

Le multiâge c'est avant tout une autre approche de l'acte éducatif

Intervention au cours de la journée d'études des écoles communales de Gand (Belgique) organisée par le Centre Pédagogique de la ville.

Complément : réponses aux participants :

http://perso.orange.fr/b.collot/b.collot/conf_gand/heterogeneite.htm

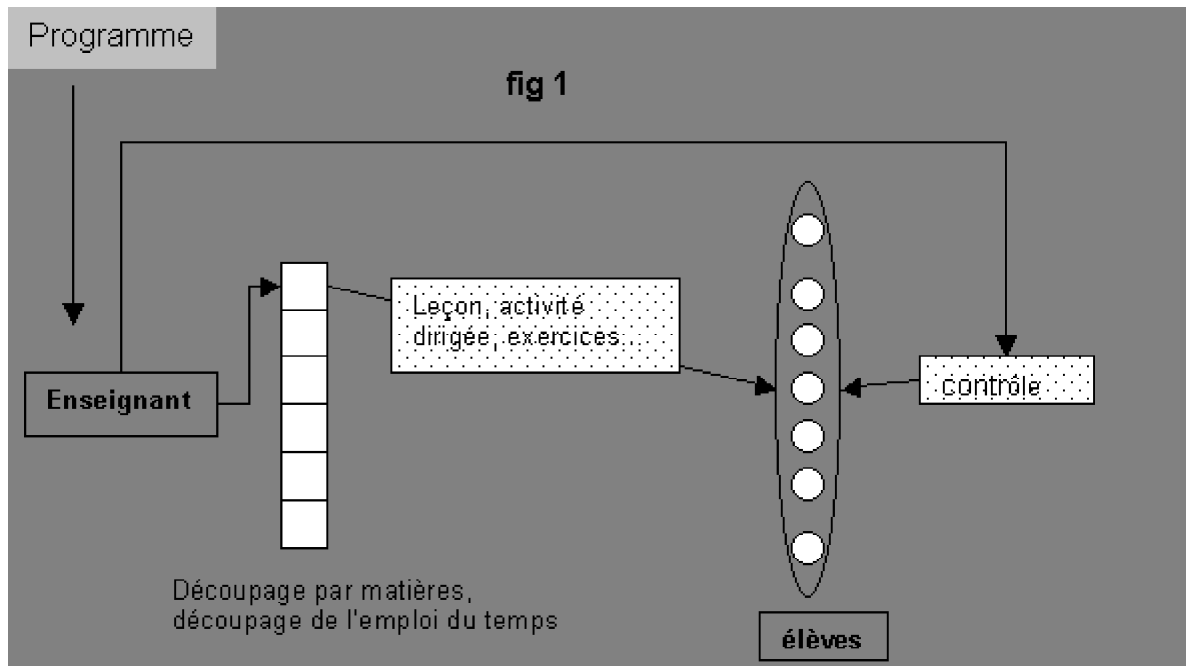
Qu'est-ce qu'un enseignant Freinet peut bien avoir à apprendre à d'autres enseignants Freinet qu'ils ne sachent déjà ? Bien entendu rien ! Je ne chercherai donc pas à vous « apprendre » quoi que ce soit mais simplement à vous pousser dans une logique, soit en considérant qu'elle est induite par le multiâge, soit en considérant que le multiâge est une des conditions nécessaire à cette autre approche. D'emblée nous sommes dans la systémique avec le phénomène de rétroaction !

Pour ce qui me concerne, si j'étais instinctivement attiré par la pédagogie freinet, c'est le multiâge d'une classe unique qui m'a amené à pousser au plus loin le processus d'une logique pour aboutir à la cohérence d'une classe sans cahiers, sans leçons, sans évaluations, sans programmes, sans horaires, ouverte en permanence aussi bien aux enfants qu'aux adultes du village. Ce qui est à mon sens le plus intéressant, c'est que cela se situait dans l'enseignement public ordinaire et que les enfants qui en sortaient suivaient ensuite comme les autres dans un système éducatif taylorisé à outrance.

Parce que nous nous trouvons sans cesse au nœud d'une contradiction apparemment insoluble : nous savons tous, plus ou moins, que la construction de l'enfant, qu'elle soit corporelle, psychologique, affective, cognitive, citoyenne, implique une certaine approche de l'acte éducatif collectif, mais que les systèmes éducatifs n'ont pas été conçus pour cette approche ! C'est ce qui amène beaucoup de collègues à tenter de réaliser constamment une espèce de quadrature du cercle : satisfaire d'un côté leurs convictions en ce qui concerne l'enfant ; satisfaire de l'autre côté les attentes du système qu'ils pensent inatteignables hors de sa propre logique. Ce qui les épuise ou en rebute une bonne partie ! Et pourtant les classes uniques, tout au moins certaines, ont démontré que les processus éducatifs aboutissant aux demandes classiques des sociétés (acquisition d'un catalogue de savoirs) n'étaient pas ceux dont on n'arrive pas à se détacher. D'autre part, une fois installé dans une autre approche, le métier d'enseignant y était bien plus facile !

L'irrationalité de la taylorisation scolaire

Pour arriver à bien cerner la problématique du multiâge et la nouvelle approche éducative qu'il induit, je vous propose de revenir à une schématisation de l'école tayloriste telle elle a été conçue (fig 1) :



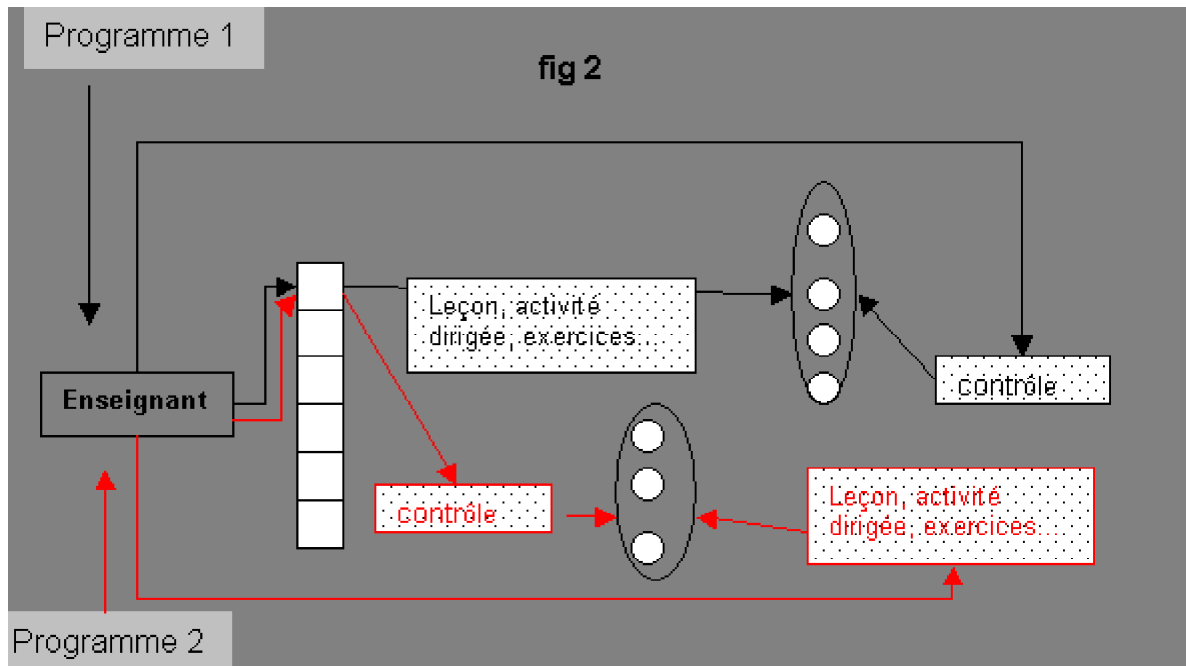
Nous avons, à peine caricaturée, la simplicité de la structure de ce qu'était chaque tranche (classe) de la chaîne éducative :

1/ Des enfants supposés identiques quant à leurs capacités à « recevoir » les divers contenus d'un catalogue (programme) conçu lui-même à partir de l'ensemble de connaissances supposées devant être acquises à la fin de la scolarité et découpées pour être progressivement accumulées (principe de la chaîne tayloriste éducative). Les enfants sont alors des « élèves ».

2/ Un enseignant, seule et unique source de toute l'activité qui sera sensée produire de l'apprentissage (soit directement, soit par l'intermédiaire de ses outils collectifs tels les manuels). Cette activité est déterminée par le programme et les différentes matières auxquelles un temps est attribué à chacune d'entre elles (emploi du temps).

3/ Dans chaque case du découpage (matières et emploi du temps), l'apprentissage ou l'acquisition sont sensés être réalisés simultanément par tous en trois temps : Leçon magistrale adressée à tous, exercices d'application, exercices de contrôle. Chacun de ces 3 temps étant conçu, dirigé par l'enseignant.

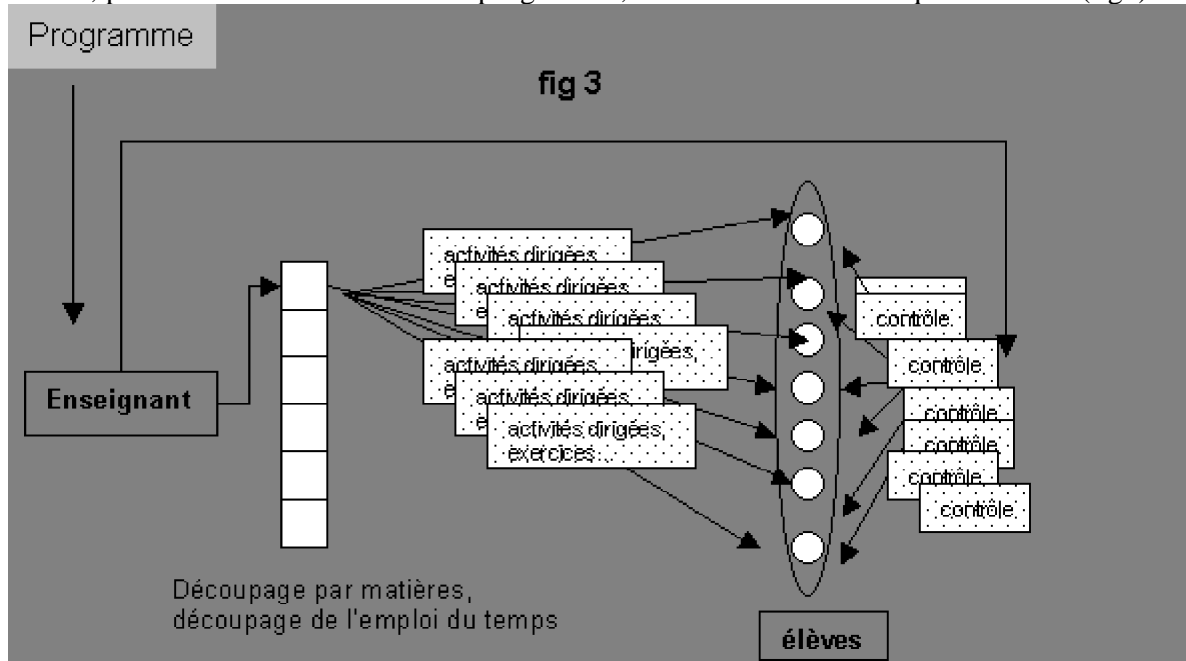
Il est évident qu'avec deux cours ce qui veut surtout dire **2 programmes**, cela va compliquer un peu la tâche de l'enseignant (fig 2)



Mais on voit qu'il peut encore se « tirer d'affaire » en faisant alterner le temps où il est directement impliqué (leçon) avec les deux temps où sa présence est moins totale, l'application et le contrôle. Mais il a, au moins en temps de préparation, double travail ! ô

Avec 3 cours, donc 3 programmes, cela devient beaucoup plus complexe et je n'arriverais plus moi-même à en faire une schématisation aussi limpide ! Il s'agit alors de jongler entre les différents temps de l'acte éducatif standard et simultanément entre les différentes matières. Et lorsque nous arrivons à la classe unique (de 5 à 10 ans, soit 6 programmes officiels !) cela relève de l'acrobatie.

Et nous allons même devoir rajouter une difficulté encore plus grande : il y a quelques décennies on a enfin compris que, même avec des enfants qui seraient du même niveau chacun apprenait différemment. Il devenait nécessaire de pratiquer une « pédagogie différenciée ». Avec un seul niveau, plus exactement avec un seul programme, cela donnait schématiquement ceci (fig3) :



Dans la logique où l'apprentissage va dépendre de l'activité déterminée par l'enseignant, même avec un seul programme cela commence à devenir problématique. C'est d'ailleurs à partir de ce moment que le problème de la pédagogie s'est substitué à celui de la didactique. Il est impensable

d'imaginer même qu'une classe puisse être possible avec **plusieurs programmes différents à distiller différemment à des enfants eux aussi différents !**

Et pourtant pendant des décennies des enseignants se sont bien évertués dans des classes uniques à jongler ainsi avec un découpage fou, à séparer autant faire que peut les enfants en cours ou « divisions », à passer des nuits à préparer des leçons différentes, des exercices différents, des contrôles différents. La préparation de tout cela demandant d'ailleurs bien plus de temps que l'exécution par les enfants. Même en regroupant un peu les enfants, donc les programmes, en faisant des « impasses », la difficulté restait immense et expliquait que ces postes, en général, étaient occupés par des débutants qui n'aspiraient qu'à une chose, les fuir ! Il ne faisait de doute à personne que l'enseignement en classe unique était bien moins efficace et cela ne semblait être que du bon sens.

Or, aux alentours de 1990, des travaux sont entrepris aussi bien en France qu'au Canada, aux Etats-Unis et ailleurs pour vérifier ce qui n'était qu'un a priori sur les mauvais résultats supposés des classes multiâge. La surprise est immense : paradoxalement, plus les classes sont hétérogènes, meilleurs sont les résultats ! Cela allait à l'encontre de toute logique, tout au moins cela remettait en cause toute la rationalisation sur laquelle étaient bâtis l'acte éducatif et les systèmes éducatifs.

On a invoqué un certain nombre de raisons à cet état de fait, et passé sous silence ce qui interpelle vraiment : l'essentiel ou tout au moins une partie de l'essentiel se passe... en dehors du maître et de son action !

Alors, puisque le multiâge semblait favorable, on a commencé à essayer de l'instaurer là où au contraire on aurait pu tayloriser à outrance : dans des écoles urbaines (ce qui n'empêche pas la France qui n'est pas à une contradiction près de continuer à supprimer imperturbablement ses dernières classes uniques !). Mais en restant dans le schéma classique : il y a différentes matières dans un programme et les connaissances sont transmises ou les compétences sont acquises de façon progressive et essentiellement de par l'action de l'enseignant ou des enseignants. Cela donne, dans la plupart des écoles que j'ai pu voir, une structure très compliquée de groupes variant suivant les activités proposées et dirigées par rapport à différents objectifs d'apprentissage. L'idée essentielle retenue étant que le multiâge permet de résoudre le problème des rythmes différents, l'origine de l'apprentissage restant... l'activité proposée par l'enseignant.

En somme on essaie cette fois de rationaliser l'organisation de la différence que l'on accepte. Je dirais que cette organisation trop compliquée a l'avantage de laisser plus d'interstices de liberté aux enfants tout en rendant plus difficile l'auto-construction de groupes et, comme enseignants Freinet, vous savez l'importance du groupe. Quant à la charge de travail demandée aux enseignants, dans la préparation comme dans le suivi, est énorme.

Comment à la fois analyser le phénomène du multiâge et résoudre la problématique qu'il pose ?

Le programme cesse d'être l'origine de l'activité scolaire

J'ai souvent dit que la pédagogie Freinet était née du fait des classes multiâge et qu'elle avait été en quelque sorte dénaturée quand elle est devenue urbaine ! En simplifiant de façon caricaturale, comme dans une classe multiâges il y a beaucoup de désœuvrement, soit on a essayé de l'empêcher (ce que l'on n'arrive jamais à faire complètement), soit au contraire on l'a organisé, d'abord pour qu'il soit supportable ensuite pour qu'il soit profitable. Ce faisant, une organisation parallèle s'est instaurée (structure) permettant le développement **d'une activité qui n'était plus alimentée directement par le « programme »**. On s'est aperçu peu à peu qu'elle contribuait à l'acquisition dudit programme ! Cette activité était réduite au début. Il ne faut pas oublier que Freinet lui-même a introduit l'imprimerie à l'école d'abord et simplement pour que la classe produise elle-même son propre « manuel » de sciences et qu'il écrivait pour convaincre ses collègues : « *(pendant qu'une équipe imprime) la classe continue comme si de rien n'était : lecture pour tous, écriture de même, devoirs de grammaire...* ». Ce n'est que peu à peu et progressivement que l'activité parallèle a pris de l'ampleur, mangeant peu à peu l'espace de l'activité alimentée directement par le programme.

Vous devinez où se trouve la clef de la classe multiâge ! Si l'activité n'est plus alimentée par le programme et programmée, pensée, dirigée par le maître, tout devient possible : la position du maître n'est plus frontale (face à un groupe d'élèves) et les différences d'âges n'importe plus dans

l'infinie variété de l'activité individuelle ou collective. Reste alors dans les systèmes éducatifs actuels deux écueils essentiels :

- Comment avoir la certitude qu'en ne faisant plus découler l'activité du programme les objectifs de ce dernier seront quand même atteints ?

- Quelle organisation peut permettre que s'instaure et soit bénéfique une activité qui ne dépendra plus de ce que l'on peut alors appeler une programmation ?

La première question est la plus angoissante. Tant que le doute n'est pas rationnellement levé l'enseignant (et les enfants) resteront écartelés entre deux logiques opposées : celle traditionnellement tayloriste où les apprentissages vont dépendre de la manière dont l'objet de l'apprentissage sera découpé et proposé, celle que l'on pourrait qualifier de systémique où l'apprentissage s'inscrit dans la complexité et dans une certaine imprévision. La première logique est liée à l'expression « faire acquérir », la seconde à l'expression « aider à se construire ».

Ce doute se traduit par des organisations de classe bicéphales : le temps est partagé en un temps de type coopératif (la maîtrise de l'activité et de l'organisation tend à revenir aux enfants) et un temps de type traditionnel (la maîtrise de l'organisation et de la programmation est au maître). Dans le second temps pour résoudre en partie le problème des différences, s'est développé la technique des fichiers autocorrectifs qui est d'ailleurs devenue un des piliers de la pédagogie freinet urbanisée. Les fichiers autocorrectifs s'inscrivent parfaitement dans une logique tayloriste qui permettrait à chacun de moduler le rythme de sa propre chaîne d'apprentissages suivant un découpage préalable dépendant de programmes ! La différence étant alors surtout et presque uniquement dans le respect du rythme d'acquisition. Ce second temps est en quelque sorte celui de la sécurité. Mais concilier les deux temps, en sachant que chacun prend du « temps » sur l'autre, est extrêmement difficile, voire compliqué. Cette contradiction et cette difficulté sont à mon sens ce qui freine le développement de la pédagogie freinet.

Construire des langages

La problématique du multiâge, mais plus encore celle de l'école, est insoluble tant que l'on reste dans l'idée de **transmettre** des savoirs, de **faire acquérir** des compétences préalablement répertoriées [1]. Tout change lorsque l'on pense en termes de **construction des langages**. Ce n'est pas révolutionnaire ! Depuis que l'école existe on dit aux enfants : *tu vas aller à l'école pour apprendre à lire, écrire et calculer !* Autrement dit, après avoir appris à parler et à marcher, tu vas maintenant apprendre le langage écrit, le langage mathématique, le langage scientifique... C'est tout simple... à condition que l'on s'entende sur le terme « langage » ! « B A BA » [2] n'est pas un élément constitutif d'un langage mais d'un code, une des standardisations possibles du langage écrit. **Les langages sont, avant tout, des outils neurocognitifs qui permettent d'appréhender, de transformer, d'utiliser puis de produire des informations, de donner diverses représentations du monde qui nous entoure (l'environnement) de façon à pouvoir le comprendre, y évoluer, s'y adapter, avoir les moyens de le modifier.** En allant au plus loin, les langages ne sont que des connexions neuronales ! C'est tout au moins ce que nous permet de penser l'état actuel de la science. Suivant le degré de complexité de ces connexions, nous pourrions gazouiller, comprendre, réagir, parler, marcher, nager, écrire, mathématiser, bâtir un mur... L'homme n'est fait que de langages disaient Lacan et Popper. Il ne s'agit plus alors d'apprentissage mais de construction.

Autrement dit, lorsque les outils langagiers ont atteint certains niveaux de complexité, apprendre que B A BA ou écrire une équation du second degré ou schématiser l'appareil respiratoire, ou lire Proust ou démonter un moteur, ne pose aucun problème. Il y a donc une différence entre le développement des capacités langagières et l'apprentissage d'un code normalisé (langue orale, langue écrite, langue mathématique, langue scientifique, langue corporelle...), ce dernier requérant le développement des premières.

Or on sait également que ces réseaux neuronaux vont se construire dans l'interaction permanente avec l'environnement (l'information qui nous entoure). L'enfant loup (Victor de l'Aveyron de Jean ITARD) parlait plus ou moins loup et marchait plus ou moins loup bien que sa morphologie ne s'y prêtait peu. Ses outils langagiers, tels ils avait pu les construire, lui avaient permis des

représentations pour vivre avec les loups et dans leur environnement, mais leur construction était insuffisante pour s'adapter ensuite facilement à l'environnement humains et aux représentations produites (réaliser les apprentissages nécessaires)... bien qu'il soit homme.

Cette interaction avec l'environnement, nous pouvons la prendre aussi comme la définition de l'activité. Toute activité ne peut avoir lieu qu'à partir de l'appréhension d'informations et se traduit par la transformation de ces informations. Je prends un morceau de bois (information) que je taille en marionnettes (information transformée), ce faisant j'ai besoin de disposer ou de faire évoluer un certain nombre de langages : manuels, techniques, mathématiques ou scientifiques (symétrie, équilibre, mesures...) artistiques (créer des mondes imaginaires) etc. Un orage éclate (information), je le raconte à mes camarades (transformation de l'information par le langage oral), je calcule le point de chute de la foudre (information transformée par le langage mathématique), je fais des expériences avec une pile électrique et je la schématise pour comprendre l'éclair qui me fait peur (transformation de l'information par le langage scientifique) etc.

Nous pouvons donc dire que **toute activité nécessite et produit des langages.**

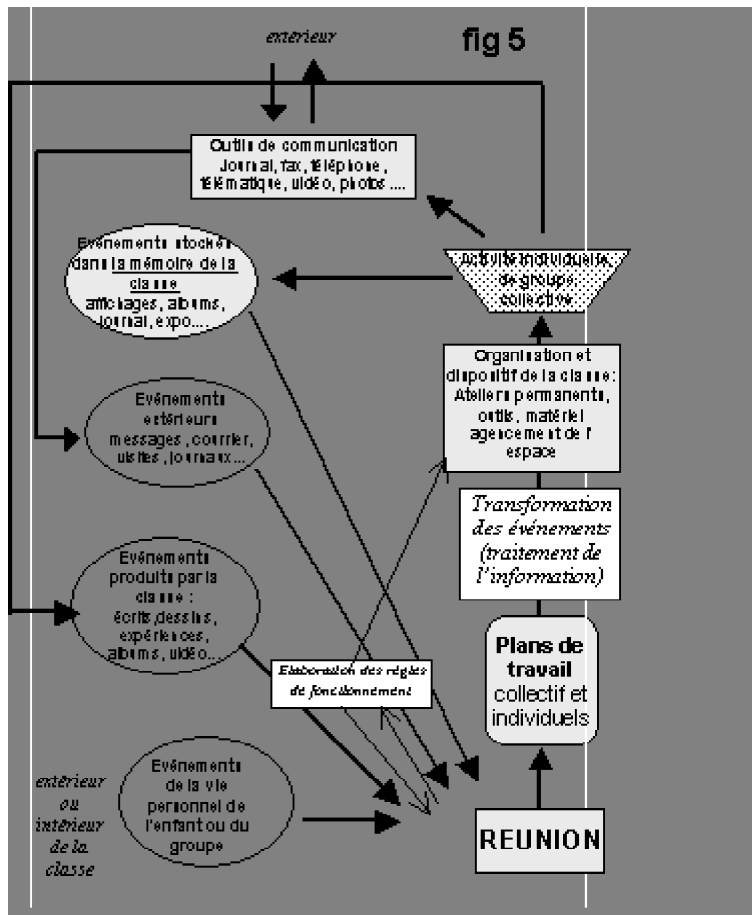
Les 3 principaux langages dévolus à l'école sont le langage écrit, le langage mathématique et le langage scientifique. Trois représentations différentes du monde.

Il n'y a actuellement aucune raison connue pour que ces outils se construisent différemment que les outils précédents, le langage oral ou la marche. La façon dont l'enfant a construit son langage oral peut être prise comme référence : Uniquement dans l'interaction permanente avec un environnement existant dans lequel il devait vivre et qu'il devait conquérir. Environnement complexe nécessitant d'ailleurs plusieurs langages interférant pour le comprendre et y évoluer (oral, corporel, olfactif...). Il lui a fallu tâtonner, inventer, essayer, prendre plaisir... Il est évident que sans environnement, sans possibilité d'interagir avec cet environnement, pas de langage ! Il est évident que pas un enfant n'a appris à parler de façon semblable, au même rythme, mais tous l'ont fait sauf handicap cérébral ou corporel. Et tous l'ont fait, ont normalisé cet oral par rapport aux codes employés autour de lui sans avoir besoin de connaître au préalable la syntaxe de ces codes. C'est la nécessité de parler, comprendre et se faire comprendre qui a provoqué la complexification et la normalisation du langage oral.

Permettre le développement des projets individuels et ou collectifs

A partir de cela la problématique scolaire est assez simple : **Toute activité nécessite et produit des langages. L'école devrait donc favoriser l'activité dans un environnement un peu différent de l'environnement familial qui induira l'utilisation des langages écrits, mathématiques, scientifiques. Nous avons dépassé le problème du multiâge, nous sommes dans celui d'une autre approche de l'acte éducatif... favorisée par le multiâge.**

L'action de l'enseignant ou des équipes d'enseignants devra être beaucoup plus dirigée vers la globalité du groupe d'enfants, sur son fonctionnement, sur la richesse de l'environnement qui l'alimente, sur l'organisation qui permet l'existence et la réalisation des **projets** individuels ou collectifs sources de l'activité, sur les moyens de la réalisation de l'activité qui devront induire l'utilisation des 3 principaux langages dévolus à l'école. L'action pédagogique classique n'est pas éliminée, mais elle vient en second plan : quand un enfant a décidé de monter sur un vélo et qu'il l'a enfourché, alors je peux l'aider en le tenant, en lui expliquant le fonctionnement des freins etc. Quand un enfant a besoin et veut se faire comprendre des autres, alors je peux l'aider à normaliser son langage, etc. Pour illustrer ceci, voici le schéma de fonctionnement de ma classe unique pendant une quinzaine d'années (fig 5)



L'agencement de la classe en **ateliers permanents** était très important : c'était là que l'information allait être transformée par les langages, mais les ateliers étaient aussi des sources d'informations spécifiques à ces langages ou provocatrices : ainsi à l'atelier mathématiques, on pouvait trouver des instruments de mesure, des calculatrices tout comme des jeux de cartes, des calendriers, des éléments pour inventer des circuits logiques, des recherches ou inventions réalisées par d'autres... Lieux de transformation et lieux d'interaction.

La **réunion** était le seul **moment** fixe et institutionnalisé. C'est là que convergeaient les informations, nouvelles ou déjà transformées, et que, dans l'interaction avec le groupe, ces informations allaient produire de l'auto-organisation qui se formalisait dans les **plans de travail**.

Dans ce cycle, la mémorisation des informations produites par l'activité était également importante : elle constituait les traces de l'histoire du groupe et de ses individus sur lesquelles on doit pouvoir s'appuyer ou faire référence pour aller plus loin. La construction des langages n'est pas linéaire mais elle est continue. Elle s'effectue dans un groupe qui a une histoire et dans laquelle chacun inscrit la sienne. Cette histoire est aussi celle créée par l'évolution des langages de chacun. Il s'agit de l'espace du groupe créé dans le temps.

Le problème essentiel de l'enseignant ou de l'équipe d'enseignants c'est que dans le système vivant que constitue la classe ou l'école, l'activité individuelle ou collective puisse se développer. Alors les enseignants se trouvent en position d'aider à faire progresser les langages nécessaires ou générés par l'activité.

Le milieu favorable des classes multiâge

Dans cette approche où dans l'absolu peu importe les programmes, l'intérêt du multiâge des classes

uniques apparaît évident :

1/ En entrant à l'école, les enfants élargissent simplement leur espace à conquérir dans le prolongement de l'espace familial ou de voisinage. Il y a beaucoup moins de rupture entre le milieu familial et le milieu scolaire dans une école de proximité, où l'on peut aller en dehors des heures scolaires, où les parents peuvent pénétrer, où l'activité va dépendre en partie des événements ou de l'activité se déroulant hors de l'école. Ceci devient important quand on considère que l'évolution des langages permet l'extension des cercles de compréhension et d'évolution de chacun. On agrandi les mondes représentés, on en découvre d'autres, on n'en change pas !

2/ Lorsque l'enfant pénètre dans l'espace scolaire, il va y rencontrer d'autres personnes qui vivent en utilisant beaucoup plus que dans l'espace familial d'autres langages, en particulier le langage écrit. Et surtout qui l'utilisent normalement, « pour de vrai », par besoin comme par plaisir. Comme les mondes de la parole ou de la marche bipédique étaient visibles à l'enfant dès sa naissance, justifiant ses essais et ses efforts pour les conquérir, y exister, il en est alors de même à l'école pour le monde créé par l'écrit, mais aussi ceux créés par le langage mathématique, de la science etc. Se rend-on compte de la difficulté pour un enfant de 6 ans, issu d'un milieu familial où on ne lit peut et où on écrit encore moins, de se retrouver dans une classe où il va falloir qu'il « apprenne » quelque chose sans avoir aucune idée de l'utilité de la « chose » ? Peut-on imaginer qu'un nouveau-né ait quelque chance d'apprendre à parler s'il n'était qu'avec des nouveaux-nés^[3] ? Un des grand intérêt d'une classe multiâge en fonctionnement (nous reviendrons plus loin sur ce « en fonctionnement ») c'est que l'enfant pénètre dans un espace où existent déjà, créés par d'autres, les mondes à conquérir. Comme l'espace familial, l'espace scolaire ne doit pas être un espace artificiel dépourvu de sens.

4/ Une classe multiâge à l'intérêt de disposer de la durée. C'est fondamental à la fois pour que se constitue un véritable groupe (tous ceux qui doivent abandonner leur classe chaque année au moment où elle commence à fonctionner un peu le savent bien !) et que chacun puisse inscrire son propre temps et son propre rythme dans le temps collectif.

5/ Une classe multiâge peut établir une **culture** parce qu'elle a une **histoire**. Chaque année les nouveaux pénètrent dans un lieu et un groupe qui ont déjà une histoire dans laquelle d'autres vont les aider à s'inscrire. Lorsqu'ils partiront 5 ou 6 ans plus tard, ils l'auront simplement faite évoluer en y ayant inscrit leur propre histoire. On sait maintenant qu'aucun apprentissage n'est possible hors de l'histoire de l'apprenant.

On se rend bien compte que cette approche de l'école implique aussi des transformations des comportements de ceux qui sont habituellement considérés seulement comme des élèves. On a dit l'importance de **l'activité** comme production de langages. Cela suppose que les élèves deviennent **les acteurs** de la collectivité qui doit justement rendre possible la réalisation de leurs projets, voire devenir elle-même productrice. Ces comportements, les règles explicites et l'infinité de règles implicites, les rituels, tout ce qui permet à un groupe de devenir une entité vivante et réalisant ce pourquoi il a été conçu (rôle de l'école !), tout ceci constitue la **culture** de la classe ou de l'école. Comme la culture de toute société, il s'agit d'un élément vivant qui ne s'instaure pas, pas plus que ne s'instaure la vie, par simple décision et qui nécessite du temps. Ce temps est quasi infini pour une classe unique, son histoire ayant commencée avant qu'un enfant n'y entre et y contribue puis se poursuivant bien après qu'il la quitte.

6/ La pédagogie Freinet accepte, privilégie, le tâtonnement expérimental, l'expression, la création. Si elle le fait dans tous les domaines, elle permet le « gazouillis ». Le gazouillis écrit (le gribouillage, le dessin...), le gazouillis mathématique, le gazouillis scientifique... Peut-on imaginer un enfant qui aurait appris à parler sans gazouiller, zozoter, rire, voire pleurer ? La création, l'expression, le tâtonnement expérimental sont les phénomènes induits par l'interaction ou l'interrelation. Dans la classe multiâge, plus il y a un grand écart entre les niveaux de langages, plus elle favorisera la tolérance bienveillante et l'écoute de ceux qui n'en sont plus aux gazouillis. Et plus aussi les gazouillis de ceux qui débutent dans l'exploration d'un langage inciteront les plus avancés à continuer à être eux audacieux dans l'expérimentation et la création.

Pas de modèle possible mais des processus de transformation à enclencher

Je sais bien qu'à ce stade la simplicité laisse... perplexe. Partant du fait que toute activité nécessite et produit des langages, comment vont s'instaurer des activités dans la classe ? devons-nous laisser se développer n'importe quelle activité ? comment ces activités peuvent se dérouler, s'inscrire dans une organisation, devenir productrices de langages ? est-ce que tous les langages dévolus à l'école vont bien se construire ? comment, moi enseignant, vais-je constater que les langages développés permettent de réaliser les performances demandées par les programmes ?

Dans le type de fonctionnement rapidement décrit plus haut, les réponses à ces questions sont évidentes. Elles l'étaient encore plus quand on pénétrait dans ma classe unique. Et je sais d'ailleurs que la plupart d'entre vous connaissez ces réponses ou pouvez les formuler intellectuellement. Le problème n'est pas là. **Le problème est qu'il n'est pas possible de proposer un modèle qu'il suffise d'instaurer et de faire fonctionner, clefs en main !** C'est d'ailleurs le problème de toute l'école dès l'instant que l'on admet que les apprentissages sont du domaine du vivant et ne se développent que dans des systèmes vivants où ils ont alors du sens. L'industrialisation scolaire va à l'encontre de la biologie !

Le problème n'est donc pas de savoir quel type de fonctionnement il s'agit d'appliquer mais comment engager un processus qui fera passer d'un état à un autre, puis à un autre. Dans l'expérience de ma classe unique de Moussac, dans celles d'autres classes uniques ou classes multiâge du groupe de recherche des CREPSC, cette transformation a toujours demandé... plusieurs années ! Les types de fonctionnement ne sont pas rigoureusement identiques mais tous sont basés sur la prépondérance de l'activité née des projets de l'enfant ou des enfants au détriment de l'activité induite par le maître et les nécessités de programmes. Je sais que cette durée peut décourager et faire renoncer. Mais nous avons toujours constaté que dès qu'un processus s'amorçait, les enfants comme le groupe classe étaient alors dans des phases fécondes. L'important n'est pas alors d'être immédiatement dans tel ou tel type de fonctionnement mais dans un processus de transformation qui induit alors la dynamique qui est celle de la vie (travaux sur la biologie moléculaire, la systémique etc.)

Le point de départ de ce processus c'est l'état dans lequel se trouvent :

- L'enseignant ou l'équipe d'enseignants, par rapport à leurs croyances, leurs certitudes ou leurs doutes, leurs craintes...
- Les enfants individuellement ou collectivement, par rapport à leurs comportements, leurs attentes, leur passivité, leurs capacités sociales, leurs blocages...
- Les parents, par rapport à leur vision et leurs croyances sur l'école, leurs capacités d'implication, leurs souvenirs scolaires...
- Les municipalités et l'environnement social et culturel de l'école, par rapport à la perception de leur propre importance dans ce qui devient un véritable acte éducatif collectif.

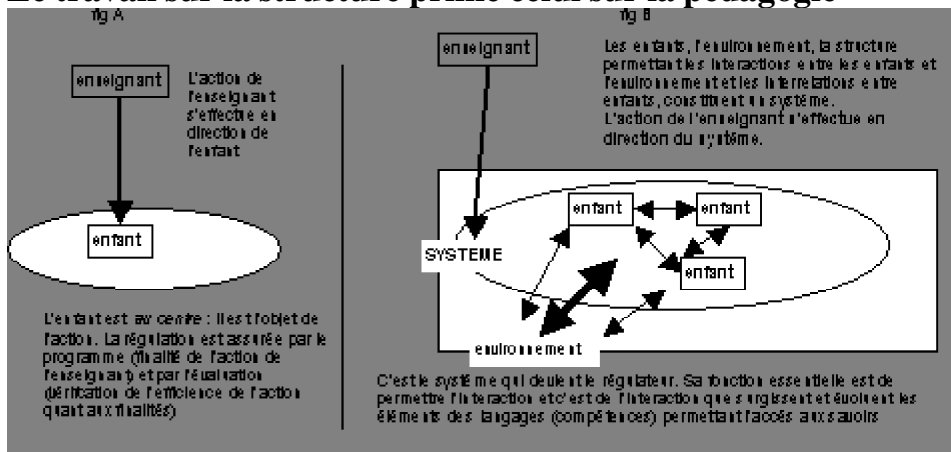
Ces 4 points sont les éléments constitutifs de la problématique scolaire et de la complexité dans laquelle se construisent les langages... donc les enfants. Suivant leurs états, ils produisent un type de fonctionnement initial. Le premier schéma que je vous ai présenté pourrait représenter le type de fonctionnement, modélisé lui, qui était généralisé au début de l'autre siècle. Vous êtes loin de cela. Mais il est important d'avoir une vision la plus claire possible du fonctionnement du système constitué par la classe ou l'école : c'est sur le système que doit être orientée l'action des enseignants si l'on admet que c'est le système lui-même qui va être producteur de l'évolution des langages. C'est à la fois ce qu'a démontré le multiâge et ce que le multiâge nécessite pour être possible et fécond.

Cet état initial des lieux[4] décrit souvent ce que j'appelle une situation d'ordre. C'est à dire un cadre imposé, répétitif, dans lequel doivent se glisser les enfants. L'exemple le plus simpliste de ce cadre c'est « l'emploi du temps » obligatoirement affiché et obligatoirement suivi en France pendant des années. Cet état correspond simplement et normalement à l'état dans lequel se trouvent les différents protagonistes. Cette situation n'a rien de honteux ! Elle est simplement la plus stérile et a contrario extrêmement difficile, mais c'est la situation de départ.

Dans ces structures figées, on a constaté que chaque fois que l'enseignant laissait entrer ce que l'on

peut appeler « un petit désordre », inmanquablement et sans même qu'il s'en rende compte l'ordre faisait peu à peu place à l'organisation, celle-ci permettant une activité de moins en moins définie par le programme ou les programmes quand il s'agit d'une classe multiâge. Par exemple la participation à un réseau internet : la lecture de la messagerie a souvent été un simple « exercice de lecture » prévu dans l'emploi du temps, contrôlé par l'enseignant... jusqu'au jour où un message interpelle suffisamment pour qu'il provoque un accroc dans l'ordre : il faut alors qu'une certaine imprévision devienne possible ! Si elle est alors possible pour réagir à des messages, d'autres imprévus deviennent possibles. A chaque petite modification, la structure devient capable d'accepter d'autres « désordres » qui la transformeront encore un peu plus. Ce qui paraissait impossible (et l'était) dans la situation de départ devient alors presque banal.

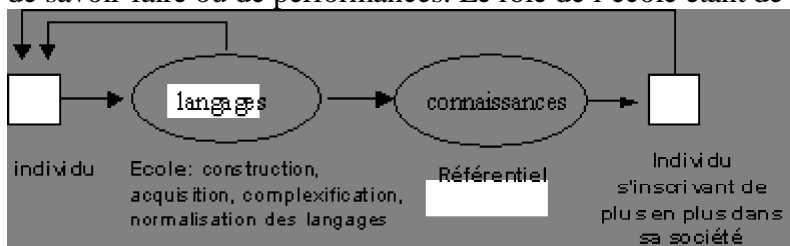
Le travail sur la structure prime celui sur la pédagogie



Le travail sur la structure prime alors sur la pédagogie propre à tel ou tel langage ou propre à faire acquérir tel ou tel stade du langage. Le sens de l'action de l'enseignant change :

Ce qui ne l'empêche pas dans un second temps de se retrouver dans une position plus classique, mais derrière chaque enfant ou avec un groupe d'enfants pour les aider à franchir les stades des différents langages. Ces stades n'auront pas été déterminés par un découpage de programmes mais par les nécessités de la réalisation de chaque projet de l'enfant (la réalisation d'un projet s'appelant « activité »).

Où se trouvent alors les programmes ? Ce ne sont que des référentiels soit de connaissances, soit de savoir-faire ou de performances. Le rôle de l'école étant de les rendre accessibles :



Ceci peut paraître théorique. C'est vrai, sauf que la théorisation ne s'est faite que pour tenter d'expliquer pourquoi dans une classe unique où l'on ne se préoccupait plus du tout des programmes, les objectifs de ceux-ci étaient quand même atteints et même un peu mieux que dans les classes traditionnelles. Il s'agit d'une théorisation a posteriori.

Un groupe d'enseignants[5] vérifie actuellement que l'on peut s'engager volontairement dans ce processus qui n'est finalement que la logique de la pédagogie freinet ou des pédagogies alternatives poussées au plus loin. Leur travail est important parce qu'il pourra rassurer tous les systèmes éducatifs qui craignent que leur transformation ne permette plus d'atteindre les objectifs d'appropriation de savoirs dont les sociétés pensent avoir besoin. Il est aussi important parce qu'il

prend en compte ce qui jusqu'à maintenant semble incompatible avec tout système institutionnalisé et soi-disant rationnel : la complexité.

Il me semble que vous vous inscrivez dans cette même recherche. Je suis navré de ne pouvoir vous donner de recettes, un modèle si c'est ce que vous attendiez. Mais comme pour moi et bien d'autres collègues, vous pouvez être sûr qu'une classe multiâge, en bousculant vos représentations, vous amènera avec les enfants dans une autre planète éducative. Il est probable que c'est déjà fait pour beaucoup d'entre vous.

Bernard Collot, Gand

Complément : réponses aux participants : heterogeneite.htm

Retour accueil : <http://perso.orange.fr/b.collot/b.collot/index2.htm>

[1] Ce ne sont pas des compétences mais des performances à atteindre qui sont répertoriées.

[2] Je ne sais pas si mon exemple est valable en flamand !

[3] L'expérience a été réalisée au XVIIIème siècle à l'instigation d'un empereur autrichien : pour savoir ce qui se passerait, il a été interdit aux nourrices d'un orphelinat d'adresser le moindre mot aux nouveaux-nés qu'elles soignaient. Que s'est-il passé ? ils ont tous été malade et la plupart sont morts bien que bien traités.

[4] Ci-joint quelques « états des lieux » réalisés par des enseignants des CREPSC.

[5] Voir <http://marelle.org/3type/>