

Problème d'hétérogénéité ou problème de conception du système éducatif

En réponse au dossier sur les classes multi-âges, Bernard Collot, auteur de « l'école du troisième type », renforce par son analyse l'idée que l'hétérogénéité dans la classe ne peut exister sans une révision de conception du système éducatif.

Lorsque l'on pose le problème de l'hétérogénéité des âges, on ne le situe pas exactement là où il se pose d'une manière générale pour les enseignants. Il n'est pas dans la différence de chaque enfant qui fait que chacun ne peut pas s'approprier des connaissances ou acquérir des compétences de la même manière. Cela maintenant on le sait, et c'est ce qui a fait accepter la réalité qu'il n'y a pas d'homogénéité absolue possible, et a fait naître le concept de pédagogies différenciées.

Ce qui découpe le système éducatif, ce ne sont pas les niveaux ou les âges des enfants mais la décomposition et la répartition de l'objet-but (diplômes) en diverses tranches successives (compétences ou savoirs) dans des maillons (classes) où chaque pièce doit être posée et s'ajouter aux précédentes pour arriver à l'obtention du produit final.

En général, chaque enseignant va adopter pédagogie ou stratégie éducative en priorité par rapport au catalogue de connaissances ou compétences qu'il doit faire acqué-

rir à un ensemble d'enfants donné. Ce qui va être l'axe de son action c'est ce catalogue et il va tâcher qu'il puisse être acquis, même de manière plus ou moins différente.

INCOMPATIBILITÉ ENTRE SYSTÈME TAYLORISTE ET HÉTÉROGÉNÉITÉ

Lorsqu'il va être face à une classe multi-âge, ce n'est pas tant l'hétérogénéité qui est nouvelle même si elle est accentuée, c'est la démultiplication du catalogue à faire acquérir et à partir duquel, d'une façon encore très générale, il va devoir prévoir et réaliser les actions susceptibles d'aboutir aux acquisitions et aux moments prévus. Que ces actions résultent en leçons et exercices (pédagogies classiques) ou en activités (pédagogies actives) ne change pas grand chose et il se trouve devant un problème insoluble ou tout au moins incertain en terme de prévisibilité et qui à coup sûr lui demandera une énergie démesurée (des nuits de préparation pour chaque compétence de chaque matière, une gymnastique épuisante ou une coercition implacable pour des exécutions simultanées).

Tant que l'on reste dans cette approche tayloriste où ce sont des compétences ou connaissances qui sont les « objets » à produire ou greffer et qui déterminent les diverses actions (pédagogies) des opérateurs (enseignants), en supposant que le découpage du produit final (diplôme) ait été fait d'une façon incontestablement rationnelle, il est évident qu'il est nécessaire que d'une part le nombre de ces objets soit raisonnablement limité dans chaque maillon (classe ou cours), d'autre part que les sujets sur lesquels ils doivent être greffés soient le plus semblables possible. Tant que l'on reste dans cette approche, il faudrait au contraire instaurer une sélection encore bien plus rigoureuse ce qui donnerait à l'inverse un grand nombre de classes correspondant à la même tranche de programme, dans la même école ! En poussant le raisonnement jusqu'au bout, la seule solution serait... le préceptorat.



PASSER DE LA NOTION DE COMPÉTENCES À CELLE DE LANGAGES

Le problème de l'hétérogénéité qu'il n'est plus possible d'éliminer ou de contourner, ne peut se résoudre que dans une approche radicalement différente et une finalité reformulée. Ce ne sont pas des compétences ou des connaissances (reconnues comme très aléatoires et fugitives pour beaucoup) que les enfants doivent acquérir à l'école mais des langages dont ils devraient poursuivre la construction. Les compétences cataloguées ne sont en fait que des performances que rendent possibles l'état d'un langage et les connaissances ne pouvant être accessibles que suivant l'état des langages. Je ne peux acquérir une notion quelconque que si mes capacités de représentations me permettent de la percevoir et de la reconstruire. Pour ma part, malgré toute ma bonne volonté, je n'arrive pas à saisir les notions de la relativité ou de la physique quantique !

La notion de langages est complexe puisqu'au delà du système d'un ensemble normalisé et figé de codes et de leurs relations (langue parlée, langue écrite, mathématiques...), il s'agit avant tout d'un outil neurocognitif capable d'engendrer des représentations différentes du monde ou de percevoir celles des autres. On peut entrevoir les processus de construction des langages et de leur normalisation dans l'apprentissage de la parole, de la marche, de la bicyclette... Dans cette perspective, on sait que ce n'est pas en prévoyant à l'avance un certain nombre de performances progressives à atteindre et la manière de les atteindre que l'on arrivera au but : pour la parole, le but c'est un enfant qui sait se faire comprendre, comprendre les autres, le faire dans des situations et sur des sujets de plus en plus difficiles et le but est sans cesse repoussé plus loin. Par contre on sait que ce sont d'abord les interactions et les interrelations avec l'environnement physique et humain qui vont produire ces diverses constructions.

Le processus global de la construction des langages (apprentissages) n'est pas spécifique à tel ou tel type de langages. Les conditions qui déclenchent les processus sont identiques quels que soient le moment (de la naissance à la mort), le lieu (famille, rue, école...), le type de langage utilisé (corporel, oral, écrit, mathématique...). L'action de l'enseignant ne se situe plus alors en direction d'une compétence à faire acquérir mais en direction des conditions qui vont favoriser, provoquer l'utilisation de divers langages et les faire évoluer. C'est tout bêtement le fondement théorique de la pédagogie Freinet. Alors peu importe l'état des différents langages dans lequel se trouve chaque enfant. L'hétérogénéité des sujets ou des performances qu'ils doivent atteindre (compétences) n'a plus aucune importance.

L'ACTION DE L'ENSEIGNANT PEUT À NOUVEAU ÊTRE GLOBALE

En reformulant ainsi la finalité de l'enseignement, on modifie totalement les façons d'opérer : l'attention ne se porte plus sur des objets d'apprentissages (programme et didactique) mais sur des sujets en construction. Le terme de construction est important. POPPER ou LACAN disaient que l'homme n'est fait que de langage, n'existe que par les langages. Ceux-ci, dans leur forme sociétale admise, sont extérieurs et ne peuvent être transmis, ils doivent être intériorisés, s'inclure dans les outils déjà développés. Un enfant n'apprend pas à lire, il poursuit le développement du langage écrit qu'il a déjà développé (en dessinant ou en lisant par exemple des graphismes auxquels il donne un sens).

L'enfant redevient le sujet que l'on doit aider à se construire suivant ses propres processus et ses propres rythmes et c'est sur les conditions de cette construction, dans des langages auxquels il a été moins confronté, que l'enseignant peut agir (environnement et possibilités d'interactions et d'interrelations). A contrario, son action alors peut être d'abord globale, quel que soit l'état des langages (niveaux) de chacun. Il n'a plus à se partager en mille morceaux suivant les âges et les matières. On peut parfaitement imaginer qu'un ensemble d'enfants dans le temps scolaire et dans le même lieu soit composé de maternels jusqu'aux lycéens. Théoriquement cela ne poserait que le problème d'un environnement extrêmement riche et complexe à mettre en place.

En ne se concentrant que sur la construction des langages, on n'élimine pas la réalisation de performances (compétences) ou l'acquisition de connaissances puisque ce sont les langages qui les rendent possibles. On ne se met pas hors du système éducatif et des attentes actuelles des parents même si leurs représentations ont été induites par le système lui-même.

LES RAISONS DE L'INEXPLICABLE EFFICACITÉ DES CLASSES TRÈS HÉTÉROGÈNES

La première conséquence de ce glissement conceptuel est la nécessité absolue d'un continuum que seul chaque enfant ou adolescent peut maîtriser et conduire (rythmes). Il suffit chaque fois de se référer au premier langage construit, la parole.

On a voulu faire correspondre des niveaux présupposés de

compétences (objets) à des niveaux d'enfants (sujets), pire à des âges. D'une part aucun continuum n'est possible, d'autre part il faudrait que chaque enfant donne du sens et ait de l'intérêt à atteindre des objectifs successifs justement séparés du sens sauf pour ceux qui les ont découpés. On peut se demander comment les enfants arrivent tant bien que mal à traverser la période scolaire sans en ressortir totalement illettrés et muets.

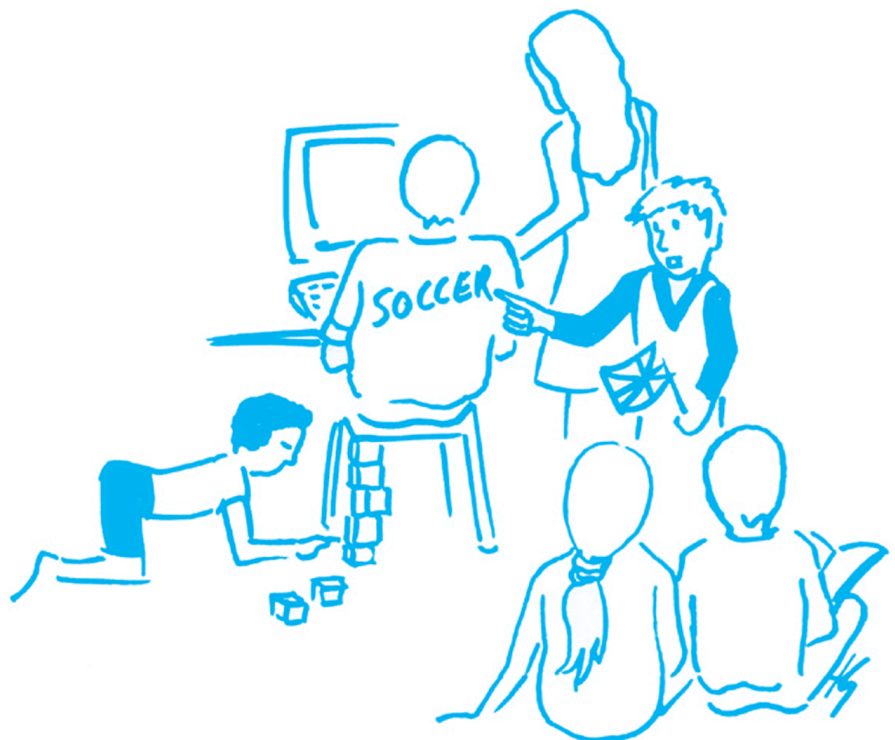
Il est évident que ce continuum ne peut être obtenu à l'école autrement que par une unité d'espace et de temps dans laquelle vont pouvoir s'inscrire les rythmes de conquêtes de chacun plus que d'apprentissages. Classes uniques, cycles, tronc commun jusqu'au lycée, n'ont de sens que dans la finalité de la construction des langages.

Dans cette approche, l'hétérogénéité non seulement n'est pas

un problème mais va devenir un élément favorable. Nous pensons hétérogénéité large, type classe unique. Et c'est à travers le concept de langages que s'explique l'inexplicable efficacité des classes uniques et que l'on peut étendre à toute autre structure très hétérogène.

La présence de mondes multiples

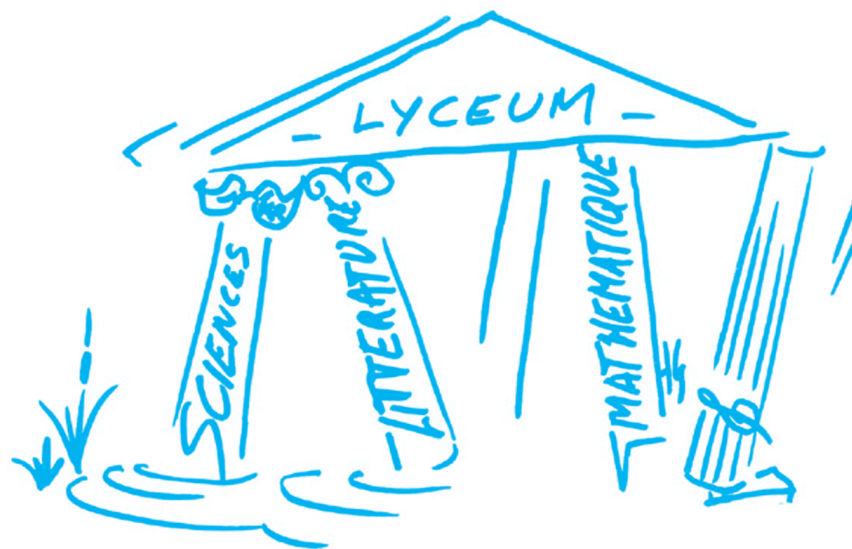
La première des raisons est la présence dans le même espace des mondes créés par chaque langage. La représentation donnée par le langage oral n'est pas la même que celle donnée par l'écrit ou les mathématiques. Chaque langage crée des mondes différents. S'il n'y avait pas des personnes parlant et marchant autour du bébé, celui-ci ne parlerait jamais (en langage humain), ni ne marcherait. Parce que l'on ne peut atteindre et avoir envie d'atteindre, ni faire partie de ce que l'on ne perçoit pas. Dans une



classe unique les mondes créés par les langages préexistent lorsque l'enfant y entre. Chaque langage permet d'élargir l'espace de vie de chacun dans une succession de cercles concentriques qui existent et que l'on fait exister et évoluer. Si l'on prend le langage de la marche c'est topologiquement visible. Le petit de la classe unique pénètre dans un espace où d'autres enfants lisent, écrivent, reçoivent du courrier, téléphonent, mesurent... et si c'est dans une classe Freinet ou active, c'est un vrai monde de l'écrit qui existe et non pas des enfants qui effectuent des exercices d'écriture ou de lecture qui par eux-mêmes ne créent rien, n'ont pas de sens visible, sont fermés sur eux-mêmes. On ne rentre facilement dans un langage que lorsque l'on peut percevoir ce qu'il va permettre de conquérir. En rentrant dans l'écrit, notre petit va pouvoir élargir ses cercles à ceux ou d'autres prennent déjà plaisir, si ce n'est pas dans l'instant c'est au moins dans un avenir et dans un espace à portée. La motivation et le sens de l'apprentissage n'ont pas besoin d'être fabriqués. C'est la même chose pour tous les autres langages.

Une complexité difficile à contrôler ou empêcher

La seconde raison est la prégnance de facto beaucoup moins importante du maître. Apparaissent alors des espaces de liberté, de tâtonnements dans les interactions et interrelations beaucoup moins contrôlées, une « dissipation » qui peut même être rendue harmonieuse, des activités spontanées qui échappent au contrôle scolaire. La classe unique démontre involontairement que la



construction des langages ne découle pas, ou au moins ne découle pas entièrement, des seules activités consciemment pédagogiques et ciblées sur un langage ; sinon les « résultats » en CU devraient être nécessairement catastrophiques. **Toute activité, quelle qu'elle soit nécessite d'utiliser et de produire des langages.** La construction des langages est la résultante d'une complexité qui échappe au contrôle. Cette complexité, dans une classe très hétérogène on peut moins la réduire. On peut même la rendre acceptable. On peut même établir une structure qui l'utilise (comme par exemple au collège Anne-Franck) (cf. Nouvel Éducateur 154).

La différence facilite la reconnaissance

La troisième raison c'est que dans une hétérogénéité large, chaque membre d'un groupe se trouve dans une situation de complémentarité et non de concurrence. L'interrelation ne devient possible et efficiente que lorsque chacun, quel que soit l'état où il se trouve, peut être facilement

reconnu par les autres, peut demander ou apporter à tous. La reconnaissance, non seulement réduit la nécessité de violence, mais est une des clefs pour que s'enclenchent des processus d'apprentissage. L'interrelation est figée par la similitude, perturbée par la concurrence, stérile quand la seule identité est celle des résultats scolaires. Dans l'hétérogénéité, la différence d'état des langages ne produit plus alors hiérarchie ou exclusion, mais intersections de mondes différents. Par exemple les plus grands profitant du monde encore fortement imaginaire des petits et pouvant les propulser plus loin dans le langage poétique, pictural etc.

L'action de l'enseignant peut être plus facilement individuelle

La quatrième raison concerne plus l'action de l'enseignant vers les individus quand il s'agit cette fois de les aider dans leurs cheminements. Plus la différence est grande, plus les cheminements de chacun sont faciles à percevoir et à agir.

Contrairement aux idées reçues, il est bien plus facile de discerner les obstacles sur lesquels buttent le petit qui s'escrime sur son gribouillis, le plus grand qui sue pour rendre sa lettre lisible, que de discerner les processus mis en œuvre par les enfants relativement semblables d'un groupe dans une activité de langage identique pour tous.

L'action pédagogique individuelle (pédagogie différenciée !) ne pose plus de problèmes, ce sont les enfants qui la suggèrent, pas les matières et leur didactique. Dans les structures où plusieurs enseignants sont dans la même unité éducative, l'hétérogénéité de leurs approches devient même un atout. Le collège Anne Franck en a fait une magistrale démonstration.

Il n'est pas nécessaire d'insister sur le temps disponible dans lequel peut s'insérer le temps différent de chaque enfant, c'est à dire son propre continuum. Les divers exemples du dernier dossier le démontrent amplement. Ce temps se situe toujours dans un espace à conquérir : celui des mondes qui peuvent s'y trouver. Il est encore utopique de les y trouver tous (de la maternelle au lycée). Mais il est évident que dans l'espace confiné d'une classe cataloguée CP ou CE1 ou 5^e... l'enfant ou l'adolescent y soit enfermé et n'ait pas grand chose à conquérir et pas grand chose qui justifie la construction de langages.

REPENSER LA FINALITÉ DE L'ÉCOLE C'EST REPENSER LA STRUCTURE DU SYSTÈME SCOLAIRE

Le problème de l'hétérogénéité n'existe donc que par rapport au

concept erroné sur lequel se sont bâtis le système éducatif et les représentations de l'acte éducatif : transmission des savoirs par le maître. Lorsque l'on pose comme finalité la construction des langages, celle-ci se poursuivant dans l'institution jusqu'à 18 ans, c'est une autre problématique qui est posée. Elle est plus de l'ordre du structurel que des méthodes. Les langages sociétaux ne pouvant se construire, être utilisés que dans un environnement sociétal en contribuant simultanément à l'existence des individus et des groupes dans lesquels ils vivent, c'est cet environnement, son fonctionnement et son évolution, qui vont permettre l'émergence des projets producteurs d'activités, elles-mêmes productrices de langages.

Dans tous les exemples du dossier, les moteurs des apprentissages sont projets et activités, que ce soit un journal ou le billard. « *La diversité des situations permet de multiplier les entrées scolaires* » expliquent les collègues d'Anne-Franck. Au lieu de multiplier les cours suivant des niveaux, ce sont les entrées scolaires qui sont multipliées au cours desquelles des notions deviennent nécessaires.

Dans cette optique, l'utilisation des langages va briser la structure classique de l'organisation scolaire, que ce soit la structure de ce qu'on appelle encore une classe, que ce soit la structure d'établissements, que ce soit la structure du système scolaire lui-même. Les exemples décrits dans le dossier sont très significatifs : on peut dire que ce n'est même pas l'hétérogénéité choisie qui justifie l'invention d'une organisation nouvelle mais tout

simplement l'accent porté sur la construction et l'utilisation des langages. Même au collège ou au lycée où la possession de savoirs reste importante, il suffit de modifier le problème comme l'ont fait les enseignants d'Anne-Franck « *mettre ensemble en situation d'apprentissage des élèves différents* ». Les situations d'apprentissages étant propres à chaque élève, la différence entre élèves n'a plus d'importance.

Cette organisation qui peut paraître plus compliquée que l'immuable et simpliste découpage en rangs, classes, matières, heures, n'est en réalité que plus complexe, ce qui est différent. Cette complexité dans tous les cas s'établit peu à peu. C'est dans les projets et l'activité qu'ils génèrent que se créent les règles de fonctionnement.

Le plus gros obstacle reste la transformation des représentations qu'ont les enseignants sur leur rôle, leur place et l'acte éducatif. Ces représentations, créées par leur propre parcours scolaires par lequel ils pensent être ce qu'ils sont, ne peuvent se détruire sans angoisse, voire souffrances. Si l'on bouleverse ce qui me sert de repères, qui suis-je ? que fais-je ? à quoi je sers ? Le problème de l'hétérogénéité et du système scolaire n'est peut-être que psychanalytique !

Bernard Collot

Auteur de *Pour une école du troisième type ou la pédagogie de la mouche*, Ed. L'Harmattan.