiens-chercheurs — retours d'expérience de terrain et articles de fond

The Conversation — Espace chercheurs — Articles de recherche vulgarisés en accès libre

Annexe 8

Méthodologie retenue pour la simulation à 2032 du taux de classes multiniveaux au regard des projections d'effectifs

La mission propose en première approche un modèle de simulation permettant d'estimer l'impact de l'évolution démographique prévue par l'INSEE entre 2025 et 2032 sur l'évolution du nombre de classes multiniveaux (exprimé en pourcentage par rapport au nombre de classes au total).

Hypothèses

Le modèle de calcul pour réaliser cette simulation s'appuie sur plusieurs hypothèses de travail : les évolutions démographiques sont supposées uniformément réparties sur les écoles du département ; la simulation suppose également que les moyens calculés pour doter les écoles sont basés sur un critère E/C (effectifs par classe) qui demeure constant.

Modèle de calcul

Étape 1 : calcul des effectifs projetés

À partir des données prospectives de population scolaire par niveau dans chaque département (source DEPP), un effectif projeté par école maternelle, élémentaire ou primaire est calculé.

Étape 2 : détermination du nombre de classes attendu par école

L'effectif projeté combiné au E/C départemental permet de simuler un nombre de classes projeté pour chaque école.

Étape 3 : estimation du taux de classes multiniveaux

Un taux projeté de classes multiniveaux *par école* est alors déterminé à partir du taux de classes multiniveaux constaté dans le département suivant le nombre de classes présents dans l'école. Ces résultats sont ensuite agrégés pour l'ensemble des écoles du département pour obtenir un taux de classes multiniveaux départemental.

Validation du modèle

Le modèle de calcul a été testé par simulation du taux de classes multiniveaux en 2025 à partir des données 2018, et comparé au taux réel observé en 2025 de classes multiniveaux. Les résultats obtenus dans les départements observés conduisent à une marge d'erreur située entre 0,6 points et 8 points entre le taux de classes multiniveaux réel et simulé.

Le modèle produit donc des simulations que la mission considère raisonnablement fiables pour apprécier les tendances possibles de l'évolution du taux de classes multiniveaux dans chaque département, mais souligne qu'un modèle plus fin serait nécessaire pour produire des prospectives précises de cette évolution.

Méthodologie et limites de la typologie territoriale proposée par la mission

Pour cette sommaire typologie territoriale, la mission a croisé trois types de données :

- le poids des écoles de petite taille comme la variable significative de l'ampleur des modifications à apporter (ou pas) à court et moyen terme au maillage des écoles en fonction de politiques de multiniveaux ;
- le taux d'évolution 2018-2025 du nombre d'écoles, comme un indicateur de la faisabilité de procéder à ces modifications selon que le système scolaire local est « hérité » ou déjà « reconfiguré » ;
- le taux de communes sans école au sein de chaque EPCI qui vise à apprécier la pertinence de ces mêmes modifications selon que le système local est plutôt « maillé » (au sens de dispersé) ou « concentré » (au sens de regroupé).

Ces données ont été croisées pour le seul secteur public, la mission considérant que l'enseignement privé sous contrat relevait, en la matière, d'autres logiques.

Nature des données

Les trois types de données utilisées par la mission sont, avant tout, des données disponibles. Ainsi, le taux d'évolution du nombre d'écoles aurait certainement gagné à être calculé sur au moins une décennie. Parfois, ces données sont elles-mêmes des agrégats éventuellement insuffisamment robustes à l'instar du taux de petites écoles qui a été construit à partir de seuils différents selon le type de structure (maternelle, élémentaire, primaire) mais ne distingue pas spécifiquement les écoles en RPI qui s'appuient pourtant sur des formes de réseaux.

Il s'agit par ailleurs de données « fragiles » considérées comme des indicateurs. Ainsi, la démographie des écoles (soit l'évolution annuelle du nombre d'écoles sur un territoire donné) confond des phénomènes divers (fermeture mais également fusion d'écoles) et donne la mesure du stock mais non des flux (un même territoire peut connaître des créations et des fermetures concomitantes) ; de plus comme indicateur, cette mesure est mal adaptée aux territoires en croissance démographique. Autre exemple, le taux de communes sans école ne prend pas en compte la diversité historique de taille des communes selon les départements (exemple des toutes petites communes de la Somme versus les grandes communes du Var).

Mais ces données permettent d'appréhender la diversité territoriale au-delà du seul taux des écoles de petite taille, généralement utilisé pour évoquer les enjeux de maillage dans la ruralité, en omettant d'ailleurs de prendre en compte le poids également significatif, même s'il n'a pas les mêmes incidences en termes de ressources humaines, des petites structures des communes urbaines.

Périmètre géographique retenu

La mission a privilégié le périmètre géographique des établissements publics de coopération intercommunale (EPCI) soit les intercommunalités telles que généralisées nationalement depuis 2017, à l'exception de certains territoires notamment insulaires (quatre îles de la côte atlantique ou encore Saint Martin, Saint Barthélémy ainsi que la Polynésie française). Outre que ce périmètre permet de construire des rétrospectives territoriales (ce qui n'était pas possible dans les mêmes termes pour les circonscriptions du premier degré), la mission estime que le périmètre intercommunal est une échelle géographique particulièrement adaptée : elle permet d'identifier finement certaines configurations géographiques, parfois écrasées par la seule approche départementale ou dispersées à la maille communale. Enfin, il s'agit d'un périmètre d'action publique important en termes de maillage scolaire.

Objectif (et limites) de la méthode utilisée pour la typologie

Pour chaque donnée ou agrégat, les EPCI ont été classés, de façon binaire, comme présentant une configuration supérieure ou inférieure à la médiane. En outre, les trois variables ne sont pas pondérées. La mission souligne ainsi le caractère très rudimentaire et, partant, indicatif de la typologie ainsi construite laquelle aurait mérité des travaux d'analyse factorielle.

Au final, il s'agit moins de proposer une analyse statistique que de donner à voir des catégories construites en miroir de politiques publiques en débat et, le cas échéant, d'inspirer des démarches similaires mais plus robustes.

Limites complémentaires

Pour la mission, il ne s'agit pas d'une analyse statistique mais d'une illustration ou d'un éventuel point de référence qui exigerait d'être "disputée" par des chercheurs.

En toute hypothèse, elle nécessiterait d'être testée localement, d'autant que certains EPCI sont très vastes et combinent certainement plusieurs bassins éducatifs de nature différente.