





**Une école du 3<sup>ème</sup> type**

# **Le multi-âge**

**Bernard COLLOT**

**Participations de**

**Marie-Chantal D’AFFROUX, Ludovic BAUDIN, Roger  
BEAUMONT, Jean-Michel CALVI, Sylvain COMAC,  
Christian DREVET, Rolland HUGUET, Frédéric  
GAUTREAU**



# **Le multi-âge, un autre monde<sup>1</sup>**

L'hétérogénéité des élèves a toujours été un problème masqué pendant longtemps par une sélection socio-institutionnelle impitoyable : tous les systèmes éducatifs étaient conçus pour ne conserver dans leurs strates successives que l'infime partie de la population scolaire conforme à la norme requise. L'appareil économique, essentiellement dans sa partie rurale et ouvrière, absorbant les « déchets » successifs dont il avait de toutes façons besoin tel quel. Ce n'est que lorsqu'il a paru nécessaire d'effectuer ce que l'on a appelé la « massification » ou même la « démocratisation » de l'enseignement que l'hétérogénéité des élèves est devenu un problème. On retrouve une évolution plus ou moins semblable dans la plupart des pays.

Mais cette transformation du recrutement et des objectifs n'a pratiquement pas modifié la structure et la logique des systèmes éducatifs mis en place à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, basés sur une sélection ou plutôt une ségrégation socioculturelle et sur ce que l'on pensait être la rationalité du taylorisme pour régler ce qui devenait un problème de « production » de masse. Il faut bien comprendre que le problème de l'hétérogénéité des élèves est d'abord et avant tout une incompatibilité avec l'appareil éducatif (au sens mécanique du terme « appareil ») qui n'a pas été conçu et/ou transformé pour cela.

L'hétérogénéité est également incompatible avec les représentations et croyances qui se sont forgées pendant plus d'un siècle sur l'acte éducatif et ce que l'on appelle encore la « transmission des savoirs ».

---

<sup>1</sup> Article paru dans la revue « Traces », Belgique, 2000

En 1990, stupeur, les travaux commandités en France sur les résultats des classes uniques rurales par le ministre Jospin démontraient que « *plus l'hétérogénéité est grande, meilleurs sont les résultats !* ». Partout dans les pays développés des travaux du même type donnaient les mêmes résultats apparemment irrationnels : le multi-âge n'était en rien pénalisant pour les enfants et les adolescents ! Nulle part on ne s'est réellement penché sur ce que cela pouvait signifier tant cela pouvait remettre en cause les macro-édifices que sont devenus les systèmes éducatifs. Mais puisque apparemment l'hétérogénéité semble être un plus, des expériences d'instauration du multi-âge ou du multiprogramme en milieu urbain naissent un peu partout. Or ces expériences qui restent pour la plupart dans une logique tayloriste de distribution de programmes se révèlent partout difficiles et compliquées.

### **Que nous ont appris les classes uniques ?**

Certaines sont restées dans la logique tayloriste habituelle. Il est inutile d'insister sur la difficulté et le travail de l'enseignant devant « distribuer » simultanément la même chose que cinq ou six de ses collègues, donc aussi sur la moins grande efficacité de son action ainsi partagée. Or les enfants ne sont pas pénalisés en termes de construction des apprentissages ! Il est bien difficile de ne pas penser que ces apprentissages se sont bien construits... en dehors de l'action de l'enseignant.

Dans beaucoup d'autres sont nées les pédagogies modernes, en particulier en France le mouvement Freinet. En termes simplistes qu'est-ce que privilégient les pédagogies modernes ? Ce qui n'est pas scolaire et ne relève pas des programmes ! Pour caricaturer encore plus grossièrement, à force d'essayer de rendre positif ce que certains ont appelé « le désœuvrement » des élèves dans les nombreux temps où ils ne sont plus sous la coupe directe du maître et des programmes, on s'est aperçu que c'était cette activité annexe qui était en réalité essentielle. Et la part du maître et des programmes s'est amenuisée jusqu'à disparaître dans l'école du 3ème type. Le problème de l'hétérogénéité et du multiprogramme disparaissait puisqu'il ne s'agissait plus de distribuer des programmes !

En réalité le problème n'est pas dans les programmes mais dans la finalité de l'acte éducatif. Au lieu de penser « transmission des savoirs », donc des programmes, il suffit de penser alors « construction des langages » et le problème est résolu, tout au moins conceptuellement. Parce qu'en fin de compte, quel que soit le système éducatif dans lequel on se trouve et presque quelle que soit son idéologie, l'école n'a d'autre but que la construction des trois langages devenus socialement indispensables : le langage écrit, le langage mathématique et le langage scientifique. Pousser au plus loin cette construction pour chaque enfant ou adolescent.

Je ne reviendrai pas sur ce que j'entends par « langages », ce que j'ai très largement développé dans mes autres ouvrages. Succinctement, il s'agit avant tout des outils neurocognitifs qui permettent d'appréhender des informations, de fabriquer des représentations qui permettent de comprendre, d'évoluer et de maîtriser les mondes dans lesquels l'espèce humaine a construit des sociétés (langage oral, langage écrit, langage mathématique, langage scientifique). Ce qui est demandé à l'école n'est rien d'autre que la poursuite de la construction de ces trois langages qui demandent, eux, un environnement un peu plus spécifique et l'accès à d'autres espaces plus larges que l'environnement familial.

Rien ne permet actuellement de penser que ces langages se construiraient différemment des deux langages basiques (langage oral, langage de la mobilité). L'efficacité des pédagogies modernes s'explique alors fort bien. On apprend à lire-écrire, à mathématiser, comme on apprend à marcher ou à parler... ou à nager ! Mais qu'est-ce qui peut m'inciter à lire, écrire mathématiser comme j'ai été incité à parler, marcher, nager... ? Le problème est alors l'environnement à mettre en place, comment favoriser les interactions et les interrelations qui provoqueront activités individuelles ou collectives productrices en particulier des trois langages dévolus à l'école. Il n'est plus celui du programme et de la simultanéité de sa distribution. Tout au plus celui-ci peut subsister comme repère pour les uns et les autres.

En poussant au plus loin cette logique quelques classes uniques publiques ordinaires ont démontré qu'en se libérant complètement du couple programme/évaluations et en aidant en priorité au

développement des activités multiples et diverses provoquées par ce que l'on dénomme « la vie », les enfants réintégrés ensuite dans le flux scolaire tayloriste habituel (collège) étaient bien pourvus des outils requis.

Nous sommes alors dans une toute autre conception de l'école. Le problème n'est pas tellement dans les compétences, techniques, pratiques requises pour enseigner. Il est beaucoup plus dans la transformation profonde des représentations qu'ont, d'une part les enseignants sur l'acte éducatif, d'autre part les enfants et parents sur ce que l'on doit faire à l'école. La difficulté du multi-âge se trouve ainsi essentiellement dans le passage d'un état (conception scolaire classique) à un autre état que l'on ne découvre que peu à peu et dont il n'existe pas encore de modèle à reproduire mais dont il existe des exemples.

A partir de l'expérience des classes uniques, nous savons qu'aucune transformation brutale n'est possible. Par contre, en partant des représentations existantes (l'ordre scolaire et sa distribution du programme), en introduisant peu à peu ce que nous avons appelé de « petits désordres », une organisation se met peu à peu en place permettant chaque fois d'aller un peu plus loin jusqu'au moment où le scolaire habituel, incompatible avec le multi-âge (et même incompatible avec la construction des apprentissages !), disparaît sans que l'enseignant ait perdu le contrôle et craint de ne pas atteindre ses objectifs.

Nous avons aussi appelé ceci « passer de l'ordre à l'organisation », cette dernière ne s'entendant qu'en tant qu'auto-organisation. C'est la transformation essentielle provoquée par le multi-âge ce qui n'est finalement pas surprenant : le but de tous les apprentissages du petit d'homme qui le feront devenir adulte n'est-il pas de pouvoir exister dans des groupes qui eux n'existent que dans des structures et des interdépendances créées par l'interrelation ?

Qu'est-ce que le multi-âge ? A quoi aboutit-il ? Nous allons essayer d'en donner un aperçu.

## **Multi-âge vivant**

# **Une journée en classe unique à Moussac<sup>2</sup>**

**Bernard COLLOT, Moussac (86), 1990**

**8H15** Samuel (10 ans) m'attend devant la grille. Depuis quelques années, je ferme le portail à clef chaque soir, c'est la conséquence de l'arrivée de l'informatique : protection bien illusoire d'un matériel installé dans un bâtiment sans volets ni barreaux. Nous nous retrouvons chaque matin, lui venant à bicyclette de l'autre bout de la commune, moi en voiture d'une douzaine de kilomètres.

Je suis en somme un instit new-look : celui qui n'habite plus dans l'appartement au-dessus de l'école. Il faut dire que l'appartement qui m'était réservé, lorsque je suis arrivé il y a plus de 15 ans à Moussac, faisait partie de ceux pudiquement appelés « vétustes » dans les fiches de renseignements académiques. Cela ne l'a pas empêché, pendant des années, d'être annexé par la classe : il y a eu la salle des marionnettes, l'atelier bois, la réserve de papiers, la pièce du bric à brac, la pièce du théâtre... jusqu'à ce que la commune décide de le louer, donc de le rénover. La classe y perdit un fantastique espace et dû se rabattre sur ces deux salles, son couloir, son préau, son bûcher, sa cour, son jardin... et moi j'y trouvais une indemnité de logement inespérée !

Clément (9 ans), qui vient de l'autre bout de la commune nous retrouve souvent en même temps. Ses parents sont partis au boulot depuis longtemps, comme ceux de Samuel. L'été, je les vois arriver

---

<sup>2</sup> Extrait « *Une école du 3ème type ou la pédagogie de la mouche* » Bernard COLLOT, L'Harmattan, 2003

moins tôt, les VTT faisant moult détours avant de trouver le bon chemin.

Ils m'aident à décharger mon barda. Il y a sept ans, notre premier travail était d'aller... allumer les poêles. Depuis, avec les ordinateurs nous avons eu droit aux radiateurs. Je n'ai plus à me battre avec les tuyaux qui dégringolent ou les moineaux qui bouchent la cheminée.

Chacun déballe son « matos »... et c'est parti : depuis plus de 30 que je suis « instit rural », et comme dans beaucoup de classes uniques, il n'y a pas de rentrée officielle. Comme en centre de vacances il y a le « réveil individuel », c'est ici « l'entrée individuelle ». On arrive pratiquement à l'école quand on veut. Quand il était plus petit, Clément arrivait souvent à 9H15, 9H30, encore endormi ou parce que son père avait oublié de le réveiller avant de partir. Et ceci sans problème, ni pour lui, ni pour la classe. Cela n'a l'air de rien, et pourtant, ce simple fait a des conséquences immenses, à la fois sur la perception qu'ont les enfants de l'école, comme sur l'engagement de la journée, la disponibilité du maître, la quiétude, les relations entre enfants...

Samuel, a déjà filé à l'atelier son dans le couloir qui a été coupé en deux. Depuis que Franck, futur prof de techno, est venu passer trois jours avec nous et qu'avec une équipe de trois grands il a complètement réinstallé la table de mixage, les magnétos, le clavier, avec plein de fils qui s'entrecroisent, je n'y comprends plus rien et suis à la merci du dit Samuel et de ses compères qui n'en sont pas peu fiers.

Fanny s'est installée à son autodictée, espèce de potion magique que je tente depuis quelques jours de lui donner quotidiennement et je vois avec elle ce qui ne va pas. Ma potion ne me semble pas très efficace et je vais probablement l'abandonner. Jérôme, qui arrive chaque jour comme un métronome vers 8H35 avec sa copine Anne va installer la messagerie sur l'EXL100<sup>3</sup> qui fonctionne toujours. Je ne sais qui cogne déjà à l'atelier bois, sous le préau, mais ce pourrait

---

<sup>3</sup> Il s'agit des ordinateurs de ce que l'on a appelé « le plan Fabius ». Celui-ci avait la particularité de pouvoir être émulé en minitel en pouvant composer des messages hors connexion, de les enregistrer.

bien être Olivier, petit de cinq ans arrivé cette année, et qui a découvert la magie d'enfoncer des pointes.

**9H** Les derniers petits ne vont pas tarder d'arriver. L'activité est générale. Je vais avoir une heure plus tranquille à passer avec eux. Ils ont leur coin dans la seconde salle. J'ai récupéré un bout de moquette pour cacher une partie des dalles de ciment. L'an passé, Sébastien s'y était fait une cabane sous les tables avec des murs en grands calendriers. Je pensais initialement qu'ils auraient pu avoir une utilité dans l'atelier math, comme quoi on peut se tromper.

Cette année nous sommes 22 et nous commençons à nous trouver à l'étroit malgré nos deux salles, le couloir, le préau qui sert non seulement à l'atelier bois mais aussi comme salle de spectacle pour les marionnettes, d'atelier terre et pour tous les gros bricolages. Remettre à neuf une mobylette ou démonter des machines à laver, ça tient de la place ! Il y a aussi les anciens W.C. (parce que depuis presque 10 ans, nous avons les W.C. INTERIEURS !), cachés derrière un bouquet de bambous : c'est le domaine des petits quand il ne fait pas trop froid. Il ne faut pas trop regarder ce qui s'y passe ! Et puis il semble qu'une nouvelle attribution vient de lui être faite : il paraît que c'est le nouveau restaurant-bar de l'école. Il va falloir que je songe à m'y faire inviter.

Ah, j'oubliais, le jardin ! Extraordinaire outil ! Dès le mois de Mars il devient un atelier permanent. Que de constructions sociales autant que de découvertes biologiques il nous a permis, depuis le collectivisme le plus complet en passant par la petite propriété individuelle, un certain capitalisme galopant des grands... jusqu'à la mise en jachère. Que va-t-il être cette année ? En tout cas les parents ont décidé d'y venir tous un samedi matin pour le bêcher.

**9 H** Je vais passer un moment avec les cinq à sept ans. Sonnerie du téléphone, c'est un fax. Quand il en arrive à cette heure je jubile : on va être prêts à l'exploiter, peut-être à y répondre tout de suite. Un jour, avec une petite école de Normandie, les petits n'ont pas décollé du fax de la journée. Ce mois-là, la mairie m'a transmis la facture des télécom ! En ce moment il nous permet avec les petits de faire un inventaire bucco-dentaire des mâchoires des classes uniques de la circonscription. Et puis il y a les feuilles quotidiennes de Bretagne, de la Loire. On a su à quelques minutes près quand tombait le premier

flocon dans les monts du Lyonnais. Une année on a même assisté presque en direct à l'éruption de la Fournaise.

Sylvain est allé chercher le courrier à la poste (150m). Il trie ce qui est à moi, distribue ce qui est individuel et devra préparer la lecture de ce qui est collectif. Il y a une cassette-vidéo d'Angleterre ; comme je connais mon Sylvain, il va sûrement laisser tomber la lecture des journaux pour aller à l'atelier vidéo visionner cette cassette.

Aujourd'hui, avec les petits, on étudie le fax de Liglet, classe unique de la circonscription. C'est un tableau avec des histoires de dents qui tombent et des dents qui ont repoussé. Un fax repartira avant 10H30 avec un nombre de trous supposés. Il n'est pas impossible que l'on fasse plus de maths que prévu !

**10 H** Les petits sont à peu près lancés dans des ateliers. Il n'y a que Sébastien qui m'inquiète un peu à l'atelier son : le gros magnéto à bande n'est pas très pratique, mais il y a Anne, la grande, le casque sur les oreilles, qui lit un livre-cassette et qui pourra lui donner un éventuel coup de main ... et le surveiller un peu. Dans l'autre salle je vais pouvoir observer un peu ce que chacun fait. Observer ! C'est la base de toutes mes hypothèses d'action. Je plains ceux qui n'ont pas d'yeux, d'oreilles, parfois de nez pour agir.

Tous les écrans sont allumés ce matin. L'EXL100 avec la messagerie, le téléviseur où Sylvain visionne sa cassette anglaise, un TO7 avec Elmo et un texte d'Arnaud, l'autre TO7 avec un des programmes de Jean-Paul Blanc, un ami, et les deux PC mobilisés l'un par l'entrée de textes, l'autre par le grapheur avec lequel Fanny veut faire voir à Eléonore, une nouvelle, comment on peut faire de chouettes graphiques de températures. Et deux TO7 sont hors service ! Ça fait beaucoup ... pour une seule classe<sup>4</sup> ! Et si, en dehors de l'EXL100, ils ne sont pas arrivés tout seul, j'ai bien profité de notre statut de classe unique pour inciter la municipalité à profiter des occasions de subventions offertes. Et l'école du canton avec ses sept classes n'a pas mieux... et doit faire 200 mètres, en rangs, pour aller s'en servir !

---

<sup>4</sup> L'année suivante, après une négociation entre le réseau des classes uniques de la Vienne et le Conseil général, l'équipement en PC dernier cri, vidéo, banc de montage numérique, caméscopes numériques, écrans... a été tel que même les étrangers venaient voir ce que des enfants pouvaient bien faire avec les technologies nouvelles.

Ils nous ont pris de la place ces ordinateurs. Je regrette un peu le temps où nous avons douze tableaux récupérés un peu partout, où les enfants pouvaient écrire, mathématiser tant qu'ils voulaient comme de vrais mathématiciens... et où je pouvais, d'un seul coup d'œil voir ce que chacun faisait et donner le coup de pouce au bon moment. A cette même époque, la moitié d'une salle était aussi occupée par les casses et les presses d'imprimerie (une partie personnelle, une partie récupérée dans les greniers d'écoles où, à une époque, avait sévit un instituteur freinétiste !) C'était le bon temps (il y a quinze ans !) et même l'arrivée intempestive des bohémiens ne nous faisait pas peur (quoique l'année où ils m'ont fait monter l'effectif à 35 pendant six mois, malgré toute la place j'ai bien cru que j'allais craquer !).

**10H30** On se retrouve tous dans la salle des ordinateurs pour LA REUNION. Je récupère deux petits qui sont allés prendre l'air dans le bac à sable, Dimitri que je sais comme tous les matins planqué dans la bibliothèque en train de lire une BD, et on se serre autour des tables, les petits plus ou moins coincés entre des grands. Important la présence des cinq, sept ans : au début de l'année j'avais du mal à les faire rester plus de deux minutes avec nous : aussi vite qu'ils le pouvaient, ils disparaissaient pour se retrouver dans l'autre salle, à l'atelier peinture dans le meilleur des cas, bien souvent à danser sur les tables ! Et puis en 3 mois tout s'est peu à peu stabilisé et maintenant les grands et moi aurions du mal à nous en passer. Ce sont eux le plus souvent qui nous lancent dans les grands débats métaphysiques ou philosophiques, posent les questions que les grands n'osent poser ou ne pensent pas à poser.

Les plans de travail individuel sont sur la table, le plan de travail de la classe sur l'arrière d'un tableau recouvert de Velléda. D'abord se sont les informations intérieures qui sont discutées. Ce qui s'est passé dans la classe, ailleurs, dans les têtes ... ce qu'il faut absolument raconter, montrer, signaler..., ce qu'il faut remettre dans le creuset collectif pour que d'autres s'en emparent, pour que ce soit discuté, transformé, contesté, complété. Pour que l'on sache ce qu'on fait, qui on est. Pour être écouté et écouter. Un rire, un pleur, une idée, une folie, un essai, une difficulté, un balbutiement qui, amplifié, deviendra parole. Ce qui nous fait exister tous, ce qui nous fait aimer ...

Puis les FAX reçus. Dans la salle il y a, sur la même prise téléphonique : deux téléphones, deux ordinateurs (sur le PC on archive les quelques 2 000 messages télématiques annuels !), un minitel et le FAX. On a même essayé trois téléphones : c'était formidable, on pouvait téléphoner à six ! Cela n'a pas tenu longtemps, mais à quatre ce n'est pas mal. Le maire, un ancien gendarme, lorsqu'il a accepté de nous faire installer une ligne m'avait fait promettre, parce qu'il s'y connaissait, de ne m'en servir qu'en cas de nécessité (appeler le SAMU ou les gendarmes !) Mais, entre temps, il s'est fait installer un second téléphone à la mairie, comme un maire d'une grosse bourgade... du coup il n'ose plus trop dire grand chose quand la note annuelle voisine les 6 000 F ! Et le téléphone, vous ne pouvez pas savoir comme ça peut servir ... aux enfants !

Les petits ont décroché. Tout au long de la réunion, diverses décisions ont été prises notées sur les plans de travail. Un coup de téléphone à donner à l'école de La Puye à propos d'un projet de rencontre au théâtre de verdure à 6 kilomètres. Ils ne sont pas nombreux non plus et nous arrivons souvent à nous débrouiller pour nous déplacer avec les voitures de quelques parents. Une lettre à écrire à Natacha, notre copine de douze ans, de Kiew, qui nous avait demandé de lui trouver un contrat pour une tournée en France avec sa troupe folklorique et à qui nous devons transmettre la réponse du président du festival de Confolens, voisin d'une vingtaine de kilomètres. Et nous devons aussi envoyer aux copains de l'école de Haute-Rivoire, les petits guyanais de la forêt vierge d'Antecum-Pata, l'herminette qu'ils réclamaient dans leur journal et qu'on leur a trouvée il y a quelques jours en faxant un communiqué dans les journaux régionaux. Il est vrai que ces derniers commencent à nous connaître, surtout depuis l'affaire roumaine d'il y a un an où nous avons mobilisé toute la France pour un collège de Cluj<sup>5</sup>.

Car nous avons une histoire dont chacun d'entre nous a été acteur et qui fait partie d'une espèce de patrimoine propre à la classe dont chacun bénéficie... parfois même après au collège. Il arrive très souvent, en particulier le samedi matin, que la classe compte un ou

---

<sup>5</sup> : « *La fabuleuse aventure de la communication, du mouvement Freinet à une école du 3<sup>ème</sup> type* », TheBookEdition.com

deux collégiens de plus. Pendant quatre ans, régulièrement, Franck est venu y travailler, jusqu'en seconde ! Il m'arrivait de ne même pas m'en apercevoir. Parfois il y a des adultes. Didier un parent d'élèves, qui vient passer des moments dans les encyclopédies, Jean-Paul, un autre parent qui vient donner un coup d'œil à l'atelier démontage de mobylettes dont il est le grand Maître, Léone, une retraitée qui aime bien venir passer un moment dans la classe, une maman qui vient discuter et boire un café, le menuisier qui vient envoyer une facture par fax... qu'il n'a pas encore acheté... Cela ne dérange personne : la classe est une ruche, une fourmilière comme nous avons appelé le journal scolaire. On y rentre comme on rentre dans un atelier sans que cela ne perturbe qui que ce soit.

Une seconde réunion cet après-midi permettra d'analyser les hebdomadaires reçus et la messagerie que chacun aura pu consulter tout au long de la journée sur l'écran de l'EXL. Ah ! Cette messagerie ! Vers quelles aventures elle nous a souvent entraînés, et surtout quelle formidable impression d'appartenir à quelque chose de vaste, d'immense, elle nous donne.

Je vais finir ma matinée surtout avec les grands : des recherches ou des problèmes (nous entendons par problème une difficulté rencontrée) ont été affichés à l'atelier math. J'ai vu tout à l'heure Jérôme aller chercher Samuel, après avoir consulté le panneau, et tous les deux passer un bon 1/4 d'heure au tableau. Je n'ai pas eu le temps d'aller voir, mais ils annoncent que ce n'était qu'un problème de virgules qui était réglé. Cela va donc être plutôt la recherche de David où des tracés et des nombres apparemment compliqués ont laissé coi tout le monde. Nous en aurons jusqu'à midi. Je fais un peu de gymnastique pour aller faire un peu de police chez les petits ou simultanément aider à un montage électronique, régler le microscope, corriger une lettre avant qu'elle soit photocopiée. Par chance, la photocopieuse a l'air de se remettre d'un traitement un peu brutal que lui a infligé hier Olivier (cinq ans) qui veut tout faire fonctionner. Quand il faut faire en plus le mécanicien dans ces moments, cela devient délicat ! Il faut faire aussi avec le bruit de l'imprimante qu'Arnaud vient de lancer. Trois imprimantes : une liée à l'EXL pour la messagerie, l'autre à un TO7 en particulier pour le logo, et enfin la super, la dernière, celle à jets d'encre obtenue sur 1/2 subvention et pression du Conseil Général auprès de la commune.

Ce dernier est bien content de trouver quelques classes uniques où le matériel ...est utilisé, et la participation à quelques journées des clubs informatiques, à « média-jeunesse » de Niort a été bien utile ! Au demeurant les enfants étaient ravis d'aller faire des démos !

**Cet après-midi**, Clément arrivera un peu plus tard puisque son père doit l'aider à amener un seau d'eau de la fontaine pour nos écrevisses. Son père, qui bricole une casse de vieilles voitures, est venu l'an passé pendant deux mois, animer l'atelier où une vieille mobylette qui traînait chez moi a été entièrement démontée, remise en état et remontée ... et qu'on fait « péter » régulièrement dans le champ près de l'ancienne gare. C'est avec lui et quelques-uns de ses copains qu'on part de temps en temps en ballade, les petits sur une charrette à cheval, les grands en VTT. Il n'y a pas que lui d'ailleurs qui vient régulièrement travailler avec nous. Il y a Johanna, l'anglaise, qui vient deux fois par semaine. Cyrille, le marionnettiste objecteur de la MPT (Maison pour Tous) du chef-lieu de canton qui est tombé amoureux de l'école et qui vient au titre d'un contrat CATE... et en dehors du contrat faire des tas de trucs avec nous. Annick de la MPT aussi, la spécialiste des micros-fusées, et puis toute la bande d'animateur de la MPT : il est vrai qu'on travaille aussi pour eux, c'est ainsi que l'an passé nous avons fait leur pub pour leur journée de course à pieds et nous avons assuré le reportage de la manifestation. Alors, ce sont tous nos copains, jusqu'au président, employé au centre FPA voisin, qui, pendant trois ans, en cachette, a tiré toutes les semaines notre hebdo sur la photocopieuse et le papier du centre ! Il n'empêche que la Mairie ne verse pas un sou pour les contrats CATE, et je suis devenu, comme beaucoup, un spécialiste des dossiers fictifs pour obtenir des sous des uns qui croient que les autres...

Nous irons sûrement dans NOTRE chemin de sable, derrière l'école, là où on peut courir pendant plus d'un kilomètre, le village en contrebas, bordé d'un long bois de châtaigniers plein de trompettes de la mort où l'on fait des « gamelles » mémorables et de délicieuses siestes, là où il y a un long talus où l'école de Gervans dans la Drôme nous a aidé un jour à découvrir des ammophiles, là où il y a un enfoncement d'herbe fraîche où Elodie, cinq ans, adore qu'on s'assoit pour écouter et chanter.

A moins que l'on parte, à partir du pont, en exploration sur un des quatre chemins de pêcheurs le long de la Vienne. A moins que nous allions voir notre fontaine, cachée dans un bosquet, qui a alimenté pendant des années nos aquariums en dytiques et autres larves de salamandres.

A moins que, tout de suite derrière le mur de la cour qui s'est peu à peu effrité, là où il y a les premières violettes, nous filions dans l'ancienne voie ferrée où on est si bien abrité des petits vents du nord.

A moins que nous allions grappiller les derniers grains de raisins dans les vieilles vignes du plateau en rendant une petite visite aux cabanes de Clément qui s'élèvent maintenant de quatre étages dans un bouquet de châtaigniers. Nous nous arrêterons alors sûrement chez Camille, un vieux jardinier que nous trouvons chaque fois et à qui nous demandons conseil pour nos propres plantations...

De toute façon, nous serons revenus vers 15 heures... et nous aurons encore du temps et des choses à faire.

Il y a des journées encore plus denses, d'autres moins. Comme partout, des jours où rien ne va plus. Il y a les murs lépreux qui n'ont pas été repeints depuis plus de vingt ans et que je ne vois plus (d'ailleurs, on ne peut plus les voir derrière les affiches peinturlurées !). Il y a les combines permanentes pour obtenir trois sous, les phrases qu'il faut s'interdire de dire, les corvées diplomatiques qu'il faut faire, et même les corvées tout court, le ménage... Il y a des moments difficiles, des moments de bonheur. Je ne dis pas le prix qu'il a fallu payer... et qu'il faut encore payer. Mais il ne faudrait pas grand chose pour que, immédiatement, cet outil fantastique qu'est une classe unique devienne partout opérationnel. Peut-être simplement que maires, comme parents, comme enseignants en aient simplement conscience. On court depuis des décennies après une école de rêve... et on l'a... et on va la voir disparaître.

### **Bernard COLLOT, 1990**

**1999** : Les murs ont été repeints, les plafonds surbaissés, volets électriques, une mare creusée dans le jardin, deux caméscopes, quatre pc multimédias, banc de montage électronique, appareil photo

numérique, le préau qui était notre atelier de bricolage plein vent a été vitré, l'ancien appartement transformé en médiathèque ouverte au village comme à l'école... Je suis parti depuis 4 ans de ce paradis, bâti jours après jours. Il a continué avec mon successeur parce que les parents et le village s'étaient approprié leur école.

**2008** : L'école a été supprimée : baisse des effectifs, démobilisation des parents...

Lorsque j'y suis arrivé en 1976, l'école de deux classes venait d'être transformée en classe unique du fait de la suppression d'une de ses classes. Personne ne lui donnait plus d'un an de survie. Ni les parents, ni la municipalité, ni le village ne lui pensaient un avenir. Elle a perduré contre vents et marées pendant trente-trois ans !

## **Multi-âge vivant**

# **Une journée en classe unique au Crozet<sup>6</sup>**

**Rolland HUGUET, Le Crozet (42), 1999**

**7h50** : Je suis dans la classe, je relève mon e-mail (Tiens je viens de lire le fameux article de l'IA du Puy-de Dôme ! Ça m'énerve carrément !). On frappe à la porte de l'école : Claire arrive (Elle aime bien venir en avance pour bricoler dans la classe, quand je dis bricoler c'est pour travailler sur le journal ou pour sa correspondante Hortense)

Mes enfants descendent, j'ai mes trois grands dans la classe. Mon grand va relever la météo car c'est lui qui est de météo aujourd'hui.

**8h00** : Irène la CES arrive pour la garderie, elle m'aide à ranger le coin des petits et me fait des photocopies.

**8h15** : Arrivée de mon élève de Roanne, Alexis, le Président de la coopé. Il se met tout de suite au travail avec mon fils pour organiser les ateliers d'écriture pour le cycle 3 : on doit aujourd'hui travailler sur le journal n°29, sur notre roman, sur un dossier pour les correspondants à propos des vendanges.

Pendant ce temps je prépare la table des CE1 car ils veulent faire une fiche technique sur leur bricolage de sciences afin de l'envoyer aux correspondants. Les maternelles travailleront à l'illustration du petit livre « Il y a des souris dans ma maison » une histoire de Coraline que l'on doit aussi envoyer aux correspondants.

---

<sup>6</sup> Article paru dans « *Ecole rurale, école nouvelle* » n°4, 1995

**8h30** : Arrivée de mes élèves d'ici, d'ailleurs, l'équipe est au complet ou presque. Ils sortent dans la cour avec Irène et je les rejoins. Belle météo, -5°C le ciel est clair, cela va être une belle journée. Le soleil joue entre les toits des maisons du village encore engourdis de la nuit fraîche. Les cheminées fument. Il y a une lumière splendide.

**8h45** : Arrivée de Pierre-Antoine en courant comme à son habitude, l'air de tomber à l'instant du lit. « *Salut Roland ! Tu vas bien ?* » dit-il d'une voix forte et claire « *Oui ! Oui ! Je vais bien !* ».

J'entre en classe, les élèves me suivent, on est au complet, deux élèves responsables du matériel rangent la cour.

**8h50** : On est en classe, Vanessa fait le point des élèves pour la cantine et téléphone au collègue. Alexis annonce le travail de la matinée et inscrit les élèves du cycle 3 dans les différents ateliers d'écriture. Pendant ce temps je suis avec les petits. Je leur donne les petits livres et ils commencent à les illustrer. Les CE1 font des photos avec l'appareil numérique de leurs bricolages pour leurs fiches techniques.

**9h00** : Tout le monde est au travail : les ordinateurs sont au boulot, Dorothée m'appelle pour me montrer ce qu'elle a commencé à faire sur l'ordi : elle s'occupe de la première page, elle prévoit les différents pavés de textes et les photos.

**9h20** : Coup de fil du collègue de St Gervais : « *on vous envoie un fax ok ?* » Pas de problème c'est allumé !

**9h25** : Le téléphone sonne trois fois, tous les regards se tournent vers le Mac, Dorothée crie : « *Roland c'est un fax !* » Elle l'imprime, elle le lit : les correspondants nous ont fait un tableau résultat d'une enquête sur les enfants de l'école du Gollet qui sont partis en vacances. On l'affiche.

**10h00** : Le maître du temps annonce la récré : Déjà ? On est à peine rentré ! Je sors dans la cour avec les volontaires. Les petits goûtent. Les livrets sont finis d'être illustrés, et ils ont commencé leurs activités en ateliers : ils s'inscrivent seuls chaque jour. Alexis organise un jeu dans la cour : « *Tape Gamelle* ». Quatre élèves restent dans la classe à jouer tranquillement.

Tiens notre mare est gelée, Jérémy un petit va toucher la glace avec les deux autres petites : « *Oh ! Roland c'est tout dur !* »

**10h10** : Isabelle une ancienne parent d'élève vient dans la cour et on discute un moment, elle est DDEN du village cette année.

**10h20** : On rentre en classe, Isabelle reste un moment dans la classe avec moi, les enfants du cycle 3 se lancent dans leurs livrets de calcul mental : un enfant à la calculatrice, il faut aller plus vite que lui. Les petits sont partis sur des fiches de math les CE1 aussi en calcul mental.

**10h30** : Isabelle s'en va, me laisse des papiers. On se regroupe on regarde le fax des correspondants, je refais le tableau. Les propositions arrivent : Thibault, Vanessa se proposent de faire une enquête dans notre classe pour savoir qui a des ordinateurs, ils se mettent au travail. Les autres Cm et Ce2 bossent sur un brevet en géométrie, les CE1 sur des modèles de frises : on est en train de faire un fichier de modèles de frises en géométrie. Les petits tournent sur leurs ateliers, je m'arrête un instant avec deux GS qui ont fait des fiches Véritech, on regarde ensemble leurs résultats, ils ont tout juste. Ils se marquent sur leur fiche bilan de leur dossier personnel et s'inscrivent aux ordinateurs.

**11h** : les Ce1 jouent avec les GS au jeu du marché, les grands continuent et mes deux enquêteurs font la saisie de leurs résultats à l'ordinateur : ils utilisent le tableur et veulent faire un graphique en camembert, je les aide.

Julie travaille pour son correspondant, Thibault termine son brevet, Marie-Charlotte termine son brevet, mes CE2 construisent des solides (on en est aux solides) ; « *Roland on pourrait les décorer en Arts plastiques ? Pas de problème réfléchissez à ce que vous voulez faire et inscrivez un atelier.* »

**11h30** : Irène arrive avec le repas de la cantine, deux grands vont l'aider à mettre la table.

**11h45** : Le maître du temps annonce « *Cantoche !* » Je reste dans la classe pour souffler un peu et corriger les divers travaux, j'enregistre le tableau de l'enquête pour éviter toute manipulation hasardeuse.

**12h30** : Des élèves reviennent en classe et se remettent à travailler sur le journal, sur leurs maquettes de bateaux, dessinent, lisent. Ils mangent presque tous à la cantine. Les GS jouent aux légos.

**13h00** : Arrivée des deux externes, Julie et Nicolas.

**13h15** : Lecture au tableau : deux élèves nous présentent un passage de leurs livres de bibliothèque. Quand c'est terminé, les enfants se présentent les travaux du matin, les deux élèves qui ont travaillé sur le roman nous lisent le passage qu'ils ont écrit, Thibault et Vanessa présentent le résultat de l'enquête et on décide de l'envoyer par fax aux correspondants. Les petits nous montrent leurs livrets illustrés et les CE1 les modèles de frises qu'ils ont faits.

Ensuite les enfants se répartissent sur les différents ateliers de lecture.

Je m'occupe des GS et je fais un jeu avec les étiquettes des mots que l'on connaît maintenant.

**14 h** : Histoire : les enfants se répartissent sur les exposés en cours, deux CM se connectent sur Internet pour chercher des renseignements sur la Révolution Française, les CE 2, Claire Marine et Pierre-Antoine, font leur dossier sur la Préhistoire : photographies de dessins et mise en page à l'ordinateur, écriture de textes pour le dossier. Je m'occupe des CE1 : on travaille sur l'arbre généalogique et on décide d'écrire un questionnaire à destination des familles pour compléter les arbres. Les GS finissent un modelage en pâte à modeler pour le mouler en plâtre.

**15h** : Le Maître du temps annonce la récré. Les enfants sortent, d'autres restent en classe. Les CM organisent un jeu dans la cour. Les enfants jouent sans se disputer, sans se bagarrer. Jérémy retourne vers la mare : « *Roland, il y a de l'eau ! Pourquoi il y a de l'eau ?* » Il va falloir que je fasse un truc en sciences sur l'eau !

**15h15** : Les enfants rentrent en classe, je n'ai rien dit, on répète le spectacle de Noël, on pousse les tables et on commence.

Ils font une pièce de théâtre retraçant l'histoire de l'humanité, à travers le voyage de deux savants fous dans leur machine à remonter le temps. Tous les enfants ont un rôle.

**16h00** : On arrête ; on fait les bilans des plans de travail de la semaine, à fond la caisse, que le temps passe vite ! Alexis annonce le tableau de coopé pour le Lundi. Le Maître du temps annonce l'heure de la sortie 16h15. « *Déjà ?* »

**16h15** : Tous les enfants sont encore là, certains téléphonent chez eux pour demander à rester en garderie à l'école.

**16h30** : Deux élèves viennent de partir, elles jouent au basket « *À Lundi Roland, passe un bon weekend end !* »

**16h40** : un ancien élève, Anthony en 3<sup>ème</sup>, vient me voir : « *Salut Roland, je peux taper un truc à l'ordi, je dois faire un exposé ? - Vassy - Je peux utiliser aussi tes bouquins ?* »

**17 h 00** : Deux anciennes élèves actuellement en 6ème viennent à l'école, et font des photocopies pour leurs exposés, je les aide à mettre en page leur dossier, elles utilisent le 2ème ordi, elles feuilletent le journal en cours de fabrication. Pendant ce temps mes actuels élèves bossent sur leurs maquettes, les petits avec Irène font des bricolages en bois avec des chutes que je récupère chez un parent d'élève menuisier.

**17 h45** : Anthony a fini, il imprime son texte. Dominique arrive, un ancien parent d'élève, pour venir taper un CV à l'ordinateur. Céline la maman de Coraline arrive pour chercher sa fille qui peste car elle n'a pas fini son bricolage. On discute un moment. Puis François arrive, le papa de Claire, il se joint à la discussion, regarde Dominique taper son CV, font connaissance et se marrent bien ! La classe est encore quasiment pleine !

**18h30** : Il reste mes enfants aux ordinateurs avec Pierre-Antoine et Irène qui fait du rangement.

**18h45** : « *Bon Pierre-Antoine, tu veux coucher là ?* » Il se décide à partir, heureusement il habite dans le village.

**19h00** : Je suis assis et je finis d'écrire ce texte. La journée est terminée, je suis crevé mais content.

Voilà une tranche de vie d'une classe unique, des fois cela dure plus, des fois ils viennent les weekends.

Voilà c'est ça ma classe unique, vous comprenez pourquoi maintenant quand je lis que l'on veut fermer ce genre d'école que ça me mette en colère ?

Mon école ce n'est plus une école, c'est devenu autre chose, et il a fallu du temps pour construire tout ça, beaucoup de temps.

**Multi-âge vivant**

# **Une journée en classe unique à l'Aubépin**

**Jean-Michel CALVI, L'Aubépin (69) ,1995**

La coutume voudrait que l'on présente la classe unique comme l'enfer. Cinq, six, sept, ou huit cours dans la même classe ! Un travail infernal Et pourtant, lorsqu'on y est depuis quinze ans, c'est mon cas, cela se rapproche plutôt du paradis. Masochisme ? Peut-être... lucidité sûrement. Il est évident que l'enseignant qui veut vivre sa classe unique avec des méthodes, une approche, des comportements semblables à une classe à un cours, il y passe la nuit, le jour... et il meurt à Pâques ! D'où un renouvellement chaque année sur certains postes et une grande instabilité dans beaucoup de petites écoles. D'où le succès du discours destructeur sur les classes uniques...

Mais, si, après avoir absorbé un grand nombre de fortifiants, vous persévérez, vous découvrirez bien vite que cette structure classe unique porte en elle-même des possibilités inouïes, à condition de la laisser vivre et d'accepter que cette vie remette en cause vos certitudes et votre confort d'instituteur normalisé. Se révèlent alors à vous la richesse de l'hétérogénéité et l'intérêt d'avoir tous les cours ensemble, au point qu'ils deviennent un atout et des conditions qui vous semblent indispensables à la formation intellectuelle, morale, psychique de l'enfant. Au point que vous en venez à tenir le discours si choquant pour beaucoup que cette école-là est sans doute l'école de demain. Si l'on veut que l'école veuille encore dire quelque chose en 2020, si l'on veut des citoyens responsables de leur devenir et du devenir de leur monde.

### **8H30...**

8 H 30, les enfants rentrent dans la classe pour s'installer sur les bureaux alignés les uns contre les autres de sorte que nous nous voyons tous les uns les autres. Le Conseil du matin, qui va durer 15 minutes, commence. Le responsable « Parole » de cette semaine interroge ceux qui lèvent le doigt pour raconter quelque chose ou évoquer un problème qui se pose à l'école. Le Secrétaire note... « *Plus personne sur ce sujet ?... On change de sujet !...* » A la fin, le secrétaire récapitule ce qui s'est dit et demande si un sujet évoqué dans ce conseil ferait l'objet d'un fax (si oui, c'est le secrétaire qui le rédigera, le tapera après correction, le mettra en forme sur une page à en-tête et le donnera au responsable des envois des fax) et si quelqu'un veut écrire un texte pour le journal sur ce qu'il a raconté. Tout ceci est inscrit sur des tableaux papier accrochés au mur, dans les différentes rubriques : journal, fax, messages, autres (recherches, enquêtes, lettres...). Ces tableaux sont nos pense-bêtes. Chaque responsable de secteurs les consulte chaque jour pour rappeler à un élève qui traînerait trop de faire ce qu'il s'est engagé librement à réaliser pour tous.

### **Une ruche**

Puis, chacun se met à remplir son plan de travail en écrivant ce qu'il décide de faire dans la journée. Et commence ce travail : écriture d'un fax, d'une lettre, d'un message, d'un texte. Débuter ou continuer un des ateliers (dispersés dans tout le bâtiment, 1er étage et rez-de-chaussée). Faire sa tâche (température, relever les messages télématiques, les lire, marquer sur la carte d'où ils viennent...). Répondre au téléphone, taper un texte à l'ordinateur, mettre en page le journal... Faire une enquête ou une recherche ou une expérience... Aider un petit à faire sa tâche en lui expliquant comment on fait... Tout s'agite, tout vit. Tout peut s'arrêter si un fax arrive et demande une réponse rapide ou expose une recherche en cours à laquelle on va participer tout de suite, si un événement intervient...

En général, ce début de matinée, je le passe d'une manière privilégiée avec ceux qui sont censés ne pas savoir lire. On déchiffre ensemble un fax, une lettre, un texte d'un journal qu'on vient de recevoir de Bretagne, d'Ardèche ou de la Vienne... On cherche, on manipule les lettres, les syllabes, les sons, les mots. Une fois cette

lecture faite, il y a parfois/souvent une réponse à faire, une question à poser, une lettre ou un dessin à faire pour un correspondant... Il faut écrire, chercher encore, s'aider de tout ce qu'on a déjà découvert... Passionnant et passionné... Il faut taper ce qu'on veut envoyer ou le composer à l'imprimerie.

Je profite de quelques moments de libre pour consulter la petite affiche où se sont inscrits les élèves qui ont un écrit à faire corriger. J'essaye, dans la mesure du possible, de corriger chaque écrit avec son auteur. Moment privilégié de réflexion sur l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, la recherche sur le dictionnaire. Bien plus efficace que n'importe quel exercice... que nous ne faisons plus du tout. Il y a des moments collectifs (tous, ou par groupe), surtout en math. Soit à partir d'une recherche occasionnée par la vie de la classe, par la vie d'une autre classe, du village, du monde, par des textes libres mathématiques. Soit, tout simplement, par la nécessité de faire le point ensemble sur telle ou telle connaissance ou compétence mathématique déjà abordée maintes fois dans des recherches, ou de manière inconsciente dans des activités totalement autres au cours desquelles on aurait pu avoir l'impression de perdre son temps.

### **L'après-midi**

L'après-midi commence, elle aussi, par un conseil, consacré à l'extérieur compte-rendu de lectures de journaux reçus, et compte-rendu, par le responsable télématique, des messages (chacun peut alors s'inscrire pour travailler sur l'un d'eux). Puis recommence le va et vient des activités, avec, là aussi, des moments collectifs si besoin est : document vidéo, recherches collectives, ballades à buts divers ou sans buts, EPS, musique, théâtre...

Le soir, avant de partir, chacun fait sa tâche (rangement, tableau, dehors...), choisit un journal s'il veut en emporter un, traîne, finit quelque chose, et l'école se vide petit à petit.

Quelques temps après, je quitte ce lieu devenu silencieux. En fermant les volets, je pense à cet article qui veut fixer une journée de classe unique. Et je me dis qu'il faut le réécrire, que ce n'est pas ça. Qu'une journée peut être totalement différente. Il n'a pas été dit une foule d'événements : ce qu'apportent les plus petits en naviguant leur frimousse et leurs grands yeux de leur coin à la classe ; la cour avec

la cabane, les planches, les ballons, les cerceaux, les pneus, l'échelle... ; le pré derrière l'église ; le petit jardin... Il n'a pas été dit le village qui est dans l'école ou l'école dans le village... On aurait pu raconter uniquement sous l'angle de l'hétérogénéité et analyser, séquence par séquence, au ralenti, ce qu'elle apporte.

Il n'a pas été dit... parce qu'on ne peut pas dire. On ne peut pas dire le bouillonnement qui vous emporte et qui rencontre d'autres tornades venus de loin ou de chez soi... et qui font la construction d'individus autonomes et reconnus, des citoyens responsables, des chercheurs de mondes réels et imaginaires, des coopérateurs en quête de compétences, découvrant chaque jour les lois de la nature, des bâtisseurs du monde de demain.

Décrire une journée en classe unique, impossible, Il faut la vivre !

Dessine-moi plutôt un mouton...

## **Multi-âge vivant**

# **Un bijou de classe unique<sup>7</sup>**

En visite dans la classe unique de Marie-Chantal  
D’AFFROUX, Saint Jean de Chambre

Bernard COLLOT

Vous grimpez, vous descendez, vous regrimpez, vous redescendez, vous regrimpez..., vous sinuez, vous tournicotez... et finalement vous débouchez dans l’unique ruelle tortueuse qui partage une poignée de maisons grises. St-Jean de Chambre. Un peu en contrebas, surplombant le plateau, l’école de Marie-Chantal d’AFFROUX. Bien à part, bien visible sous la garde de l’austère mur du temple et des fenêtres vigilantes de l’ancien instituteur.

Difficile de voir où est la cour : il y a des niveaux herbeux différents, des buissons, des buissons, des vieilles resserres, des escaliers de terre... Il y a bien un préau ! Et même, juste au pied du temple, un petit champ en friche. *« Le maire ne veut pas qu’on l’occupe, soi-disant par sécurité ! Et nous on le veut pour faire un jardin avec plein d’arbres fruitiers d’autrefois. Mais on l’aura ! »*

Vous grimpez l’escalier... et vous tombez dans une véritable fourmilière ! Dans le grand couloir, là où il y a les lavabos, une petite drôlesse, transformée en iroquoise par la magie de quelques coups de feutres, se régale à touiller consciencieusement ses pots de peinture. Une autre choisit soigneusement la plus belle des pommes d’un grand cageot plein à ras bord. Tout un petit monde passe, affairé. Il y a trois portes, ouvertes ! Trois salles. Partout ... on fait !  
Quoi ?

---

<sup>7</sup> Article paru dans « *Ecole rurale, école nouvelle* » n° 7, 1997

L'étranger comme moi a du mal à y voir clair, tout au moins du premier coup ! L'impression d'un extraordinaire bazar ! Et puis peu à peu on comprend ! On comprend que les petits (3, 4, ans...) sont plutôt dans la salle du fond. D'ailleurs il y a de la moquette ! Et puis une dame ! Mais aussi quelques grands ! Tiens, qu'est-ce qu'ils peuvent bien y faire ? Pourtant cela à l'air normal.

Et puis dans cette seconde salle, pas de doute, il y a l'atelier peinture, le castelet, des maquettes en cours de réalisation, des « toiles » qui sèchent ... et puis un grand salon un peu séparé. Ce doit être un coin pour lire. Sur la grande table, mon iroquoise est revenue à son œuvre et, au passage, David, le plus grand de la classe, s'arrête au-dessus de son épaule et, très paternel, lui explique comment elle pourrait mieux mélanger ses couleurs.

Je finis par arriver là où il devrait y avoir le bureau de la maîtresse. Impossible à distinguer ce bureau, par contre la fourmilière y est encore en plus grande activité. Entre la salle de rédaction d'un grand journal, les bureaux d'une agence de pub et ... Beaubourg ou la bibliothèque nationale ! Il ne manquerait plus que la maîtresse ait le cigare au bec !

Cela s'active partout. Et Marie-Chantal, impériale, répond aux uns, rappelle aux autres, arrête une course, décoince le téléphone, attache un lacet, corrige une faute, retrouve les photos, calme l'iroquoise, explique l'opération, nettoie les mains de l'iroquoise, ... et n'en continue pas moins de discuter avec moi l'intrus ! Le téléphone sonne, les messages s'affichent, un parent passe, il y a une dame à l'ordinateur...

Bref, 16 H 30 arrive. L'école se vide. Avec stupéfaction je m'aperçois qu'un immense exposé avec photos et textes est affiché au tableau, prêt pour le lendemain, qu'une bonne dizaine de messages télématiques, de lettres et leurs réponses, sans fautes, sont également affichées. Les peintures sont à leur place. La maquette est terminée. Des problèmes sont à corriger... Tout se faisait. Tout se faisait partout. Mieux, une quantité étonnante de choses se faisait dans une étonnante complexité.

**Tout n'est que problème de repères**

Je ne suis pas tout à fait un visiteur inexpérimenté pour ne pas m'être aperçu à quel point Marie-Chantal permettait à ce qui aurait pu apparaître comme quelque chose d'épouvantablement désordonné d'être au contraire complètement harmonieux. Et si les repères spatio-temporels sont difficiles à percevoir parce qu'essentiellement construits par les enfants et le groupe, Marie-Chantal a elle la capacité de tous les situer et d'aider les enfants à s'y mouvoir.

Dans d'autres classes ces repères sont plus marqués, plus visibles, parce que en partie posés au préalable par l'enseignant. C'est plus facile pour lui, parfois aussi pour les enfants. En apparence cela fait de grosses différences, mais la complexité réelle sera la même.

Un des problèmes de la création d'un groupe, de son évolution est bien celui de la pose et de la présence de ces repères. Il peut être réglé de différentes façons qui dépendent des lieux, des enfants, du moment ... et de l'enseignant. Ce qui fait une infinie variété de classes paraissant différentes, étant différentes, uniques, mais finalement obéissant aux mêmes principes.

Mais tout cela n'est possible que par un espace suffisamment grand permettant justement cette mobilité, cette autonomie... et d'innombrables repères.

*« L'an prochain nous allons faire tomber la cloison du couloir, ouvrir une porte ici..., récupérer le champ d'à côté »*

Heureux ardéchois<sup>8</sup> !

---

<sup>8</sup> Toutes les classes uniques citées dans cet ouvrage ont été éradiquées. Pour beaucoup, l'administration a profité du départ de leurs enseignants.



## Multi-âge vivant

# "La forêt en chemin"<sup>9</sup>

ou l'histoire d'une balade entre 4 villages ardéchois.

Marie-Chantal D'AFFROUX

Sur le petit plateau de Vernoux, en plein Vivarais et surplombant la splendide vallée de l'Eyrieux quatre écoles (trois classes uniques et une école à deux classes), 86 enfants, 6 instits, se retrouvent régulièrement toutes les 3 semaines autour d'un projet commun : Expression et communication.

Il s'agit de développer entre ces 4 écoles des échanges (outil vidéo), de lutter contre l'isolement et l'échec scolaire en motivant les enfants par des projets communs.

Cette année-là (92-93), l'installation à St-Michel d'un couple de clowns musiciens (Pipo et Pépette !) allait impulser un projet plus centré sur l'expression orale et corporelle, l'élaboration d'un spectacle itinérant. C'est à dire d'un spectacle qui allait donner lieu à un véritable périple de saltimbanques, d'un village à l'autre !

Le thème est venu s'imposer naturellement : la forêt. « *De la forêt vécue à la forêt imaginée.* »

Vécue car elle nous entoure sur ce plateau ardéchois mais il a fallu l'explorer un peu mieux grâce à quelques « spécialistes » en flore et faune.

D'abord un prof d'écologie, « descendu » de son Université de Paris pour venir nous raconter les chenilles processionnaires qui ravageaient les pins cette année.

---

<sup>9</sup> Article paru dans "*École rurale, école nouvelle*" 1994

L'unique instituteur du groupe, néanmoins chasseur, nous emmena passer des heures à l'affût des grosses et petites bêtes qui peuplaient nos bois.

On parla aussi des dangers pour la forêt avec les pompiers de Chalencon, de protection et d'environnement.

On fit des visites d'entreprises vivant du bois.

On parla de la forêt en géographie : il en existe tellement, avec des noms différents, du Nord au Sud de la Terre. On raconta la forêt en histoire : son rôle de cachette (des maquis celtes aux résistants en passant par les huguenots).

Et, à force d'en parler, de la regarder, de s'y balader, de la renifler, de la toucher, de la gratter et même de la goûter, nous sommes enfin arrivés à ... la forêt imaginée.

### **On se raconta Mélusine ...**

On a lu ou on se raconta pêle-mêle les légendes celtes, les chevaliers de la table ronde, les contes de Grim et de Perrault, Alphonse Daudet, Merlin et le Petit Chaperon rouge, Mélusine et la chèvre de Monsieur Seguin ! Et de tout cela, on a fait des affiches, des poèmes, des peintures, des croquis, des décors, des chansons, des bruitages, des musiques, des histoires, des dialogues, des scénarii et... un spectacle avec plein d'animaux, des fées, des lutins, des champignons et des fontaines magiques, des explorateurs perdus, un petit Chaperon Rouge bien plus malin que celui de Charles Perrault et une histoire à dormir assis car la Belle au Bois Dormant était en fauteuil roulant !

En Janvier, nous avons mis sur pied un stage de clowns avec Pépette et Pipo, histoire de faire rentrer le métier ! Les « cycles 2 », eux, étaient partis en classe musique où ils travaillaient les bruits de la forêt, y apprirent des chansons qui leur serviraient plus tard.

Chaque école travailla ensuite sur son propre scénario et Pépette mit tout ça en place le long d'un chemin qui passait entre nos 4 écoles.

Parlons quand même aussi des heures passées à récupérer des kilomètres de tissus, de fourrure, de tulle ; des soirées passées à tailler, à assembler avec les mamans les costumes d'animaux ou de lutins, de sorcières ou de princes ! Les heures de maquillage, de

répétition, de lassitude et d'excitation, de trac enfin au fur et à mesure qu'on approchait de la tournée.

### **86 enfants sur les sentiers des chèvres !**

Et ce fut le grand jour ! Les grands jours ! Imaginez 86 enfants, pendant une semaine, dans une grande file le long des chemins de la montagne vivaroise. Il n'y avait pas la roulotte espérée mais des 4x4 récupérés assuraient l'intendance. L'arrivée dans chaque village était annoncée par l'extraordinaire fanfare d'instruments hétéroclites fabriqués avec l'aide de Pipo et Pépette. Salles de classes, salles des fêtes étaient réquisitionnées pour un immense et joyeux campement. Brutalement, chaque village traversé se trouvait transfiguré !

L'emploi du temps d'une journée était à peu près celui-là :

Matin : lever, déjeuner, nettoyage, bagages... puis marche !

A midi, pique-nique au bord d'un ruisseau.

### **Après-midi parade ...**

Après-midi, sieste, parade dans le village où nous débarquions, couture (les costumes !) et répétition dès que l'intendance (merci à eux !) avait remonté les décors.

Vers 19 heures, « banquet » offert par les parents du village, puis maquillage de 86 frimousses et habillage d'autant de gamins ! Heureusement les grands aidaient les petits, les instits aidaient les grands et nous, on s'aidait tout seul !

Quand les derniers projecteurs s'étaient éteints, il fallait attraper les petits qui dormaient à moitié (certains étaient emmenés chez eux jusqu'au lendemain), s'habiller, se démaquiller à peu près et se glisser dans les duvets sous les tentes comme à SILHAC, dans les salles des fêtes ou de classes ailleurs.

Cette année là nous sommes aussi allés à la rencontre d'autres spectacles dans de vrais théâtres. Mais le clou fut l'accueil d'une troupe de jeunes musiciens, danseurs et comédiens RUSSES (Véréteng) qui, entre deux tournées, l'une en Espagne d'où ils revenaient, l'autre en France qui n'avait pas encore commencée,

débarquèrent à St-JEAN où ils furent hébergés dans nos chaumières. Pour nous remercier, ils nous offrirent un superbe spectacle dans le temple du village. Après, il y eut des danses avec eux, sur la place du village... et la veillée fut longue !

**4 spectacles, 31 km de marche, près de 1 000 spectateurs, quelques sous dans les chapeaux, beaucoup plus du côté de la DRAC-Rhône-Alpes (40 000 F), une grosse fatigue, des souvenirs fabuleux.**

Beaucoup de points positifs : Pour chaque enfant, pour l'ensemble du groupe qui prend de plus en plus de plaisir à se retrouver, au niveau de chaque classe, au niveau de chacun des instits, pour les villages et les enfants qui se sont rencontrés ou retrouvés.

Et si cette année un contrat inter-école et inter-communes voit le jour (deux postes sont menacés), c'est grâce aussi à ce chemin qui depuis quatre ans, mais surtout depuis l'an dernier, nous relie les uns aux autres.

Marie-Chantal D'AFFROUX

*Ils auraient pu aussi contacter l'école de petits indiens perdus au fond de la forêt vierge guyanaise et chassant le crocodile en revenant de l'école en pirogue, ou encore une des écoles sénégalaises en bordure des palétuviers, ou encore les petits russes en bordure de la taïga près de la frontière finlandaise, ou encore ... toutes ces écoles faisant partie du vaste réseau planétaire patiemment tissé par ces classes uniques ! (BC)*

## **Multi-âge vivant**

# **Construire un vrai bateau<sup>10</sup>**

**"Pousse-café", un voilier du XIXème siècle**

Rolland HUGUET

*Une classe unique du Massif Central qui construit... de vrais bateaux traditionnels qui peuvent naviguer ! Et qui vont même naviguer à La Rochelle, Brest. L'école, une entreprise qui enthousiasme. BC*

### **Pourquoi un bateau ?**

Il faut le reconnaître, c'est ma passion au départ ! Mais au-delà d'une envie personnelle, je vais essayer de faire comprendre pourquoi nous avons construit un vrai bateau.

Tout a commencé avec le lancement des activités hors temps scolaire dans le cadre des CATE (Contrat d'Aménagement du Temps de l'Enfant). J'avais lancé un atelier modélisme les vendredis soirs après la classe : on construisait des planeurs tout balsa. Puis un jour j'ai montré aux enfants un bateau que j'avais construit étant enfant. C'était un petit voilier, tout balsa, facile à construire. Nous nous sommes lancés dans cette construction, certains élèves étaient un peu déçus du résultat de leur navire. Certaines carènes étaient peu hydrodynamiques ! Mais ils s'étaient quand même bien amusés et certains s'étaient révélés à mes yeux comme de bons bricoleurs faisant preuve d'astuce et d'ingéniosité alors que dans la classe ils étaient en difficulté dans les travaux purement scolaires.

---

<sup>10</sup> Article paru dans "École rurale, école nouvelle" n° 13 - 1998)

### **Alors, on en fait un gros ?**

Donc, l'année suivante, lors d'une réunion de coopé, je leur demande ce qu'ils avaient envie de faire dans le cadre du CATE. « *Un bateau électrique radiocommandé chacun !* » Par malheur les crédits alloués au CATE diminuèrent si bien que notre beau projet tomba à l'eau, c'est le cas de le dire. Autre réunion pour leur annoncer la mauvaise nouvelle. Grosse déception. Puis l'idée « *On ne peut pas faire un bateau chacun, alors on va en faire un gros tous ensemble !* » J'avais les plans d'une maquette de langoustier au 1/8ème : 2m de longueur, 2,50m de hauteur. Impressionnante la maquette ! La décision fut prise : On fera un gros bateau !

Et nous voilà partis les vendredis à scier, découper, poncer... et à rechercher des renseignements sur les langoustiers. Et la maquette est réalisée !

### **Et en avant pour... Brest !**

On écrit à divers musées : Paris, Concarneau etc. Le « Chasse Marée » nous envoie des documents et nous parle d'un concours, le concours du Patrimoine des Côtes et Fleuves de France. Françoise FOUCHER m'informe que nous pourrions très bien y participer. J'en parle aux enfants, ce que nous devrions faire pour le concours et je leur parle aussi de notre éventuelle participation à BREST 96, un rassemblement de tous les voiliers traditionnels du monde (2 500 bateaux, 15 000 marins de toutes nationalités, 2 millions de visiteurs), si on était sélectionné.

Entre temps nous participons à diverses expositions de modélisme. La maquette a beaucoup de succès. Puis en Mars 1996, la lettre du « Chasse-Marée » arrive : Nous faisons partie de la sélection finale pour l'expo de Brest (le dossier a été retenu parmi 900 autres candidats !). Cris de joie dans la classe ! Ce furent des moments inoubliables. Mes élèves en prirent plein les yeux. Ils passèrent à la télé : une petite école, du Massif Central, qui a fait un langoustier ! Notre stand fut bien visité et la maquette appréciée même par des charpentiers !

### **Et maintenant, pourquoi pas un vrai !**

Puis ce fut le retour au village et le mois de Septembre arriva avec la rentrée des classes. On se rappelait de Brest 96. On n'avait rien

gagné mais peu importe, on y était allé. Première réunion de coopé.  
« Bon, cette année que fait-on ? - Rolland, si on faisait un vrai bateau ? Un vrai avec lequel on pourrait aller se balader sur l'eau » Pourquoi pas !

J'en parle aux parents. Le projet semble un peu farfelu mais réalisable. Je prends contact avec les « Charpentiers Réunis » de Cancale qui nous envoient une documentation expliquant la construction en kit d'un petit voilier.

Puis la télé est venue dans le village faire une émission... sur les vieilles pierres. Un sujet est tourné sur l'école et nous lançons un appel à de généreux donateurs pour financer notre vrai bateau !

Et le bateau fut réalisé !

Et puis cela a été l'organisation d'une soirée conférence avec Alain KALITA, navigateur en solitaire qui a construit son propre bateau et qui a bouclé un tour du monde, la participation à deux expositions : un salon du modèle réduit à St-Alban les Eaux, un salon nautique à St-Jean St-Maurice sur Loir où le bateau fut présenté.

Et enfin l'inauguration officielle du bateau avec le baptême : le bateau s'appelle « Pousse-Café » : c'est le nom de l'émission de télé qui nous a permis de réunir le budget.

### **Mêmes les anciens participent. Même pendant les vacances !**

Cette réalisation a été une réussite. Sa construction n'a pas été très difficile, plus facile que la maquette. Sur le plan scolaire, de nombreux thèmes ont été abordés avec enthousiasme. La motivation des enfants a tout le temps été très forte, l'esprit d'équipe a fonctionné : solidarité, entraide, autoformation (pour la fabrication de la colle, le maniement de l'outillage etc.)

Ce projet a rayonné sur le canton à tel point que certains anciens élèves sont venus donner un coup de main à mes petits gars, des parents sont venus se joindre au projet et, à Pornic, quasiment toutes les familles étaient représentées.

Mes élèves sont venus travailler sur le bateau régulièrement, même pendant les vacances. Un enfant en difficulté a du coup bien changé quant à son approche de l'école : prise de responsabilité,

reconnaissance du groupe classe, élément moteur du projet : c'est lui qui a proposé la construction d'un vrai bateau.

Pour rester fidèle à l'esprit de départ de ce projet qui était de partager la construction et l'enthousiasme des enfants, le bateau sera mis à la disposition des familles de l'école pour une utilisation en loisirs : initiation à la voile, pêche...

Nous continuerons bien sûr à participer à des expositions. Et nous avons fait des émules Le collège Jean de La Fontaine de Roanne se lance dans la construction d'une Yole de Ness et un autre collège de St-Etienne entame la même démarche. Mes élèves sont sollicités pour faire une conférence, avec le bateau, devant des « grands » de Sème comme ils disent. Des articles de presse paraissent « Loisirs nautiques », « Le Progrès », « Le nouvel Éducateur »...

### **Et pourquoi pas... descendre la Loire**

Qu'allons-nous faire maintenant ? Construire un autre bateau ? Participer à de grands rassemblements de voiliers traditionnels ? Je ne sais pas ce que mes élèves voudront faire. Je souhaiterais pour ma part que le collège du secteur se lance dans un projet comme celui-là afin de favoriser école-collège et la communication entre instits et profs, mais ça, c'est une autre histoire !

Pour l'heure, à une réunion de coopé les élèves ont lancé « *Et si on descendait la Loire jusqu'à Nantes avec notre bateau ? Hein Rolland ?* ». Ben, pourquoi pas ?... à suivre !

### **Ah, si tous les gars du monde...**

Aujourd'hui j'ai des élèves qui veulent continuer la voile au sein de l'école de voile de Villerest, un autre veut devenir menuisier ou charpentier de marine. Finalement, la leçon que l'on peut retenir d'une telle aventure, si on peut parler de leçon, c'est que les enfants sont capables de choses formidables ; entreprendre, s'organiser, réaliser un projet apparemment difficile dans un travail d'équipe, sont des choses qu'ils peuvent découvrir et apprécier. Dès que l'on arrive à faire surgir cela, nous les éducateurs de base, on s'aperçoit que les problèmes de violences, de haine, de non respect des autres, sont bien vite rangés et la construction d'un bateau a pu arriver à faire germer cela dans leurs têtes : Ah ! Si tous les gars du monde voulaient bien se donner la main, on irait au bout du monde !

## **Multi-âge vivant**

# **Construire une vraie "maison-sculpture"<sup>11</sup>**

### **Projet fou et folle réalisation d'une classe unique**

En 1989, Patrick DAMMAN, avec Marc DA COSTA, un ami sculpteur, initie ses élèves à la sculpture par détournement d'objets. Enthousiastes, les enfants ramènent à l'école des monceaux de clés rouillées et outils trouvés dans les remises des fermes du coin. Par magie, fourches, pelles, truelles, serpes... se métamorphosent en sauterelles géantes ou soldats au garde-à-vous.

Patrick DAMMAN est instit à Montmélas, petit village du Beaujolais depuis 1983. C'est une classe unique. On a le temps de prendre son temps, le temps de laisser aux choses le temps d'exister, de naître, de se développer,... de faire rêver... et de faire exister ses rêves. Et puis, être instit en classe unique, y rester ... pendant longtemps, il fallait être un peu ... fou !

Devant l'enthousiasme créatif suscité par la transformation magique et manuelle des vieux objets, Patrick et Marc ont laissé germer, mûrir une idée folle : faire une sculpture habitable !

Il y a toujours eu dans de nombreuses écoles des envies et même des réalisations de cabanes. Mais une sculpture habitable ! Quand on mesure la dimension du projet, on imagine aussi l'ambiance, l'activité ... et la joie qui règne dans une telle classe.

---

<sup>11</sup> Article paru dans « *Ecole rurale, école nouvelle* » 1994

Il y eut d'abord le stade des innombrables maquettes faites en classes avec, intégré dans les plans, tous les rêves d'enfants : des coins sombres pour se cacher, un tunnel, des igloos ... et une vraie cheminée pour faire griller les châtaignes.

Puis il fallut choisir où la faire ! Marc, le sculpteur proposa de la construire chez lui, dans un grand pré en lisière de vignes, au pied d'un hameau en pierres dorées. Réalité de ce que l'on annonce comme l'école du XXI<sup>ème</sup> siècle : elle sort de ses murs, envahit la communauté toute entière.

Il fallut que Patrick, de son côté, parte à la pêche aux sponsors. Et cela a marché :

Lafarge le ciment, Plaffard le gros œuvre, Minot la charpente etc. Jusqu'aux arbustes et fleurs en passant par le transport des élèves jusqu'au chantier, les repas pris sur place le week-end et les vacances !

Le Week-end et les vacances ! Et oui, l'école du XXI<sup>ème</sup> siècle sortira de ses murs et sortira de ses horaires ! D'autant que l'acte éducatif n'aura plus rien à voir avec une corvée. Et c'était bien le cas.

Et cela a duré quatre ans ! Quatre ans, cela peut paraître absolument ahurissant à tous ceux qui ne sont habitués qu'au système scolaire traditionnel. Pendant ces quatre ans, certains sont partis, revenus le dimanche ou le mercredi, d'autres les ont remplacés, la continuité sans laquelle aucune histoire ne peut s'inscrire, aucune collectivité ne peut exister et s'identifier prenait une réalité d'une force étonnante.

Et le « Château » est devenu aussi un peu l'œuvre du village. Les mamies de la maison de retraite ont tenu à confectionner rideaux et coussins ! Pour les remercier, les petits bâtisseurs les ont initiées à l'informatique ! La communauté est vraiment devenue éducative. Elle est enfin redevenue éducative.

Bien sûr, cette expérience est spectaculaire. Spectaculaire parce qu'elle a été initiée par des personnages pas tout à fait courant. Mais si ce caractère spectaculaire a un effet démonstratif indéniable, d'innombrables faits du même genre ont lieu dans de nombreuses petites écoles, les faisant avancer plus ou moins vite vers un XXI<sup>ème</sup>

siècle où elles ne pourront plus être tout à fait comme l'école à laquelle on est encore habitué.

Et dans cette transformation, Montmélas, comme bien d'autres petites écoles, démontre que la classe unique est bien l'extraordinaire instrument... dont on a failli se priver ... et dont on se privera sûrement !

Bernard COLLOT

Article écrit par les enfants de Montmélas

*Voilà 4 ans que nous sommes au travail. Avant de se lancer dans la construction de notre maison, nous avons tout d'abord effectué des recherches sur le volume et la sculpture.*

*Nous avons utilisé toutes sortes de matériaux (bois, pierre, fer, terre, ment, neige ...) et toutes sorte d'outils (truelle, burin, marteaux, ciseaux à bois ...). Nous avons créé de très belles sculptures en soudant des outils agricoles. Nous avons aussi travaillé avec Marc DA COSTA le sculpteur intervenant dans le projet, à la forge.*

*C'est alors que nous avons eu cette idée complètement folle : construire une véritable maison qui serait aussi une sculpture. Comme nous sommes des enfants de classe unique et que nous restons longtemps avec le même maître (8 ans), nous avons pu vivre cette expérience qui nécessita plusieurs années de travail.*

*Nous avons fait une maquette en classe, ainsi que les plans. Notre maître et le sculpteur Marc ont alors cherché des entreprises qui acceptent de nous aider en nous donnant les matériaux nécessaires (ciment, moellons, charpente, tuiles, peinture ...). En quatre ans, une vingtaine d'entreprises de notre région ont décidé de nous donner un coup de main.*

*La première année, nous avons creusé les fondations : la tranchée, puis faire le ferrailage et couler le béton.*

*L'année suivante, nous nous sommes occupés du gros œuvre : murs en moellons, coffrages, pose des fenêtres, mezzanine...*

*La 3ème année, nous avons posé le toit : charpentes, poutres, chevrons, tuiles ... et construction de notre cheminée.*

*Multi-âge vivant. Construire une vraie maison*

*La dernière année, on s'est occupé des finitions : peinture, le sol, la menuiserie, l'installation d'un château d'eau...*

*Pour ce projet, nous avons obtenu le premier prix national d'Arts Plastiques, le prix Eugène MONNIER qui nous a été remis à Paris par le Ministère de la Culture.*

*Les enfants de MONTMELAS*

*Nous sommes en train d'organiser et de préparer une très grande fête, le Samedi 25 Juin à partir de 15 heures et Dimanche 26 Juin toute la journée pour l'inauguration de notre maison. Pour que cette fête soit très réussie, nous allons envoyer 2 500 cartons d'invitation.*

*La presse qui a déjà fait de nombreux articles sur notre projet va annoncer la fête ainsi que la télévision. Nous avons aussi invité des personnalités et la majorité d'entre elles s'est engagée à venir au vernissage officiel : Monsieur le Recteur, des Inspecteurs, des Sénateurs, des Députés et presque tous les maires de notre région. Pendant la fête, nous ferons visiter notre « château ». Nous avons préparé de nombreux panneaux d'explication, nous avons organisé une exposition de nos tableaux et sculptures, cinq artistes exposeront avec nous, nous avons préparé une grande tombola, vous pourrez boire et manger et enfin vous assisterez à deux concerts, samedi en fin d'après-midi, de deux chanteurs auteurs et compositeurs.*

*Nous n'avons pas pu tout vous dire dans ce texte de présentation car quatre années de travail représentent beaucoup de choses à raconter. Si notre projet vous intéresse, si vous voulez donner un petit coup de pouce à notre coopérative qui a en projet un grand voyage l'année prochaine, alors VENEZ nous voir et parlez-en autour de vous.*

*Les enfants de l'École de Montmélas*

## **Multi-âge vivant**

# **Etre bien ensemble<sup>12</sup>**

Christine CHARLES

*Christine CHARLES a été une des pionnières des Centres de Recherches des Petites Structures et de la Communication et surtout une ardente militante du multi-âge dans sa classe unique de St-BONNET AVALOUZE (Corrèze). Elle est décédée en 1995.*

La structure matérielle de la classe, non rigide, toujours prête à une modification pour faciliter la vie du groupe est essentielle car elle permet que se mettent en place d'autres structures irremplaçables.

### **Un lieu...**

Un coin spécialement aménagé pour le regroupement matérialise les réunions nécessaires aux enfants pour faire le point, dire, montrer, débattre, organiser, partager.

Ainsi, dans ce lieu, petits et grands se confrontent, s'écoutent, se comprennent, s'acceptent.

Il n'y a aucune magie là-dedans, simplement, les enfants gèrent ces moments collectifs, les préparent, prennent en charge l'animation, le secrétariat si nécessaire.

Dans ce coin rassemblement, un coffre recouvert d'un matelas, parsemé de coussins, une étagère à roulettes sur laquelle trônent la télé, le magnétoscope, un magnétocassette, une table de petite taille, des chaises et tabourets, quelques livres ...

---

<sup>12</sup> Article paru dans «*Ecole rurale, école nouvelle* », 1993

### **Un moment...**

Chaque matin, a lieu une petite réunion de retrouvailles (car nous sommes contents de nous retrouver), au cours de laquelle chacun peut raconter ce qu'il veut, montrer ce qu'il veut, parler des événements qui l'ont frappé ou intéressé, présenter ce qu'il a lu avec la garantie d'être écouté, éventuellement questionné.

C'est un moment sécurisant, où se fait la jonction entre le temps passé à l'extérieur de l'école et la vie de la classe.

### **Des échanges...**

Chaque individu fait part aux autres de ce qu'il estime devoir être su par tous : une chute de vélo, un cerf aperçu à la lisière du bois, une dispute avec le frère aîné, l'achat de stylos neufs ou de baskets, un reportage sur Sarajevo vu à la télé, l'angoisse du chômage qui menace les parents...

Banalités, me rétorquera-t-on ?

RIEN de ce qu'expriment les enfants quand on leur donne la parole sans les juger, sans susciter chez eux des réactions programmées, n'est banal, tout est porteur de sens et je pourrais chaque semaine extraire de ces « quoi de nouveau » plusieurs exemples qui le prouvent.

### **Une place pour chacun...**

Je me bornerai à vous en livrer un, celui de J.

C'est un enfant infirme moteur cérébral, habitant du village, arrivé dans la classe à 7 ans pour entrer au CP. Surprotégé dans sa famille et laissé pour compte pendant plusieurs années à l'école maternelle de la ville voisine, il n'a aucune conscience de ce que peut être la communication dans un groupe, n'a aucun repère dans le temps ni l'espace.

La réunion du matin, rituel qu'il accepte, est pour lui une occasion rêvée pour parler... de lui, justement. Si certains matins, personne n'a quoi que ce soit à raconter, J., lui, demande toujours la parole.

Les premiers quoi de nouveau ont été mouvementés, J. ne parlait jamais au moment opportun, il n'écoutait pas les copains, mélangeait

les moments. Au fur et à mesure, grâce à des mises au point (plus ou moins patientes) des animateurs, il s'est fait une place.

Lors de son arrivée dans la classe, il nous disait chaque matin la même chose : « *Ce matin, je me suis levé, j'ai joué à la console et je suis venu à l'école* ». Au début, les autres se regardaient, intrigués. Au bout d'une semaine, les autres lui ont posé des questions : « *à quelle heure t'es-tu levé ? A quel jeu as-tu joué ? Es-tu arrivé au bout ?* »

De bonne grâce, J. répondait à ces questions promettant d'être plus attentif le lendemain, s'il ne savait pas répondre à une des questions posées.

Peu à peu, les événements rapportés par J. changeaient, mais étaient toujours répétés chaque jour, pendant plusieurs semaines.

Ce petit garçon dissociait peu à peu, au fil des semaines, l'espace maison de l'espace école, il établissait des liens entre les deux lieux, se situait dans l'un et dans l'autre, comprenant que sa place à l'école ne pouvait être celle qu'il occupait à la maison (celle d'un enfant gâté qui ne s'est jamais vu rien refuser).

L'accueil que lui faisaient ses camarades a toujours été attentif, indulgent mais exigeant. Le groupe sentait que si J. répétait toujours la même chose, c'est que cela devait avoir de l'importance et je crois que cela en avait.

La rééducatrice qui le suivait, le pensait aussi, constatait des progrès comportementaux notables depuis qu'il fréquentait le groupe de cette classe unique.

Il ne s'agit pas de magie, je le répète, simplement, nous qui laissons leur vraie place aux enfants, ne faisons que leur donner la possibilité que ce genre de choses, et bien d'autres, arrivent.

### **Un investissement...**

J. est toujours dans la classe, plus actif dans les réunions.

La secrétaire le sollicite souvent pour écrire un texte sur ce qu'il a dit lors du quoi de nouveau et il accepte très volontiers.

*Multi-âge vivant. Etre bien ensemble*

Il a entrepris, cette année, de montrer tous les modèles réduits d'automobiles qui remplissent son coffre à jouets. Chaque matin, il est questionné sur sa voiture et l'intérêt des autres n'est pas feint.

Grâce à ce moment d'écoute, J. s'est intéressé à la lecture et à l'écriture et s'est trouvé une identité sans qu'il soit nécessaire de mettre en place un dispositif curatif particulier.

Christine CHARLES CREPSC 19150 St- Bonnet Avalouze (1993)

## **Multi-âge vivant**

# **Et si tout ça commençait à ressembler un peu à la vie ?**

Christian DREVET

*Christian DREVET<sup>13</sup> est depuis quelques années déjà dans une classe unique... installée dans un préfabriqué ! Et oui, toutes les classes uniques n'ont pas forcément la chance de disposer des vestiges d'une plus grosse école. Et quand l'espace n'est pas là, comment faire pour conquérir de nouveaux espaces ? BC*

Je voudrais simplement illustrer l'idée que la transformation de l'école, pour nécessaire qu'elle soit, peut se faire de manière progressive, que « apprendre à penser différemment » est un apprentissage et qu'en tant que tel cela prend du temps, qu'il me semble positif que tous les partenaires de l'école (enfants, instits, parents, élus...) puissent apprendre ensemble, ou tout au moins cheminer dans le même sens.

### **OUVRIR DES ESPACES NOUVEAUX**

Il s'agit pour moi, d'essayer d'ouvrir chaque année des espaces nouveaux permettant d'améliorer la circulation des informations à l'intérieur du groupe et avec l'extérieur, de cheminer peu à peu vers une organisation qui permettra dans tous les domaines, y compris le domaine intellectuel, le tâtonnement expérimental.

Ces ouvertures sont investies ou non par le groupe et nous apprenons tous ensemble, les enfants et moi, (et j'espère un peu

---

<sup>13</sup> Christian DREVET est un des pionniers des CREPSC

aussi les parents, pour « mes élus à moi », je suis plus réservé...mais ce n'est pas une généralité !)

Ce qui est intéressant aussi, c'est qu'elles se cumulent d'une année sur l'autre (la classe unique évite qu'on recommence toujours)... et le plus curieux d'ailleurs, c'est que ce qui a été intégré à un moment donné par le groupe, ça continue à marcher... même si les enfants qui étaient là à ce moment là n'y sont plus.

Avant de dire quels « espaces » je compte ouvrir cette année, pour situer les choses, un petit point sur le cadre dans lequel la classe fonctionnait en juin.

### **Trois moments de la circulation de l'information**

Trois moments collectifs incontournables et concernant toute la classe ponctuaient la journée, trois moments de circulation de l'information :

1/ Entre les enfants de la classe en arrivant le matin.

Raconter, montrer des choses apportées, lire les textes, rendre compte des recherches documentaires ou présenter des expériences ou des montages...mais pas tout cela chaque matin, cela dépendait des jours !

2/ Entre la classe et l'extérieur (en début d'après-midi).

Présentation des messages lus le matin dans la boîte aux lettres électronique<sup>1</sup> par les deux élèves responsables, présentation des journaux et revues nouvellement arrivées dans la classe (journaux provenant d'autres classes, revues auxquelles nous sommes abonnés), lecture de courrier divers.

3/ En fin de journée, un moment plutôt autour de l'organisation des activités : bilan du travail de la journée et prévisions pour le lendemain.

### **Entre ces moments, des moments**

Des moments d'activités individuelles ou de petits groupes. Le matin un moment autour du français, et un autre autour des math, un

troisième en fin d'après-midi autour de documentation / expérimentation / histoire / géo / sciences.

Et puis, trois lieux ouverts en permanence : le coin peinture, le coin lecture et le coin des ordinateurs (pour le relevé de la BAL en début de journée, puis pour la frappe des textes du journal et, dans la dernière heure, pour préparer les messages télématiques).

Dans les moments à « dominante », les activités sont variées : dans leur forme (individuelles, à deux, par groupes d'âge...) et dans leur contenu, écriture ou correction de textes, lecture, fiches, préparation de messages, créations de math... ceci à titre d'exemple pour les activités du matin.

### **Avec quelques copains**

Il y a trois ou quatre ans, on avait mis en chantier avec quelques copains travaillant en classes uniques ou dans des classes très hétérogènes un outil comportant des fiches autocorrectives, des tests, des grilles de bilans. Un outil finalement très « tayloriste » par le découpage des apprentissages qu'il opérerait mais qui, parce qu'il permettait à chaque enfant d'avancer à son rythme, m'a beaucoup permis d'intégrer la diversité des activités et ce qui arrivait dans la classe sans s'être annoncé, quelque chose qui a été un vrai point d'appui... Pour cette rentrée, cela va rester encore un peu ma sécurité, même si je vais encore en assouplir le fonctionnement (cet assouplissement sera un premier espace ouvert...)

### **Et cette année, de nouveaux espaces...**

- Profiter de l'installation du panneau d'affichage enfin obtenue de la Mairie après huit ans de demandes répétées pour proposer un journal affiche hebdomadaire, histoire d'essayer de mieux communiquer avec notre environnement proche.
- Plusieurs mois de discussion avec les élus ne nous ayant pas permis d'obtenir l'autorisation de brancher un fax (prêté par des parents) sur la ligne téléphonique de l'école, la coopé fera installer sa propre ligne téléphonique (justement, elle a un peu de sous...).

- Ouvrir de nouveaux coins permanents dans la classe bricolage, expériences... Mais l'espace me limite : un préfabriqué et son couloir, ce n'est que 70 m<sup>2</sup> !

... Et puis d'autres viendront, sans doute, en cours d'année, suggérés par les uns ou par les autres, des qu'on n'attendra pas, des temporaires, d'autres à durée de vie plus longue...

... Et si tout cela, ça commençait un peu, un tout petit peu, à ressembler à la vie... ?

Christian Drevet - Septembre 1994

---

<sup>1</sup> Les Centres de recherches des petites structures et de la communication avaient créé depuis 1984 un réseau télématique d'écoles et d'enseignants. En s'étant doté, jusqu'en 1995, d'un serveur vidéotex (format minitel) ; ils se servaient des ordinateurs émulés en minitel et pouvaient, comme sur internet, créer des listes de diffusion, des sites appelés journaux télématiques. Puis ils passèrent sur internet ou leur réseau MARELLE perdure toujours.

## **Multi-âge vivant**

# **Ça y est ! On va avoir du temps et de l'espace<sup>14</sup>**

Michel BARRIOS

*Michel Barrios a été quinze ans instituteur de classe unique. Puis il a été deux ans en ville... et le voilà à nouveau dans le milieu rural dont il ne peut plus se passer. Rentrée dans un RPI. BC*

On va avoir du temps. Et de l'espace.

Les mêmes, moi, l'espace, le temps.

Et tout le reste est littérature. Littérature pédagogique, bien entendu : programmes, évaluation, projet d'école ou cahier journal. Remédiation, soutien, aide aux devoirs ... Littérature. Mots-béquille. Mots-bouclier, ou parapet, ou clôture.

Avec du temps et de l'espace, nous, on va soulever le monde. Le nôtre en tout cas. Celui des habitudes prises, celui des parents, celui des détenteurs de vérités. Des contrôleurs de tout poil. Et si on ne peut pas le décoller, ce monde lourd, du moins on aura eu l'idée...

Du temps et de l'espace.

Mais comment peut-on à ce point refuser aux enfants ce qu'on accorde aux plantes ? Du temps pour pousser et de l'espace pour grandir...

---

<sup>14</sup> Article paru dans « *Ecole rurale, école nouvelle* », 1994

Regroupement pédagogique créé cette rentrée. J'arrive dans le poste. Petit village au pied des Pyrénées. Dix-huit enfants, cycle des approfondissements, comme on dit là-haut.

Le temps, ce sont les trois ans que nous donne le cycle. Juste de quoi prendre son temps, à peu près. Fini le pré carré de septembre à Juin.

L'espace, ce sont les trois salles et les débarras que nous offre l'école, repeinte aux vacances. Finie la cage rectangulaire aux tables immobiles.

Le deuxième jour de classe je suis allé chercher le container-poubelle à roulettes devant la mairie, en face de l'école. Enorme avec de grosses poignées pour pousser. Un container d'immeuble. Je l'ai mis devant la porte de la classe et je l'ai rempli du contenu des armoires. Plein, jusqu'au ras du couvercle. Un vrai tombereau.

Puis, on a poussé les armoires vides avec les enfants. On a ouvert tous les placards, déniché le magnétophone, dépoussiéré le tourne-disque. On a déplacé les tables pour mettre les fichiers, les marteaux, les BTJ, les scies, l'ordinateur. Le télécopieur et la boîte à clous. Le papier dessin et la machine à écrire...

On n'a pas trouvé de calendrier. Tant pis, on n'en a toujours pas.

Mais on a branché le fax. Il était resté tout l'an dernier dans son carton, il n'y avait pas de ligne téléphonique dans le groupe scolaire où j'étais. Eh bien, il n'en a pas souffert, le bougre ! Il s'est remis à envoyer des textes et à cracher des réponses comme aux plus beaux jours.

D'ailleurs, quatre ou cinq des enfants le bichonnent déjà. Le nourrissent ....

Michel BARRIOS

Le 12 Septembre 1994

**Multi-âge vivant**

**Deux septembre au matin !  
*Tandis que les murs  
sèchent ...*<sup>15</sup>**

**Roger BEAUMONT**

*Roger Beaumont est lui dans une petite école ... qui a grossi. Bientôt elle sera « groupe scolaire ». Mais depuis plus de 15 ans que Roger est là, c'est toujours l'instituteur rural qui, malgré 25 ans de métier, re-débute chaque année. Preuve de jeunesse... et de sagesse. BC*

Le lieu qui va nous accueillir toute l'année (et sans doute encore l'année suivante) est humide, froid sombre et vétuste.

Durant les trois jours qui précèdent la rentrée officielle, j'ai ouvert portes et fenêtres aussi largement que possible pour tenter de faire disparaître l'odeur de moisi et redonner au papier rangé dans la réserve une tenue qui le rende utilisable.

Deux ans encore au minimum à vivre le quotidien dans ces conditions, deux ans si les élections municipales ne remettent pas en cause le projet de groupe scolaire, si l'architecte veut bien nous fournir un projet compatible à la fois avec la vie d'une école du prochain millénaire et avec le budget de la commune, deux ans si ....

---

<sup>15</sup> Article paru dans « *Ecole rurale, école nouvelle* »

Bref, la population étant en cours d'augmentation, la petite école d'autrefois a perdu son charme et ses attraits et nous voilà face à une surpopulation scolaire insoluble et difficile à vivre au quotidien

## **2 Septembre 1994 au matin, tandis que les murs sèchent**

Je suis assis au centre du volume qui sera mon principal lieu de vie dans les mois à venir.

Pendant les vacances, j'ai rencontré dans deux stages<sup>2</sup> d'autres enseignants dont la majorité travaille dans des petites structures. Nous avons échangé sur la nécessité de l'organisation de l'espace, du temps nécessaire à la vie, de la structure indispensable pour que chaque enfant soit dans les meilleures conditions possibles pour prendre en charge ses apprentissages (lire, écrire, compter, s'organiser, communiquer, etc.). Et je me retrouve là, dans un lieu exigu où la lumière naturelle ne pénètre qu'au compte-gouttes contrairement à la pluie qui elle traverse abondamment la fenêtre, une cour de récréation où chaque enfant qui se déplace en courant est une menace pour les autres : du rêve à la réalité en quelque sorte.

## **2 Septembre, fin de l'après-midi, après quelques heures de remue méninges**

J'ai d'abord décidé de réorganiser l'espace avec deux priorités :

- conserver le plus d'espace libre pour évoluer, donc garder uniquement le strict nécessaire dans la classe,
- ramener l'ensemble des enfants le plus près possible de la lumière naturelle en délaissant le fond de mes 54 m<sup>2</sup>.

Je passe sur la description de l'exercice physique qui a suivi mais quelques heures plus tard, grâce à une grande capacité d'absorption des poubelles et au bruyant ballet du mobilier, la classe lieu de vie a pris un aspect répondant autant que faire se peut à mes désirs.

## **Restait à résoudre le problème du temps...**

En ce domaine là, pas de quoi pavoiser non plus.

Dans notre département (le Rhône), la menace du travail sur 4 jours est toujours présente. Nous résistons depuis trois ans, mais jusqu'à quand cela sera t-il possible ? L'enquête de fin d'année sur les

rythmes scolaires était très orientée vers la semaine de quatre jours et la prolongation de la journée de travail des enfants... Mais où est l'intérêt de l'enfant dans les propositions qui nous ont été soumises ? Quand je songe que depuis quatre ans déjà, nous avons investi un temps considérable pour faire vivre un CATE<sup>3</sup>, il y a de quoi se sentir découragé.

Les propos du ministre sur l'allègement des programmes laissent présager qu'en dehors du discours rien ne sera décidé. Or, il n'est plus possible de se laisser accabler par des obligations de plus en plus nombreuses dans un temps hebdomadaire de plus en plus court... Mon rêve : la semaine de cinq jours (et même de 6) permettant à l'enfant et l'adulte de travailler et vivre sans se presser...

En attendant, j'ai décidé de ne plus bousculer les enfants, de refuser tout nouveau projet qui ne serait pas né de leurs désirs (quel que soit celui des parents) et de consacrer du temps pour être à l'écoute de chacun.

Concrètement cela s'est traduit par le maintien d'une première demi-heure matinale consacrée aux échanges et dialogues et par l'organisation d'un temps d'ateliers personnalisés en début d'après-midi.

### **Des ateliers à la carte.**

A 13h30, chaque enfant s'inscrit dans une des rubriques suivantes : MATHEMATIQUE, ECRIRE, LIRE et me précise son projet.

MATHEMATIQUE : l'enfant inscrit sous cette rubrique peut utiliser n'importe quel matériel de math présent dans la classe, s'entraîner à utiliser des outils comme la règle, le compas, jouer avec les nombres dans le cadre d'une recherche personnelle ou pour répondre à un questionnement paru sur le réseau télématique, s'entraîner à la maîtrise des quadrillages pour concevoir à terme des pages vidéotex pour le Minitel<sup>4</sup>, travailler sur un logiciel de math (à la condition que les ordinateurs ne soit pas mobilisés par l'atelier ECRITURE prioritaire sur ces machines).

En plus du matériel de la classe (réglettes Cuisener, dés à jouer, dominos, jeux sur l'organisation de l'espace et des volumes, balances, planches à clous, calculettes, etc.) chaque enfant possède un bloc de papier quadrillé qu'il utilise en fonction de ses besoins.

ECRIRE : Cet atelier permet d'écrire l'histoire qu'on a raconté le matin (à la fin du « quoi de neuf », je demande à chacun s'il désire écrire sur le sujet qu'il a abordé). Le texte élaboré puis corrigé sera ensuite

- soit tapé à l'ordinateur pour être faxé<sup>5</sup>,
- soit frappé sous TEXTEL<sup>6</sup>,
- soit composé à l'imprimerie pour être photocopié ensuite, soit simplement recopié dans le cahier de textes de chaque enfant.

Cet atelier permet aussi de répondre aux fax que nous avons reçus depuis la veille, aux messages télématiques qui nous ont intéressés, etc.

Il est possible aussi de recopier un poème, ou un chant, ou...

LIRE : cet atelier permet de prendre le temps de chercher dans la bibliothèque de la classe soit un ouvrage documentaire pour mener à bien une recherche, soit un livret de lecture et de le lire calmement à sa place ou dans un recoin de la classe.

Chacun peut aussi s'inscrire à l'option « magnétophone » (et j'espère bientôt à l'option vidéo) pour enregistrer une lecture que j'écouterai plus tard. J'utilise pour cela un magnétophone à microcassettes que l'enfant emporte dans le vestiaire pour s'isoler.

Il est possible aussi d'utiliser un des nombreux jeux de lecture qui sont rangés à portée des petites mains.

### **Que vais-je faire pendant ce temps ?**

Entre midi et 1h30, je prends le temps de vérifier ce que chacun a fait au cours de la matinée. Si nécessaire, je prépare un travail spécifique pour résoudre les difficultés rencontrées par chacun.

En début d'atelier, je distribue les fiches à corriger, et/ou à terminer pour les plus lents, j'explique à chacun ses erreurs du matin. Puis je passe auprès des uns aux autres pour faire lire ceux qui sont à l'atelier écriture, donner des conseils pour l'utilisation des ordinateurs, aider à la maîtrise des divers matériels de la classe... bref je suis disponible aux sollicitations nombreuses des enfants encore peu autonomes en ce début d'année.

## **Deux semaines plus tard.**

Deux semaines se sont écoulées depuis que j'ai imaginé cette rentrée. Le système fonctionne assez bien. La réorganisation de l'espace permet de nous voir, de nous écouter mais aussi de nous isoler, de nous cacher. Le fond de la classe s'avère être un lieu confortable pour le travail de lecture avec les C.P. par exemple.

La gestion du temps rend possible à chacun de mener son projet personnel, lui laisse la possibilité de découvrir par lui même (si besoin avec mon aide) l'ensemble du matériel disponible.

Une inquiétude : bientôt, il y aura la piscine, la danse, la musique (et la préparation de la fête de Noël) qui vont venir réduire notre liberté, grignoter les heures, rythmer le temps. Mais je suis bien décidé à lutter pour continuer à vivre cette année scolaire dans le respect des rythmes de chacun afin de permettre à la structure du groupe d'évoluer en permanence. Chacun pourra alors je l'espère construire ses apprentissages sans angoisse, sans tension, en vivant activement la communication dans le groupe classe et à l'extérieur du groupe classe.

Pollionnay le 24 Septembre 1994

Roger Beaumont

---

<sup>2</sup> Dans le mouvement Freinet et chez les CREPSC, chaque vacance étaient en partie consacrée à des rencontres pour échanger les expériences et surtout mettre au point les outils collectifs comme en particulier à l'époque les outils télématiques.

<sup>3</sup> Contrat d'Aménagement du Temps de l'Enfant.

<sup>4</sup> Pour réaliser des pages pour les journaux télématiques, il fallait composer sa page sur une feuille représentant l'écran quadrillé. Le quadrillage représentait la taille d'un caractère que l'on pouvait agrandir en double largeur, double hauteur. Pour faire des dessins, il fallait que chaque pixel soit représenté que l'on coloriait. Puis le maître, le soir (ou la nuit !) traduisait tout cela en langage vidéotex et le transmettait au serveur ! Aujourd'hui, cela paraîtrait insensé ! Et pourtant dans ce travail les enfants apprenaient à maîtriser et à créer ce qui constituait un véritable nouveau langage incluant l'espace et la forme... et ils y prenaient du plaisir !

<sup>5</sup> Transmis par l'intermédiaire d'un télécopieur relié à la ligne téléphonique.

<sup>6</sup> Traitement de texte spécialement conçu pour préparer hors connexion téléphonique les messages qui seront envoyés aux autres classes par l'intermédiaire du serveur télématique. Il est assez incroyable que ces écoles rurales aient réalisé pendant des années un réseau télématique dont les échanges n'ont encore jamais été égalés... avec des moyens qui rebuteraient tout le monde aujourd'hui !



## **Multi-âge vivant**

# **C'est chouette la vie en classe unique<sup>16</sup>**

Ludovic BAUDIN

Julien ne sait pas reconnaître au premier abord UN, UNE, LA après un an et demi de CP. Echec scolaire ? Non échec de l'institution !

La question est en amont. Julien n'est pas motivé, ne fait aucune relation entre ce que je veux qu'il apprenne et ce dont il a besoin pour vivre, ses centres d'intérêt.

Comment motiver un enfant ? Comment lui permettre d'exprimer un JE ? Comment lui permettre d'être actif au sein du groupe-classe ?

Julien prend rarement la parole car ce qu'il a dans la tête est brouillé ou alors il n'arrive pas à aligner quatre mots pour que ce soit compréhensible ...

Bref, j'ai lancé « l'ATELIER » pour lui d'abord, pour les autres ensuite.

Je croyais ne pas avoir de place !

On a vidé ensemble une salle débarras en un après-midi. On a transpiré, on a vu des vieilleries d'il y a 10 ans et plus, on a fait le vide, on a apporté nos trucs, nos bidules, nos meubles et LES OUTILS achetés à une foire à 10F à « Leclerc »... **et on en a fait un atelier bricolage, notre atelier.**

Les enfants ont apporté clous, planches, vis, tasseaux de chez eux.

---

<sup>16</sup> « Ecole rurale, école nouvelle »

*Multi-âge vivant. C'est chouette la vie*

Et Julien, dont le papa est couvreur, a fait « comme papa ». Il se trouve qu'il sait très bien manier les outils, qu'il sait exactement quand on utilise un serre-joint, des tenailles, des clous de tapissier, de la colle à bois. Et il est passé de « rebus de l'institution » à la place de celui qui sait, qui explique. De l'inhibé au créateur. Faut voir ce qu'il a créé mon petit Julien !

La structuration ? Elle se fait à plein car Julien est maintenant demandeur : « *Comment ça s'appelle ? Après 12, c'est combien ? Ça va mieux avec cette main-là ... Il faut longtemps pour faire cet objet ? Avec du bois on ne fait pas les mêmes choses qu'avec du fer ou du plastique...* »

Julien ne sait pas encore lire, mais il est demandeur et peut associer une suite de phonèmes à des réalités bien concrètes.

Julien se confronte avec la matière et veut faire passer ce qu'il sait par tous les canaux possibles.

C'est chouette la vie !

Ludovic BAUDIN

Millac, Mars 94

## **A Moussac, cabanes et restaurant**

Le papa de Noémie est « scieur ». Nous disposons donc de « relèves » à volonté (les 2 planches incomplètement planes d'un tronc scié en long). Il y en avait un bon stock dans la partie herbeuse de la cour. Autrefois, j'essayais souvent de lancer la construction de cabanes, construction bien sûr hautement pédagogique. Et c'était pris pour un exercice... scolaire que j'avais autant de mal à « faire passer » qu'un exercice de math, lui au moins sans hypocrisie ! Il y a longtemps que j'y avais renoncé.

Ces relèves ont donc trainé durant des jours dans la partie herbeuse de la cour. Elles ont servi de ponts, de limites de jeux, de barques... Elles me créaient plutôt du souci, m'obligeant à faire preuve d'autorité pour obtenir des rangements provisoires et sporadiques.

Bien appuyées contre le mur elles créaient souvent un espace ressemblant à une caverne où j'y retrouvais fréquemment petits et grands dans un monde qui m'échappait.

Et puis un jour des vacances de Pâques<sup>17</sup>, je trouvais dans la cour trois grands qui avaient arrangé toutes ces planches en une espèce de tipi autour de l'acacia. Je les y ai revus toutes les vacances. La cabane n'a pas cessé de changer de forme, jusqu'au moment où... Sébastien est arrivé.

A Moussac, Sébastien c'est un peu le Julien de Millac. En plus grand. Et il manie lui aussi marteau, clous, scies avec la plus grande dextérité. Commença alors la construction d'une très curieuse structure, fixe cette fois. Une espèce de pyramide inca posée sur quatre piliers constitués de quatre pneus ! Elle créait un espace réel et symbolique puisque les relèves étaient posées... à plat ! Des murs qui laissent passer l'air, un peu de lumière, qui ne vous coupent pas des autres mais qui vous font une bulle.

Et cette construction, son perfectionnement, ses modifications, ses réparations, son utilisation... ont duré plus de 6 mois ! Commencée pendant des vacances, elle était toujours là après les vacances suivantes.

Il y a eu des échelles, un « écouteille », une passerelle...

Les petits en ont fait un sous-marin, Sébastien son quartier général, Mathilde et Emilie y venaient y écrire des poèmes, Thomas et Kévin y attaquaient leurs ennemis et j'y retrouvais parfois Anthony qui venait y rêver.

Il n'y a jamais eu de règles instituées comme par exemple dans le « restaurant » des anciens WC.

Je donnais parfois un coup de tronçonneuse pour aider à supprimer tout ce qui dépassait, vérifiais la solidité de l'ouvrage...

Et puis, au premier hiver... j'ai encore usé de mon autorité pour lancer un chantier de démolition des ruines... et cela a marché !

---

<sup>17</sup> L'école du 3<sup>ème</sup> type sera un lieu ouvert en permanence, un lieu où l'on se sent sécure, où l'on aime venir faire ce que l'on ne peut pas faire chez soi, qu'il y ait école ou non.

Il y a une quinzaine d'années<sup>18</sup>, nous avons été la première classe unique de la région à avoir des WC... à l'intérieur !

Les anciens WC, cachés derrière un bouquet de roseaux ont été bouchés, les cloisons abattues, on y a mis deux vieux bureaux, une « cabine » a été conservée pour... ranger.

Et ils sont devenus un coin mystérieux, un coin à conciliabules, un coin à constructions imaginaires, un coin à dînettes, un coin... à tout et surtout un coin pas à moi ! Devant, il y eut même un cimetière à hannetons et autres doryphores avec croix, tombes de pierres...

Les dînettes y étaient assez fréquentes, jusqu'au jour où Olivier et Elodie y invitèrent Burkhard, un étudiant allemand qui passa un mois avec nous. Burkhard sera très certainement un grand pédagogue. Il ne joua pas le jeu, il fut le jeu. Il rentra dans un « vrai » restaurant, mangea de « vrais poulets »... de pierre ! Il donna un véritable coup de baguette magique. J'y fus convié à mon tour, et dégustai très sérieusement mes délicieux petits cailloux...

Et débuta l'aventure du RIKIKI, restaurant de « la Fourmilière<sup>19</sup> », aventure qui dura plus d'un an et demi.

Ce fut un aménagement permanent. Le papa d'Olivier était obligé de surveiller attentivement son propre bric à brac qui disparaissait régulièrement... au « Rikiki ». On y retrouvait de vieux rideaux et parfois de moins vieux, il y eut même des stores.

Ce fut la nécessité d'une organisation institutionnelle permanente, sans cesse remise en cause, sans cesse réaménagée. On en parlait presque quotidiennement dans les réunions. Nous rajoutâmes même « Rikiki » comme atelier permanent, c'est à dire que l'on pouvait s'y affairer à tout moment de la journée, comme au jardin ou à l'atelier math.

Et c'est le « Rikiki » qui a appris à écrire à Olivier. Lui qui refusait l'acte d'écrire s'est mis à faire les premières pancartes : « *Ici le RIKIKI* », puis les premières affiches : « *attention, ne touchez pas aux assiettes* », « *Qui peut apporter des serviettes pour le Rikiki ?* », « *On ne veut plus que les grands changent ce qu'on a fait au Rikiki* »,

---

<sup>18</sup> Ce texte a été écrit en 1994

<sup>19</sup> Titre du journal scolaire qui était devenu ce par quoi tout le monde appelait l'école.

« *Aujourd'hui il y a du poisson* » etc. Et pour que les grands comprennent, Olivier est rentré dans l'écrit, s'essayait, venait me faire corriger ses essais... ou les grands lui faisaient remarquer qu'ils ne comprenaient rien !

On écrivait à Burkhard pour lui parler du Rikiki... et Burckhardt continuait à s'intéresser au Rikiki qui devenait le sujet de lettres.

Et puis, peu à peu les heurts à propos du Rikiki ne pouvaient plus se résoudre en réunion. Des « vandales » étaient accusés. Il n'y avait plus qu'une poignée d'irréductibles qui tentaient une magie qui n'opérait plus. Plus aucune transformation n'arrivait à recréer l'enchantement... Le Rikiki fut désaffecté.

.... Et je vis alors de plus en plus d'enfants, la journée, au bord de la mare. A rêver.

... au fait, Olivier, depuis le Rikiki, lit et écrit sans problèmes. Je crois même que ce sera un grand mathématicien.

Bernard COLLOT, Moussac

### **Un jardin...**

Avoir un jardin, un jardin où l'on peut aller quand on veut, ou quand on en a besoin. Nous avons cette chance. Toutes les petites écoles de campagne devraient l'avoir puisque, autrefois, le jardin était obligatoire... pour ceux du certificat.

Lorsqu'Arnaud, Marc et Sébastien arrivaient, leur premier geste était d'aller au jardin. Même quand il n'y avait rien à y faire. Et je les voyais par la fenêtre marcher le long des allées, s'arrêter, discuter... comme de vieilles moustaches vertes. J'y voyais souvent Mathilde en contemplation devant son plan de fraisier, Kévin, six ans, piochant, piochant...

Il faisait bien sûr partie des ateliers permanents. On y allait quand on voulait. Jean-Noël y a passé de longues heures pour essayer de comprendre comment et pourquoi il fallait qu'il taille ses tomates. De même l'année de « l'autoroute des fourmis », Yann, Martial y ont

*Multi-âge vivant. C'est chouette la vie*

passé un temps infini à observer, créer des attentats sur l'autoroute, revenir avec des observations triomphantes... et surprenantes.

Il y a eu l'aventure des limaces et des escargots qui nous ont fait mobiliser les éthologistes de tout le réseau.

Il y a eu, il y a eu ...

Il y a eu aussi toutes les formes d'organisations sociales et territoriales possibles, depuis le collectivisme le plus pur jusqu'au capitalisme le plus sauvage.

Il y a eu l'implication des parents avec leur motoculteur, avec leurs pioches pour creuser la mare, leurs conseils, leurs encouragements... et leurs graines ou leurs plants !

Il a eu, il y a eu... des joies, des plaisirs, du rire ...

Dans une école, vous pouvez jeter les ordinateurs au placard, ignorer internet, fermer vos postes de télé... vous ne devriez pas pouvoir vous passer de jardin.

Bernard COLLOT

## Contre-point

# Une journée ordinaire en CM1-CM2 d'école urbaine type ZEP<sup>20</sup>.

Guillaume ANSEAUME

*Classe urbaine, deux cours. Guillaume pratique la pédagogie Freinet (institutionnelle). Le multi-âge est réduit. Alors que les aspirations de l'enseignant sont identiques aux praticiens des classes uniques précédentes, les conditions y sont beaucoup plus difficiles. BC*

**8h20. On ouvre la grille.** Les enfants n'osent pas s'avancer dans la cour et restent massés autour de la grille, à attendre leurs copains. Je vois Jérémy et Dimitri, les deux frères, qui n'ont pas l'air en forme. Dimitri provoque les CP en leur donnant des coups de pied. Il crie. Il est animé de tics nerveux. Il n'a toujours pas digéré la mort de sa petite sœur le mois dernier.

**8h30. Ça sonne.** Les ceintures blanches se rangent alors que les ceintures jaunes et orange passent par la porte de derrière qui est ouverte. Par leur ceinture, ils ont le droit de rentrer seuls en classe<sup>21</sup>.

J'attends que les huit ceintures blanches arrêtent de se disputer et je les fais entrer. Ceux qui veulent vont s'inscrire pour le quoi de neuf. Il

---

<sup>20</sup> Article paru dans « *Ecole rurale, école nouvelle* » 1994

<sup>21</sup> La pédagogie institutionnelle utilise le principe des ceintures du judo. Celles-ci permettent d'acquérir des droits, se sont des ceintures de comportement. La pédagogie institutionnelle utilise aussi parfois la monnaie symbolique. Ces pratiques sont cependant contestées et n'ont pas cours dans une école du 3<sup>ème</sup> type.

y a une douzaine d'inscrits. Un enfant (ceinture jaune) préside et un autre (ceinture blanche) prend le secrétariat. En vrac les thèmes abordés :

- « *L'année dernière il y avait un remplaçant et mon père il a mis ses bagues pour le taper* ». Je leur ai dit la veille que j'allais partir en stage et qu'ils allaient avoir un remplaçant.

- « *Notre entraîneur il est parti parce que les jeunes, ils lui ont cassé le bras parce qu'ils perdaient les matchs. On n'a plus entraîneur de foot.* »

- « *J'ai apporté des bracelets que j'ai volé à Super U. Ma mère elle m'a donné une claque mais elle ne l'a pas dit à mon père, sinon il me tuerait. Est-ce que j'ai le droit de les vendre au marché ?* »

-« *Hier après l'école, on a jeté de la terre sur Terry (élève de la classe) et il a chialé sa mère.* »

- ...

Malgré les thèmes abordés les enfants sont calmes. Tout le monde demande la parole et écoute celui qui parle. Il y a peu de gêneurs. Moi par contre, je ne sais pas toujours comment réagir face à cette vie qui entre de plein fouet dans la classe.

**8h50. Il faut qu'on aille en anglais.** On a une intervenante qui fait le clown devant les gamins pendant 3/4 d'heure. Jeux vides de sens, répétitions de perroquets. Les enfants n'écoutent pas, ils sont morts de rire.

**9h45. Retour en classe. Ils sont surexcités.** Morgan et Adrien se battent, je suis obligé de les séparer. On en parlera au conseil. Durant un quart d'heure, on essaie de se calmer, certains font leur métier (distribution des cahiers, date, cantine, absents...), d'autres remplissent leur plan de travail.

**10h. Récréation.** Le responsable de l'heure tape sur sa petite cymbale et les enfants sortent. Une ceinture orange reste dans la classe pour faire une fiche de lecture, au calme. Pendant la récré, Meddy et Mohamed s'amuse à déterrer les cailloux autour d'un arbre et à défaire le bitume de la cour.

Ce n'est pas méchant mais je leur dis d'arrêter parce qu'il y a bien quelqu'un qui va trouver amusant de lancer ces cailloux. Je vais porter 2 kg de cailloux à la poubelle. Il y a des disputes du côté du but de foot. Il y a des pleurs. On ne va pas s'éterniser.

**10h20. Les enfants sont en écriture.** Certains écrivent la lettre pour leurs correspondants, d'autres un texte pour le choix de textes du lendemain. Il y a une équipe à l'imprimerie qui fait la correction d'un premier tirage. Il faut laver les caractères avant de corriger. Deux composteurs sont vidés à causes de vis mal serrées. Ce n'est pas grave, on recommence. Deux enfants sont à l'ordinateur à taper un texte élu. Certains qui ne veulent pas écrire, sont en travail individuel. Quelques enfants ne font rien et n'ont toujours pas trouvé leur place. Tant qu'ils n'empêchent pas les autres de travailler... Malheureusement, ce n'est pas toujours le cas.

**11h. Tout le monde passe en travail individuel.** Il faut finir son contrat avant d'avoir le droit de faire autre chose. Quand il y a trop de bruit, je mets des gêneurs et les amendes tombent. Christopher me dit : « *Je m'en fou des règles, je ne paierai pas* ». Je lui réponds que vu que c'est moi qui donne les salaires, il n'a pas le choix. Je la déduirai de sa prochaine paye. Finalement, en fin de matinée, il m'apporte son amende.

**11h30. Cantine.** Un emploi jeune de la mairie est en BCD et est censé faire de l'animation. Elle est débordée. Des enfants font des batailles de coussins, d'autres se battent. Elle a renoncé à dire quoi que ce soit, les enfants ne l'écoutent pas. Je suis obligé d'intervenir. Elle est au bord des larmes. Pour la prochaine fois, je lui ferai un système de cartes pour ne pas qu'il y ait trop de monde à la bibliothèque.

**13h30.** On continue notre exposé sur les huîtres. La semaine dernière, on a été à une expo sur les huîtres, avec dégustation. Il fallait voir la tête des gamins. On a pris le bus. J'ai bien cru qu'on ne retournerait jamais à l'école. Au retour, il y en a qui se sont battu. Un s'est accroché à un poteau et il ne voulait plus bouger. Deux ont voulu se barrer, j'ai été obligé de les attraper par le colbac. Mais la moisson a été bonne. Chacun avait un métier : preneurs de son, cameramen, photographes, dessinateurs, chasseurs de mots (« *j'en veux pas d'ce métier ! C'est un métier pourri !* »).

Bref, tout le monde a quelque chose à faire et dans l'ensemble ça va. A part Thibault qui boude dans un coin parce que son équipe ne lui plaît pas. Il ne fait rien.

**14h15. Sport.** On fait du hand. Moment toujours délicat. L'équipe qui perd fait toujours des drames (« *ils ont triché ! - , Moi je ne joue plus !* »...)

Trois élèves quittent le jeu et boudent dans un coin. Un retourne dans la classe. J'entends des bruits bizarres. Je vais voir. Il s'est énervé contre l'imprimerie. Le texte est à refaire.

**15h00. Récré.** Je trouve un coin peinard pour fumer une cigarette.

**15h20.** On range ses affaires, on complète son plan de travail, on note les leçons.

**15h30 Conseil.** Je suis président. L'ambiance est tendue. On règle les urgences avant de passer à l'ordre du jour : la bagarre du matin, le texte imprimé à refaire. On applique les sanctions : il y a des amendes à payer.

Celui qui a défait le texte devra le refaire. « *J'm'en fous, le f'rai pas !* ». Je me porte garant qu'il le refera, quitte à le garder pendant la récréation. On vote le passage de quelques ceintures. Cependant, la classe avance, il y a des propositions : on ira visiter une expo sur les instruments de musique du monde (Je leur dis que je me réserve le droit d'annuler la sortie vu leur comportement lors de la dernière), on s'organise pour fêter les anniversaires du mois de novembre, on fera du roller en sport. Pour les critiques, ça pleut. Querelles de bébés, il y a des amendes. Les élèves concernés boudent.

**16h20. Bilan de la journée.** Chacun donne son avis. Ils ont bien aimé la journée à part le sport parce que les bleus ont triché. Ils sont contents et moi je me demande si je ne vais pas changer de métier...

Remarque, depuis quelques semaines, je touche du bois. Aucun parent n'est venu m'insulter, comme cette mère, qui en début d'année m'a traité de sale connard d'institut et qui m'a dit que son mari viendrait me casser la gueule parce que j'avais confisqué des pognes à son fils.

## **L'espace**

# **L'espace<sup>22</sup>**

L'espace où se construisent l'enfant et le groupe est un élément fondamental et incontournable de cette construction. On ne peut parler de multi-âge, on ne devrait même pas penser l'école quelle qu'elle soit, sans penser à l'espace dans lequel on fait vivre enfants et adolescents.

Non seulement l'espace mais aussi son contenu, son ouverture à d'autres espaces, à la fois sa réalité et sa perméabilité. Il est élément essentiel de l'acte pédagogique.

Les individus et les groupes doivent pouvoir s'approprier leurs espaces. Les façonner et les modifier. Cela fait partie de la construction de la personne. L'espace doit donc être aussi morcelable de façon à permettre la réalité de petites structures.

L'espace scolaire doit permettre la mobilité des enfants. Aucune autonomie ne peut se construire hors la mobilité.

Il doit permettre l'appropriation d'espace individuel. Des êtres humains peuvent passer maintenant une vie entière sans avoir à un seul moment un espace où ils puissent être seuls !

Enfin il doit être inclus dans l'espace plus vaste dont fait partie l'enfant. Et cet espace là n'échappe pas non plus à la nécessité absolue et urgente de son agrandissement.

Autrement dit, l'espace n'est pas seulement la condition pour que certaines pédagogies puissent se réaliser, c'est un élément fondamental, avec le temps, de la construction de l'enfant.

---

<sup>22</sup> « École rurale, école nouvelle » N°6 - 1994

*« Nous sommes 27, serrés dans un peu plus de 50 m<sup>2</sup>. Enlevées les chaises et les tables, chaque enfant dispose à peine de 1 mètre carré où il peut se mouvoir.*

*Six classes côte à côte le long d'un immense couloir, six en-dessous. Lorsque l'on sort tous ensemble, et comment faire autrement à midi par exemple, chaque fois je crains la bousculade fatidique où un enfant sera piétiné.*

*La rentrée, avec les files en rang dans la cour, les instits en tête ou en queue, attendant l'ordre qui met en branle les colonnes, me fait chaque fois penser à ces camps de concentration qui font vomir quand on les regarde à la télé.*

*Cour goudronnée. Nous y sommes trois cents ! J'ai honte !*

*Et dans la classe, comment faire le moindre travail en groupe ? Permettre le moindre coin ? Faire rentrer un peu de vie demande chaque fois des trésors d'ingéniosité et cela ne dépasse pas le bocal de poissons qui tient le moins de place.*

*Un atelier peinture ? Même de la peinture, il ne faut pas y penser : ne pas renverser le moindre verre d'eau tiendrait de la gageure et courir remplir son verre à l'autre bout du couloir de la folie. On fait du feutre !*

*Et je ne parle pas de la cantine, un véritable enfer.*

*Chaque jour, on survit. Les fiches sont le moindre mal. Parler « réformes pédagogiques » dans ces conditions, c'est de la provocation pure. Et tout le monde attend la délivrance du soir avec soulagement. »*

Combien d'enseignants vivent-ils cela ?

**« Il n'y aura aucune transformation possible du système éducatif sans agrandissement des espaces ».**

Ce leitmotiv des CREPSC était affiché en grand dans une salle du colloque sur l'illettrisme organisé en 1989 à l'Ecole Normale des Batignolles.

Ce qui ne devrait être que du simple bon sens ne crève toujours pas les yeux. Et il a fallu que des émissions de télé pendant la lutte

contre l'éradication des classes uniques montrent, par contraste, un monde scolaire totalement différent pour qu'on commence à se poser des questions : l'école peut-elle être autre chose ? Pour qu'enfin des enseignants disent : on voudrait bien faire pareil, mais on ne peut pas. Et qu'enfin ils comprennent qu'ils ne peuvent pas parce qu'ils n'ont eux et les enfants pas de place. Uniquement (ou presque) une question d'espace. Qu'est-ce qu'il faudra pour que parents, enseignants, demandent enfin de la place ? Que violence, drogue, détresse ... n'épargnent plus personne ?

Peut-on continuer à se gargariser de mots tels citoyenneté quand les futurs citoyens sont « élevés » dans des cages à lapins ? C'est comme cela qu'on pense qu'ils vont être citoyens ?

Comment est-il possible que depuis des dizaines d'années, dans la majorité des écoles de France, des enseignants s'évertuent à faire travailler par groupe, conformément aux instructions ministérielles, des enfants qui n'ont même pas 1m<sup>2</sup> chacun ? Imagine-t-on un seul chef d'entreprise faire travailler une trentaine d'employés, en plusieurs groupes, dans une salle de 50 m<sup>2</sup> ? Ceci 8 heures par jour ?

Aucune des tentatives de réformes proposées par l'Education Nationale n'a été possible parce que les enfants manquaient de place ! Et personne n'a jamais rien dit !

Et l'État continue de supprimer les dernières classes uniques qui l'ont encore cet espace, qui l'utilisent... et qui pourraient même témoigner !

Folie.

Bernard COLLOT



## L'espace

# Organiser l'espace<sup>23</sup>

Frédéric GAUTREAU<sup>24</sup>

### **Des espaces personnels**

Dans la classe, comme dans tout groupe d'ailleurs, il me semble important que des espaces personnels soient clairement repérés et respectés par tous. Il y a bien sûr le sac qui sert à transporter ce qui va d'un endroit à un autre (maison, école, autre maison...). C'est un vecteur de communication, le premier pour les tout petits. Mais ses conditions d'usage sont les mêmes que lorsqu'il s'agit d'un écrit : il faut qu'il transporte et qu'il témoigne de la vie. Il pourra y avoir des petits mots à soi, des cailloux brillants de la rivière, ou le goûter, etc.

Il y a aussi le casier personnel, sous la table où on est quand on se retrouve en collectif. C'est là qu'on y entrepose les outils dont on pourrait avoir besoin au fil de la journée, ou les choses précieuses qu'on veut garder longtemps, tout ce qui est plus de l'ordre de la conservation que de la transformation.

Il y a enfin le panier personnel. Là, on y dispose les choses dont on a besoin en ce moment pour réaliser ses "chantiers" ou les "chantiers" en cours.

### **Des espaces pour tout**

Ces espaces, dont le plus grand nombre se trouve à l'intérieur, ont des fonctions bien précises. On sait où on doit aller pour faire telle ou telle chose, de telle ou telle manière. Si je veux lire un album, je vais à l'endroit où sont disposés les livres. Mais ce n'est pas au même

---

<sup>23</sup> Article paru dans « Ecole rurale, école nouvelle »

<sup>24</sup> Frédéric GAUTREAU, militant des CEMEA, est également un des pionniers des CREPSC et défenseur du multi-âge.

endroit que je vais si je veux lire seul ou si je veux lire avec d'autres. Il y a donc bien repérables, des lieux où on fait un type d'activité et des lieux où on fait des choses seul, à plusieurs ou ensemble.

### **Des espaces à tous**

Ce sont les bâtiments mais aussi l'extérieur. En ce qui nous concerne, ça veut dire la grande cour (chez d'autres, il y a quelquefois un jardin, ou un pré, ou un plateau...). Chez nous, il a trois sortes d'espace dans la cour :

- un fixe. Il s'agit d'une partie goudronnée où sont installés les poteaux qui reçoivent les panneaux de basket, le filet de tennis (ou volley ou badminton ou...) et les buts...

- un organisé, dans la partie herbée, réinstallé une à deux fois par an par les parents, les enfants et moi-même. On y trouve en ce moment, autour des deux immenses tilleuls, un pont de singe, un filet à grimper à pneus, une tour à pneus, un toboggan double, une balançoire, deux cordes à grimper, une échelle de corde, un bac à sable (qui se transforme en pataugeoire aux beaux jours)...

- un modulable, enfin plutôt un genre de terrain d'aventure. Tous les matériaux qu'on récupère, qu'on a à notre disposition y sont disponibles en permanence. Un jour, c'est pour faire un parcours, un autre jour, pour faire un enclos ; un autre jour, pour faire un tipi, etc. Il y a là des tréteaux, des plateaux de bois, des tubes, des vieilles tables, des vieux sièges, des pierres, des briques, des vieux draps ou tissus,... Cela prend tout un garage de l'école, ce bric à brac ! La partie réservée à ce terrain d'aventure comporte le préau, les anciens WC que nous avons transformés en cabane avec les parents, et deux morceaux de la cour goudronnée.

### **Des espaces non spécifiquement « scolaires »**

Ce sont ceux des abords de l'école :

- le pré communal qui se trouve juste à côté, qu'on utilise souvent pour faire des grands jeux qui ont besoin de terrain (thèque, drapeau,...). On peut y accéder en sortant de l'école, sans aucun obstacle...

- l'étang de 6 hectares, communal aussi, proche de 50 mètres, où nous récupérons têtards, grenouilles, alevins, plantes, où nous

essayons nos bateaux, où nous nous trempions quand il fait beau, où, quand on arrive à récupérer des vrais bateaux, on canote tranquillement...

- le bourg où nous connaissons bien la poste, la mairie, le mécanicien où nous allons faire gonfler nos ballons, l'épicerie où nous faisons nos courses quand on veut faire un gâteau, ou le marchand de journaux chez qui nous faisons développer nos photos et qui nous vend nos journaux, etc.

**Sans ces 4 dimensions de l'espace, chronologiques au départ de la vie du petit d'homme et simultanées dès la fin du primaire, il n'est pas possible d'offrir à chacun un environnement à la fois stable et varié, permanent et modifiable, capable de susciter chez chacun des vraies envies d'agir au sens large qui sont les seules situations véritables d'apprentissages.**

Ce n'est qu'à l'aise à l'intérieur de ces espaces, présents et vivants chaque jour, qu'on peut avoir envie, besoin d'en explorer des plus lointains, plus larges, qu'on devient capable de se les figurer et de communiquer avec eux. Concrètement, il n'est donc pas possible, voire même inutile et dangereux, de se mettre en réseau avec d'autres écoles ou d'autres groupes sans cette dimension-là préalable.

Encore faut-il que cet espace existe (qu'on en prenne conscience d'abord !) et puisse exister là où se trouve l'école!...

Extrait « *Ecole rurale, école nouvelle* » 1994



## L'espace

# **Nous avons besoin d'espace, mais... nous ne le ressentions pas encore....<sup>25</sup>**

Jean-Michel CALVI

*Un grabataire cloué sur un lit toute une vie ressent-il le besoin d'un espace plus grand ? Des milliers d'élèves et d'enseignants cloués sur une chaise à longueur d'années scolaires ressentent-ils le besoin d'un espace plus grand ? Pas sûr, n'est-ce-pas ?*

*Comment en vient-on à se dire que ce n'est plus possible, que le carcan dans lequel on évolue est trop exigü, ne nous convient plus ?*  
BC

Il était une fois, dans une grande forêt lointaine, une toute petite maison qu'on appelait l'école. Elle était occupée par...

Non, décidément, ce serait trop facile. Encore une histoire pour s'endormir heureux, pour faire croire aux mondes parallèles, si merveilleux quand un beau parleur les décrit alors qu'il ne les a jamais habités. Laissons cela aux âmes bien nées qui nous notent, nous gouvernent, nous enseignent...

Il y a 16 ans, lorsque je participais au mouvement des instituteurs, je mettais sur ma liste de vœux uniquement des écoles à classe unique, alors que j'avais une vague idée de ce que ça pouvait être,

---

<sup>25</sup> Ecole rurale, école nouvelle » 1994

mais peut-être avec le pressentiment que ces lieux devaient constituer les quelques rares espaces de liberté et d'aventure accessibles dans l'Education Nationale.

C'est ainsi que j'ai atterri à l'Aubépin.

Quatorze élèves à l'époque. Une seule salle de classe de 38 m<sup>2</sup>. Des bureaux vieux de plus de cinquante ans, des tableaux, quelques livres... et c'est tout. Et c'était bien. Nous étions des grabataires, avec un bel emploi du temps affiché, des progressions tournées vers l'avenir, des préparations préparées, des gamins sympathiques, assis sagement sur leurs bancs. Je ne ressentais, ils ne ressentaient aucun besoin d'espace supplémentaire. A quoi bon ? Pour quoi faire ? L'espace, nous l'avions dehors, quand nous explorions les bois, quand nous jouions dans les prés.

### **Mais...**

Mais il se trouve que j'avais lu un certain Célestin Freinet, que j'avais même fait quelques stages organisés par le « groupe Freinet » du Rhône. Et si nous faisons un journal, pour raconter nos histoires, qu'on vendrait dans le village ? Premiers numéros écrits à la main et photocopiés à l'alcool... Pas terrible... Puis tapés à la machine à écrire (Quelle galère pour corriger les nombreuses fautes de frappe). Mais quel plaisir quand même de pouvoir se raconter, et puis on se parle plus, on mène un projet ensemble. Et nos quatre murs continuent à nous suffire.

Première fête, premier argent gagné par la coopérative. On achète une imprimerie d'occasion pour faire vraiment un vrai journal imprimé. On se pousse un peu pour installer les casses, la presse...

### **Oui mais...**

Mais on ne peut pas faire tous en même temps. Mais où on fait sécher les feuilles ? Mais ils nous gênent parce qu'ils parlent ceux qui sont à la presse, et ils mettent de l'encre de partout !

On arrête tout, alors ? Ah non ! Vous avez vu ces belles feuilles que j'ai faites avec mon texte ? Et j'ai même fait une chouette décoration en découpant un chien dans de la chambre à air et en l'imprimant avec la presse !

On a besoin de plus d'espace, c'est tout.

### **Une salle crasseuse, pleine de choses à jeter**

Tous nos regards et nos pas se sont tournés vers une salle désaffectée, en face de la classe, sans lumière, sans chauffage, crasseuse et pleine de choses à jeter. On était tellement bien dans notre cage qu'on ne la remarquait plus depuis longtemps. On jette, on balaie, on ouvre les volets. Le voilà, notre atelier d'imprimeur, un imprimeur qui se gèle, oui, mais un imprimeur libre de ses gestes et paroles.

### **L'horizon a changé**

Les grabataires ont quitté leur lit pour faire quelques pas. Leur horizon a changé. La correspondance avec une autre école a commencé.

L'emploi du temps a jauni à certains endroits : avec tous ces trucs à écrire ou imprimer, on n'a plus le temps de faire autant d'exercices bien assis sur nos bancs. Ce serait bien d'avoir un coin pour lire des livres tranquille.

On se pousse à nouveau dans la classe, quelques planches d'aggloméré, des étagères, des coussins... un nouvel espace est né, et on n'est pas mal dans notre petit cocon, même à vingt-deux élèves.

### **Mais...**

Mais trois révolutions viennent à nouveau chambouler tout ça :

- on a la permission d'accueillir les petits dès 3 ans,
- on crée une cantine,
- on se lance dans l'aventure du ski<sup>26</sup>.

Avec l'aide des parents et de la mairie, la salle « imprimerie » reçoit néons, chauffage, peinture, lino, évier, cuisinière, frigo, tables... Des W.C. intérieurs rognent un bout des vestiaires.

On achète quinze équipements de ski, vingt, cinquante... (On en est maintenant à cent paires de chaussures, soixante paires de ski).

---

<sup>26</sup> L'école de l'Aubépin, petit village des Monts du Lyonnais, est parfois enneigée. Personne n'y avait eu l'idée d'y faire du ski ... sauf Jean-Michel et ses galopins qui eurent l'idée d'ouvrir des pistes de fond, d'acheter des skis ... et de les louer aux gens du village !

On achète une vieille grosse photocopieuse. Le plan « informatique pour tous » nous amène son barda.

Les petits, ça remue, ça fait du bruit... On leur achète des petites tables et petites chaises... La crise du logement, on a connu !

### **On est pris dans un piège...**

Alors on reste un peu plus assis, on redevient un peu grabataires. On supprime l'imprimerie remplacée par l'ordinateur et la photocopieuse. On est bien, mais il y a comme un désenchantement, ressentit surtout par moi, il me semble. On est pris un peu comme dans un piège dont on ne peut sortir.

### **Et puis vient... le Minitel.**

On se fait ouvrir une boîte sur ACTI<sup>27</sup>. On y entre sur la pointe des pieds. Mais y'a d'la vie, là, et si on ouvre un peu trop l'écran, ça va nous faire éclater les murs !

Et ça nous a fait éclater les murs !

Multiplication des correspondants nationaux et internationaux, réseaux d'échange de journaux français et étrangers, rencontres, discussions, recherches, pistes. L'emploi du temps s'efface peu à peu, parce qu'il y a trop d'urgences, trop d'imprévus qui nous arrivent, trop d'envies.

### **Je craque !**

Mais quinze ou vingt grabataires qui veulent se lever, agir, vivre, ça fait du bruit, ça brasse ! Il faut un coin pour que je bricole ce bateau, il faut un coin pour faire ce circuit électrique, un coin pour enregistrer cette cassette ou écouter celle qu'on vient de recevoir. Chut ! Taisez-vous ! On enregistre, arrête de taper avec ce marteau ! N'entrez pas, on prépare une pièce ! Attention, tu vas casser mon moulin en légos techniques ! Où je me mets pour faire ma peinture, la cuisinière a besoin des tables ?... Allez, tout le monde en récréation, je craque !

On ne peut plus continuer comme ça. Qu'est-ce qu'on fait ? On arrête tout ? Ah non !

### **ON A BESOIN DE PLUS D'ESPACE, c'est tout.**

---

<sup>27</sup> Serveur de la ville de Châtellerauld qui a été « squatté » par plusieurs centaines d'écoles, une bonne partie et la plus active étant des classes uniques.

Oui, mais on ne peut pas l'inventer, l'espace. On a beau mettre les skis au plafond, mettre les portemanteaux dans l'entrée, mettre l'atelier son entre le lavabo et les W.C., changer les bureaux de place... les murs sont là. Il faut qu'on se limite, qu'on redevienne un peu grabataires, pas autant qu'avant, mais un peu...

Il y aurait bien, oui, il y aurait bien... là-haut, cet appartement de fonction, occupé par une institutrice de l'école du village voisin (mais faisant partie de la même commune). Si elle pouvait partir ! (ruminais-je dans ma tête coupable d'espérer ce départ...).

### **Elle va partir !**

Et un jour, miracle ! J'apprends qu'elle va partir !

Demande officielle à Monsieur le maire, avec explications, re-explications, re-re-explications. Tu vas voir qu'il va refuser, il va en profiter pour régler ses comptes (il se trouve qu'on en a quelques-uns ensemble...).

Second miracle : accepté.

Les murs ont explosé. Les grabataires ont pris des ailes.

En dehors de tout ce que nous a apporté cet espace conquis en possibilités de multiplier les activités possibles sans gêner les autres, en liberté, en autonomie, en non-violence, en organisation nouvelle, en possibilités de communications les plus diverses, il y eut ce formidable tâtonnement qui dura plusieurs années et qui continue un peu encore pour s'approprier cet espace, l'aménager selon notre évolution, nos besoins qui changeaient, nos échanges de plus en plus complexes. Ce tâtonnement, c'était un peu ce nouvel ordre cherché après la mise en « désordre » de notre espace, de notre façon de fonctionner, de notre vie.

Pas toujours facile à vivre, d'ailleurs.

Qu'est-ce qui a permis aux grabataires que nous étions de ressentir que, finalement, c'était l'espace qui nous manquait ? Chaque fois ce fut l'ouverture sur l'extérieur, la vie qu'on laissait pénétrer dans la classe, les communications qu'on laissait s'épanouir. A l'inverse, chaque fois qu'on était allé au bout de notre espace, il y avait régression. On bloquait à nouveau la vie, les grabataires se trouvaient à nouveau bien dans leur lit.

L'école, en règle générale, est une structure morte (absence de communications, enseignement frontal...). Il est normal que ce besoin d'espace ne s'y fasse pas sentir, ne devienne pas une revendication primordiale. Souvent même, personne ne se rend compte que, dans ces grands groupes scolaires, de l'espace à conquérir, il y en a.

Si on osait.

Il y a des kilomètres de couloirs vides, d'escaliers vides, de préaux vides.

Pour ne serait-ce que les voir, il suffit souvent d'ouvrir une fenêtre, se parler, brancher un écran, laisser échapper quelques miettes salissantes de vie de sa serviette bien propre, bien pliée par l'amidon d'une sécurisante mort quotidienne.

Avant de gémir, de se plaindre, de manifester.

Dans un cercueil, on peut quand même bouger les doigts de pieds, ce n'est pas si mal, et même souvent se gratter là où ça démange, le luxe !

### **On a installé l'atelier bois, l'espace math, les sculptures...**

Depuis qu'on a aménagé un vrai espace pour les petits avec piscine à balles, blocs de mousses, briques, château..., qu'on voulait un espace maths, que les sculpteurs de la pierre ramenée de La Puye mettaient de la poussière de partout, on a installé l'atelier bois et sculpture sous le préau, entre la cabane et les placards.

On louche maintenant sur un bout de pré que la commune pourrait nous acheter... et sur le grenier qui pourrait devenir une vraie petite salle de spectacle...

La gangrène, si on ne la soigne pas dans des hôpitaux psychiatriques, s'étend inexorablement.

Extrait, « *École rurale, école nouvelle* », 1994

## Débuter en classe multi-âge

# Débuter dans une classe multi-âge<sup>28</sup>

Bernard COLLOT

« Débarquer » en classe unique cause toujours un choc ! Brutalement tous les repères péniblement acquis au cours de ta formation disparaissent. « *Que faire ? Comment m'en sortir ? Où vais-je trouver "la méthode" ?* ». « *Et puis assumer seul (e) le parcours de ces enfants dont j'ai la charge !* »

C'est un vaste inconnu qui s'ouvre devant toi. Mais c'est aussi un vaste champ expérimental, un immense espace de liberté, l'occasion de changer ta pratique, d'en inventer de nouvelles. L'occasion de faire (enfin) autre chose et surtout de découvrir d'autres choses, en particulier... les enfants. Et ce peut être très facile !

Quelques principes simples, quelques actions simples, quelques trucs ... simples.

### **Tu as le temps !**

Le premier principe indispensable à intégrer (et peut-être le plus difficile) c'est que tu as le temps. Que les enfants ont le temps. Il faut donc oublier dans un premier temps les programmes, les échéances (lecture, 6ème...)... et cela peut très bien durer trois mois sans aucun risque pour les objectifs « scolaires » à atteindre. N'oublie pas que le terme de ces objectifs qui n'est, actuellement, que « suivre au collège » est dans cinq ou six ans pour tous tes petits qui souvent constituent ton plus gros souci avec l'apprentissage de l'écrit.

---

<sup>28</sup> « *Ecole rurale, école nouvelle* », 1996

Rien de positif ne peut se faire tant qu'une organisation ne s'est pas mise en place, des habitudes prises, des rituels établis, une tranquillité instaurée. Inutile de s'affoler au bout de deux mois ou plus si Jean n'a pas encore démarré en lecture alors « *qu'à son âge...* », si Pierre qui va entrer en 6ème ne maîtrise pas encore les multiplications etc. Les paramètres dont dépendent les apprentissages sont si infinis et si complexes qu'ils continuent à agir à ton insu, même si une évaluation de type scolaire ne met pas forcément en évidence les performances qui concluent tout apprentissage dans notre système éducatif. Tu seras alors surpris(e), au bout de quelques mois, de voir la rapidité de ce qu'on appelle encore leurs « progrès ».

En général, on part toujours à l'envers : D'emblée on a à l'esprit les programmes, les compétences à faire acquérir, des dates buttoirs. On se fait un échéancier (quel vilain mot qui rappelle surtout... le carnet de chèques et les dettes !). Et dès le premier jour on agit en fonction de cela... et tout le monde court après le temps ! Alors que rien n'est mis en place... pour que ce temps existe. Remets donc les choses à leur place : Occupe d'abord ton temps à mettre en place les conditions nécessaires et indispensables pour qu'au bout d'un... certain temps, ce temps n'ait plus d'importance. Ce que tu « dois » faire acquérir s'acquerra en dehors d'un temps prévu, te libérant et libérant les enfants d'une pression qui va à l'encontre de ce que tu cherches. Facile à dire, difficile à vivre les premiers mois.

### **Partir d'un... point de départ !**

Le deuxième principe est qu'il faudra toujours partir d'une situation existante. Ce n'est pas par un coup de baguette magique que tu vas libérer les enfants et te libérer toi-même des représentations qui pèsent sur les comportements de tous ceux qui vivent l'école.

Les enfants attendront que tu leur indiques ce qu'ils doivent faire, les parents que tu apprennes à leurs enfants la même chose et dans le même ordre que ce qui se fait ailleurs, et toi tu n'auras comme références que... tes propres souvenirs.

Tout renverser d'entrée, c'est l'angoisse assurée pour tout le monde. C'est donc à partir de cela, d'une façon générale, que tu démarreras.

Et tu feras probablement des choses que tu trouveras ensuite aberrantes (cahiers, exercices... voire même « devoirs », rangées bien alignées, etc.). Mais cela n'a pas d'importance, y compris leur inutilité. Tu t'engages dans une transformation profonde de ce que l'on pourrait appeler un paradigme pédagogique. Autrement dit, tu vas quitter des références connues et prises comme immuables pour t'engager vers un autre monde que, ni toi, ni les parents, ni les enfants ne perçoivent encore. L'abandon du premier ne se fera donc que peu à peu... et simultanément par tous les membres de la communauté école.

Quoi faire alors ?

### **Une maison... et un garage**

S'occuper d'abord de l'aménagement du lieu. J'y ai personnellement passé beaucoup de mon temps. Ce que l'on prend comme secondaire est en réalité essentiel. Faire que l'endroit où un certain nombre de personnes vont vivre ensemble pendant bien plus qu'un an soit un endroit... à vivre. Un rideau, des fleurs, un tapis, un fauteuil, un chat, la cafetière électrique, le coin des jus d'orange, une lampe de chevet, une chaîne hi-fi, la guitare du maître... Mets dans ta classe le maximum de choses qui ne soient pas... scolaires. Ce que l'on met chez soi pour y être bien. Même si les tables sont encore en rang, l'heure de la récréation fixe... tout aura déjà changé ou pourra changer. Le bouquet de fleur aura un rôle beaucoup plus important dans les transformations de la pédagogie que toutes les théories préalables. C'est dans une maison que les enfants et toi devez vivre. Faite de couleurs, d'inutile, d'agréable.

Tu ne vas pas pouvoir aussi t'empêcher de penser au scolaire, disons plutôt à l'éducatif. Alors d'emblée pense que ce qui va servir à des objectifs très professionnels soit le plus possible visible et accessible : Les enfants auront besoin à tout moment du mètre, d'une balance, d'un microscope, du globe, d'une carte, d'une machine à calculer, etc. Il ne faut pas avoir à tout déranger pour aller se servir d'un outil. D'autre part, le simple fait qu'il soit accessible en permanence induit son utilisation. Tu ne peux imaginer par exemple à quel point les enfants (et toi) vont faire de la « science » du simple fait qu'un microscope soit posé en permanence et prêt à l'emploi sur

une table ! Si, dès le départ, il y a un ou deux aménagements qui prévoient le déplacement des enfants vers des outils, la première occasion va être immédiatement saisie... et ils (les outils) vont même suggérer des occasions. Après avoir « pensé maison », pense « garage » ou « atelier ».

Chaque fois que j'ai fait cette préparation, c'est en la faisant que me venaient des idées... pédagogiques !

### **Des actions, des outils structurants.**

Tu démarres donc traditionnellement dans un lieu un tout petit peu différent du parallépipède scolaire habituel. Tu as même un emploi du temps compliqué et savant. Tu sais que tu vas avoir, et les enfants aussi, le plus grand mal à le suivre et à ce qu'il soit efficace. Tant pis. Mais, dans cette organisation du temps, prévois un ou deux moments clés :

- L'entretien.

Un petit truc : ne le place pas forcément en début de matinée. Si tout le monde sort d'une situation traditionnelle, il sera pris pour ce qu'il est souvent : un simple échauffement en attendant les choses sérieuses. Si tu le veux source d'activités, il sera immédiatement trop désorganisant. S'il vient un peu plus tard (10 H 30) il s'insérera déjà mieux comme faisant partie du courant de la classe. D'autre part, dès que ta classe se nourrira de la vie, il aura aussi comme fonction de réguler l'activité qui aura démarré dès qu'un enfant rentrera dans la cour, dans la classe. A ce moment, les enfants ne feront plus la différence entre la vie en dehors de l'école et la vie dans l'a classe.

C'est de cet entretien, véritable briefing dans certaines classes, que vont pouvoir surgir ces fameuses informations non prévues qui, peut-être, rebondiront et provoqueront d'autres activités... Dans un premier temps, ne te préoccupe pas de cela. L'important est que les enfants se sentent libres et surtout confiants dans ce moment. La seule chose qui comptera est qu'ils y parlent, s'écoutent. Ne cherche surtout pas à ce que ce soit scolaire, n'y cherche aucun objectif pédagogique, ni dans l'instant (vocabulaire...) ni pour la suite. Les enfants le sentiront tout de suite... se méfieront et se tairont ou se

permettront de parler seulement... si cela te convient. Encore une fois, prends ton temps, il ne sera pas perdu.

- Le bilan de fin de journée.

C'est un autre moment important. Prendre l'habitude de savoir ce que l'on a fait. C'est déjà un transfert du pouvoir de jugement réservé au maître qui devient un pouvoir d'analyse dont chacun dispose. C'est le début de la subversion ! Pendant ce moment, laisse les enfants totalement libres de leur analyse même et surtout si elle te paraît simpliste ou peu pertinente. Aide-les à chercher le positif, même s'il est inattendu. Le négatif, ils ont l'habitude !

Au fur et à mesure que la journée va devenir plus complexe, vous (eux et toi) allez avoir besoin de vous rassurer sur ce qui s'est passé. C'est aussi un moment que tu pourras utiliser pour transmettre aux parents quelque chose qui va les rassurer eux aussi : quelque chose que l'on relève sur un cahier. Tu n'hésites pas : au début tu choisis soigneusement ce qui va être communiqué (CR collectif, travail de calcul, copie soignée d'un texte etc.). Le cahier est, dans le référentiel des parents, à la fois le lien entre l'école et eux et la preuve du travail de leur enfant. Tu ne peux pas les couper d'entrée de ce repère. Mais tu peux commencer à en faire quelque chose de différent et surtout le libérer peu à peu du coercitif et des jugements de valeur habituels dont le cahier est chargé et qui n'ont pas de sens.

- Des fichiers autocorrectifs.

Ne compte pas trop sur les fichiers autocorrectifs pour faire faire des progrès miraculeux aux enfants ! Même aussi bien fait que ceux de PEMF (pédagogie Freinet). Mais ils peuvent avoir un rôle déterminant au niveau des habitudes, des comportements et de la structure de la classe.

Ils vont permettre sans trop troubler les enfants, les parents et toi-même :

- D'introduire la notion de travail et de rythme différenciés dans la classe.

Les enfants (et toi) sont dans le schéma des leçons, exercices, faits au même moment pour tous. Tout en restant scolaires, les fichiers permettent de rompre ce schéma sans trop d'angoisses pour

personne. D'autant qu'on peut même les faire faire de la façon la plus traditionnelle : dans l'ordre des fiches, avec obligation quotidienne ou hebdomadaire ! Mais il te sera impossible de faire faire la même fiche à tout le monde en même temps. Grâce à eux c'est la possibilité, sans travail nocturne supplémentaire du maître, de rompre la rigidité d'un emploi du temps, d'introduire la notion de travail et de progression individuelle. Et ceci d'une façon relativement facile à contrôler. Et puis peu à peu ces fiches ne se feront peut-être plus dans l'ordre, viendront peut-être en complément d'autres activités, provoqueront peut-être d'autres activités (math, sciences etc.) ... et, un jour, elles seront inutilisées ou ne seront utilisées que pour aider un enfant à se passer de toi pour poursuivre la réalisation d'un projet (écrire une lettre à un correspondant que le correspondant puisse comprendre). Un cap sera franchi.

- D'introduire la mobilité dans la classe. Cela paraît anodin et pourtant c'est aussi une clef du changement : L'enseignement traditionnel est marqué par l'immobilité. Dès que « ça bouge », c'est l'affolement et une grande partie sous-marine de l'iceberg pédagogique consiste à maintenir l'immobilité ou à contrôler tout déplacement qui va troubler cet « ordre » indispensable à l'application des prévisions et programmations pédagogiques. Les fichiers vont obliger les enfants à se déplacer (aller chercher les fiches, retourner vérifier) de façon individuelle et autonome et le maître à organiser l'espace de la salle pour que cela soit possible. Cette mobilité non dirigée aura lieu dans l'espace et dans le temps. Cela va obliger le maître et la classe à organiser espace et temps pour que cela soit possible (place des fichiers, plan de travail...). C'est le début d'un processus qui, par la suite, va servir à toute l'activité de la classe et pas seulement pour « faire des fiches ».

- De casser un autre schéma : en général on travaille pour satisfaire le maître dans ce qu'il propose. C'est une façon de changer la façon de percevoir son rôle : cette fois c'est l'enfant qui va aller vers le maître lorsqu'il va se trouver en difficulté. Il aura lui-même déterminé son problème (autocorrection). Le maître va alors servir à quelque chose dans une relation interactive.

- D'entrer dans les processus de l'interaction et de l'interrelation, soit avec toi l'enseignant, soit avec d'autres enfants. Tu vas même

pouvoir tranquillement provoquer cette interaction (« *David, peux-tu voir avec Pierre ce qui ne va pas ?* »). Au lieu qu'elle se passe en dehors des moments scolaires, elle va ainsi faire partie de ces moments.

### **Le plan de travail.**

C'est un vieil outil des freinétistes. Il peut être utilisé de la manière la plus traditionnelle (Tu peux faire mettre à chaque enfant les exercices de Bled ou les problèmes du livre de calcul qu'ils doivent faire dans la journée et que tu as choisis toi-même). Mais c'est le premier outil de son autonomie... et de ta tranquillité ! Très vite il pourra passer de l'outil coercitif à l'outil de régulation suivant l'évolution de la classe et de toi-même. Un jour ce sera un plan d'activité, le pense-bête où s'inscrivent projets, idées, qui donne un aperçu de ce que l'on a eu envie de faire, de ce que l'on a eu plaisir à faire. Un tableau de bord de sa vie qui ne règle pas la vie mais qui la reflète.

Tu remarques que, jusqu'à maintenant, tu n'as pas touché grand chose de l'enseignement traditionnel. Et pourtant, tu as mis en place tous les ingrédients qui vont permettre une transformation de ta pédagogie. Je me garderais bien de te dire vers quelle pédagogie tu vas aller. Tu pourras toujours tout bloquer et continuer l'application de l'ordre traditionnel. Tu peux utiliser ce que je viens de te dire pour cela. Mais, si l'imprévu, la vie ne te fais pas peur alors tu auras déjà un début de structure qui rendra tout possible.

### **Des trucs**

Je n'arrêterai pas d'insister : ce qui rend les transformations de l'École difficiles, ce sont les représentations que chacun en a. Ainsi les enfants travaillent, agissent essentiellement pour satisfaire le maître. Cela allait jusqu'à la gratification du bon point délivré magistralement. Ce renversement indispensable du sens de l'action est extrêmement difficile et tu peux et dois même faire un certain nombre d'actions pour aider à cette révolution.

Le premier truc que je vais te donner concerne les mathématiques parce que c'est probablement ce qui t'inquiétera le plus.

- 1/ Dis-toi que les enfants ne font jamais d'erreur ! Ce qu'ils font, inventent, correspond tout simplement à leurs représentations. Alors,

au lieu de chercher à leur faire comprendre qu'ils se sont trompés, tu chercheras à comprendre, toi, ce qu'ils ont voulu dire, quelle représentation sous-tend leur écriture mathématique. Même si cette représentation et son écriture ne te conviennent pas, elles sont réelles, donc justes. Ou elles sont n'importe quoi parce qu'ils n'ont aucune représentation des mécanismes qu'ils utilisent. Tu renverseras tout : c'est toi qui chercheras à les comprendre. Tu créeras alors une véritable relation d'apprentissage. Tu ne peux imaginer les conséquences que cette simple attitude peut avoir... y compris pour ta propre compréhension des maths qui deviennent alors faciles, passionnantes pour l'enfant et pour toi. Bien sûr, peu à peu, tu joueras ton rôle de professionnel : normaliser un langage (mathématique) en langue pour qu'il devienne compréhensible par tous et utilisable conformément... à ce que sont les mathématiques de notre civilisation. Mais tu auras enclenché une transformation réellement profonde.

2/ Tu valoriseras systématiquement ce que l'on prend pour une erreur. Faire « juste » n'a pas d'intérêt. Seule l'erreur est passionnante. C'est elle qui propulse en avant, emmène dans les routes du savoir. « *Tu n'y arrives pas ? Ça c'est intéressant !* ». Plus tu valoriseras l'erreur, plus les fameuses « situations-problèmes » vont se multiplier parce que plus personne n'en aura peur. Et il est facile de passer de l'erreur mathématique à toutes les autres erreurs.

Le second truc concerne l'écrit.

Les enfants n'auront probablement jamais écrit pour eux-mêmes. C'est un autre renversement du sens qu'il va être nécessaire de rendre possible. Alors il va falloir provoquer des chocs. L'écriture automatique est certainement un des trucs les plus efficaces pour cela<sup>7</sup>. Créer au moins un moment dans la classe où toi-même ne te préoccuperas plus de l'orthographe, de la calligraphie.... Tu ne prendras pas trop de risques mais tu feras rentrer un souffle qui, si tu le laisses s'amplifier, emportera tout.

N'aies pas peur de l'obligation... pour engager à être autonome et libre ! Tout au moins dans un premier temps. Parce que les enfants ont été conditionnés à elle (l'obligation). Ensuite parce qu'on ne peut prendre goût à quelque chose que si on y a goûté. Alors faire faire par exemple un « texte libre obligatoire » n'est nullement horrible ! A

condition que cette obligation ne soit pas liée à un jugement et surtout qu'elle ne perdure pas. C'est ça le truc ! L'important ne sera pas d'écrire bien, de calculer bien, d'expérimenter bien, de fabriquer bien, de peindre bien, de chanter bien..., ce sera d'écrire, d'expérimenter, de peindre, de chanter etc. Alors de l'obligation, de l'activité imposée à tel ou tel moment, ta classe et toi-même passerez, sans même vous en rendre compte, à l'autonomie, à l'appropriation de l'activité, à la complexification des langages (rôle de l'école)... à la complexité. Et vous serez en plein dans les processus.

Bien sûr, dans les trucs, il y a aussi internet et MARELLE<sup>8</sup>. Qui ne peut être, au début, qu'une fenêtre qu'on ouvre sur ailleurs, sur les autres, sur autre chose. Là aussi cela peut se faire de façon très traditionnelle : de 16h à 16h15 on lit les messages au lieu de lire un manuel. Sans plus ! Et cela peut rester ainsi longtemps. Mais il est fort improbable que ce que font les autres, que leur interpellation quotidienne, ne provoque pas, à force, des idées, des transformations, donne des envies... et le besoin de passer à l'acte. Il est toujours rassurant d'être relié à d'autres, de savoir ce que d'autres font et surtout de différentes manières. Cela permet de s'autoriser. Aussi bien pour les enfants que pour les profs.

Tu remarqueras que je ne t'ai pas dit « *comment faire en classe unique* ». Parce que j'en suis bien incapable ! Je ne t'ai même pas parlé du problème de l'hétérogénéité ! Et même si je le savais, ce serait tellement complexe qu'il me serait impossible de t'expliquer comment il faut faire. Parce que c'est ça, mon dernier truc : le problème n'est pas de savoir comment fonctionne la complexité, de savoir la gérer, le problème est tout simplement d'y rentrer. Et d'y rentrer le plus tranquillement possible. .... bon courage.

Bernard COLLOT

---

<sup>7</sup> Ecriture automatique : Une vieille histoire des surréalistes. Scénarise ta première séance. Prends ton air sévère. « *Prenez une feuille et un crayon. A mon signal, écrivez n'importe quoi avec interdiction de lever le crayon du papier, sans jamais vous arrêter.* ». Surtout tu ne regardes pas ce qu'ils écrivent. Au bout de deux minutes pas plus : « *Posez vos crayons. Regardez ce que vous avez mis sur le papier.* » Tu pourras constater l'inquiétude de la plupart ! Tu prends la corbeille à papier. « *Vous*

*pouvez jeter votre feuille si vous le voulez !* ». Tu verras le choc provoqué ! La surprise, le soulagement !

Les séances suivantes seront beaucoup plus faciles. Cette fois les enfants pourront en jouir. Tu pourras augmenter peu à peu la durée du jeu. Certains pourront vouloir garder leur écrit. D'autres les lire aux autres. Peut-être certaines productions pourront être proposées à une amélioration, à une extension... Tu auras lancé l'écrit qui n'aura plus besoin de l'écriture automatique, si tu laisses alors l'écrit se développer aux moments des envies.

J'oubliais : même ceux qui ne savent pas écrire peuvent jouer à écrire !

<sup>8</sup> Espace internet des Centres de Recherches des petites structures et de la communication avec liste de diffusion de classes et d'enseignants, outils de communication diverse. Voir <http://marelle.org>

## **Débuter en classe multi-âge**

# **La marche vers l'autonomie**

*“ Ils ne peuvent rien faire tout seul ”, “ Ils attendent tout de moi ”...* Combien de fois avons-nous entendu ces remarques. Il est vrai que si l'enseignant trouvait en arrivant dans une classe des enfants parfaitement autonomes, cela voudrait dire que l'école aurait déjà beaucoup changée ! Peut-être même cela voudrait-il dire qu'il (l'enseignant) n'aurait plus grand chose à faire !

Sauf si vous avez la chance, dans une classe unique, de prendre la suite d'un collègue ayant quitté les rails de la conformité, partout ailleurs vous débuterez avec des enfants non autonomes ou peu autonomes. Et si vous avez la malchance d'être dans une classe à un niveau, chaque année ce sera la même chose.

La marche vers l'autonomie sera donc votre premier problème, peut-être le seul problème pédagogique : un adulte n'est-il pas simplement un enfant devenu autonome ?

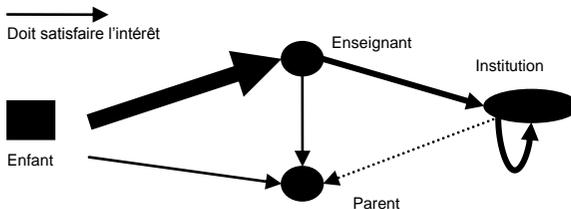
Quelle que soit l'origine de la « méthode nouvelle » que vous voudrez appliquer, dès l'instant où vous voudrez sortir de l'ordre scolaire habituel vous buterez sur le manque d'autonomie. Dites-vous bien que ce n'est pas un problème dans le sens où l'on voudrait qu'il n'existe pas : la conquête de l'autonomie est l'essence même de toute pédagogie, qu'elle soit nouvelle ou moderne. Ce que les enfants et vous-mêmes pourrez faire lorsque cette autonomie aura atteint un degré important sera presque secondaire. C'est dans sa conquête que réside l'essentiel et c'est pour sa conquête que les enfants seront obligés de s'approprier tous les langages.

Vous aurez à considérer deux autonomies interdépendantes : l'autonomie individuelle et l'autonomie collective. Mais avant d'aller plus loin je voudrais distinguer deux types d'autonomie :

- L'autonomie dans l'exécution des consignes et des ordres. C'est celle qui facilite le travail (et peut-être l'immobilisme) de l'enseignant et rend le « maintien de l'ordre » plus facile. Elle correspond beaucoup plus à une super-dépendance plus ou moins librement consentie qu'à une véritable autonomie. Mais ne la jetez pas tout de suite au feu : Elle correspond la plupart du temps à l'état initial dans lequel se trouvent les enfants qui attendent des consignes... et de l'enseignant qui pense devoir tout diriger et maîtriser. Elle paraît indispensable dans le cas d'une classe à cours multiples où l'exécution des ordres, des consignes ne peut se faire en temps réel. Elle correspond à deux nécessités : faire à des moments différents et variés et hors du contrôle de l'enseignant ce qu'il a prévu, faire quelque chose qui ne trouble pas la classe quand l'activité programmée est terminée puisqu'il est impossible que le temps d'exécution soit le même pour tous.

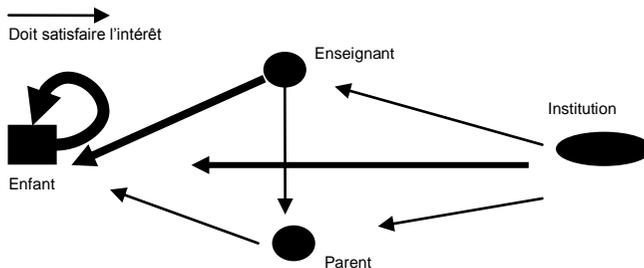
- L'autonomie dans la proposition, le choix et l'organisation des projets de l'enfant et/ou du groupe. C'est pour moi bien sûr celle qui est fondatrice de la construction complète de l'enfant (cognitive, psychologique et sociale). Elle va correspondre à une véritable révolution copernicienne dans l'orientation du sens de l'action de l'enfant :

Dans l'école traditionnelle, d'une façon quasi générale, l'enfant agit toujours dans le but de satisfaire principalement l'enseignant, en second lieu ses parents. Quant à l'enseignant son action doit satisfaire en priorité l'Institution qui l'emploie et les parents.



Bien que caricatural, ce premier schéma représente dans quelle direction ou pour qui se mobilisent les acteurs du système éducatif. L'enfant cherchant essentiellement sa satisfaction à travers celle du maître est de fait et volontairement dans une situation de passivité. Il attendra ordres et consignes.

Il va lui falloir retourner le sens de ses actions sur lui-même, dans le sens de son propre intérêt qu'il aura à découvrir et à apprécier lui-même. De son côté l'enseignant devra agir non pas à partir d'intérêts qu'il détermine ou que l'institution ou même les parents auront déterminés mais à partir de (et pour) ceux qui émaneront des enfants. « *Je ne fais pas l'effort d'apprendre à lire pour répondre aux attentes du maître ou de mes parents mais parce que j'en ai besoin pour répondre à un besoin ou pour l'assouvir, pour réaliser un projet qui le nécessite.* »



Il n'y a pas de véritable autonomie possible sans ce retournement. Et ce n'est pas évident, ni pour les uns ni pour les autres, parce que tout le système de références que les acteurs de l'acte éducatif s'étaient bâtis correspondait au premier schéma. L'effacement d'un enfant « débarquant » dans une classe unique où l'autonomie atteint un degré suffisant et qui ne sait plus comment se comporter dans ce qu'il imaginait une liberté de tout faire ou de ne rien faire, qui attend désespérément les directives et surtout l'approbation du maître à tous ses agissements est significatif. L'obligation, principal de ses pères, brutalement va lui manquer.

Voilà donc très sommairement les données du problème. Pour entrer dans l'autonomie (les enfants et vous), pour faire rentrer les enfants dans l'autonomie, vous aurez à agir simultanément ou progressivement dans trois champs : le temps, l'espace, le retournement du sens de l'activité. En même temps se transformera la notion qui jusqu'à maintenant était la seule structurante : l'obligation. Et ceci par petites touches, par une infinité de petits trucs.

### **Le temps. Utiliser ses trous !**

Au départ, c'est vous qui êtes maîtres du temps. C'est vous qui le structurez (emploi du temps). Et il est uniforme pour tous. « *Il est l'heure. Dépêchez-vous de finir. C'est le moment de..., Attendez... !* ». Mais ce temps est plein de trous. Parce que tous n'avancent pas à la même allure. Alors, donnez de l'importance aux trous, meublez-les en prévoyant une panoplie d'activités facultatives... obligatoires (!) mais qui pourront être choisies. Débrouillez-vous pour que ces activités n'aient pas à être contrôlées, libres de la fatidique erreur, et qu'elles puissent se poursuivre dans d'autres trous du temps (lire un BD, gribouiller un bloc-notes, faire des albums de découpage... et quand l'espace commencera à se libérer, aller feuilleter des bouquins, peindre etc.). Progressivement vous agrandirez les trous du temps (en raccourcissant les activités que vous imposez) pour que tous disposent de **leur** temps pour le remplir à leur guise. Viendra un moment où ils entreprendront des activités que vous n'aurez pas prévues. Comme entre-temps d'autres choses auront aussi changées, tout le monde sera dans la marche vers l'autonomie.

### **Casser la simultanéité**

Quel que soit le type d'activités que vous faites exécuter (de l'exercice de Bled à la fiche hautement pédagogique), l'habitude de l'homogénéité fait qu'elles sont toutes réalisées simultanément par tous. A noter qu'il est rassurant pour les enfants de faire passivement « comme les autres » sous votre présence. Ils vérifient ainsi s'ils sont conformes à vos attentes, ne prennent pas de risques... et vous vous

contrôlez ou croyez contrôler l'efficacité de vos actions et pensez maintenir intérêt et attention au maximum. Pour les « Bons » ou « Mauvais », vaches ou brebis, la conduite en troupeau est rassurante.

C'est ce qu'il va falloir casser sans trop déstabiliser chacun ou le groupe. C'est le « plan de travail » qui va vous permettre cela. Peu importe si vous commencez par imposer un plan de travail que vous faites vous-mêmes. « *Vous avez le choix de faire obligatoirement ( ! ) les n° x, y, z de bled ... mais quand vous voulez après la récréée* ». Vous avez tout intérêt à ce que cela soit **très** facile : l'objectif n'est pas les progrès dans une matière mais de permettre aux enfants d'**oser** décider eux-mêmes de faire à un moment différent des autres, de commencer à programmer eux-mêmes et sans crainte des actions qu'ils ordonneront généralement suivant leurs intérêts, leurs non-intérêts ou difficultés, sans crainte qu'elles soient sanctionnées. Jusqu'au jour où au même moment, les uns feront des maths, les autres de l'écrit, les autres de la lecture... Jusqu'au jour où le plan de travail servira à programmer d'autres activités que des exercices. Jusqu'au jour où il servira à programmer des activités dont l'enfant sera l'auteur. Jusqu'au jour où le plan de travail ne sera plus que l'outil de l'enfant et du groupe classe leur permettant de gérer la complexité des activités qui seront devenues les leurs.

### **Casser la rigidité**

A noter, et c'est important, qu'un plan de travail est aussi la représentation graphique du temps et de ce qui le remplit. C'est un outil qui permet de naviguer dans le temps. Peu à peu ce ne seront plus les aiguilles de l'horloge qui définiront le temps mais l'activité.

L'autonomie de chacun ne peut s'inscrire que dans le temps de chacun. Avez-vous remarqué que c'est vous qui mobilisez la plus grande partie du temps disponible ? Quand les enfants vous écoutent ils ne sont pas dans leur temps mais dans le vôtre. Alors peu à peu diminuez le temps que vous prenez. Si vous faites des leçons, raccourcissez-les ! Si un enfant est dans une activité qui déborde le temps de l'emploi du temps, n'ayez pas peur de le laisser poursuivre... et tant pis s'il échappe au cours suivant. S'il sait qu'il peut s'approprier son temps, il hésitera moins à s'investir de lui-

même. Bien sûr cela va bouleverser votre ordre, mais comme cela se fera peu à peu et qu'en même temps la structure de votre classe se modifiera, cela ne sera plus un problème pour vous.

### **L'espace. Aménager l'espace**

L'autonomie c'est aussi la mobilité. N'espérez pas avoir des enfants autonomes... vissés à leur chaise ! L'image d'enfants se déplaçant dans tous les sens fait peur. A juste titre : N'oubliez pas qu'encore la majorité des enfants ne peut bouger qu'au moment de la sonnerie libératrice. Cela explose !

D'abord, tâchez de libérer le maximum d'espace pour circuler. Je sais que vous en manquez malheureusement tous. Il faudra faire preuve parfois de génie ! En dehors d'une position qui condamne à la dépendance, les tables en rangs tournés vers le maître mangent de l'espace. Ne croyez pas qu'en les regroupant les enfants sont trop serrés : au bout d'un certain temps ils y seront rarement tous ensemble.

C'est vous qui avez le moins besoin de place. Poussez votre bureau là où il tient le moins de place, de toute façon vous ne vous y assoirez... que le soir ! Il m'est arrivé de mettre le mien dans le couloir. Quand vous organisez votre classe, faites-le comme un architecte qui gère des espaces.

Débarrassez-vous des cartables. Ils ne sont utiles que s'ils sont le seul endroit personnel à un enfant. Mais il faut que chaque enfant ait un espace personnel où personne, y compris vous, ne mettra le nez. Pas d'autonomie sans son propre territoire.

Il faut que les enfants aient des endroits où aller faire quelque chose. Un coin documentation même minuscule mais accessible, un coin où il puisse aller chercher une paire de ciseaux, un coin avec un damier, etc. Au fur et à mesure d'autres coins d'activités s'ajouteront, ou en remplaceront d'autres, au fur et à mesure de la modification de la classe, suivant la place disponible ou suivant l'espace conquis !

### **Circuler dans l'espace**

Il va falloir que vous aidiez les enfants à conquérir progressivement l'espace. Offrez-leur des raisons de se déplacer sans avoir à le demander. Des fichiers autocorrectifs vont par exemple à la fois casser la simultanéité du temps, l'uniformité de l'activité et obliger à se « déplacer vers ». Choisir une fiche, chercher la correction est une activité peut-être plus importante que réaliser la fiche. L'endroit où vous allez les placer est donc très important.

L'ordinateur a comme principal intérêt qu'il faut aller vers lui et qu'on ne peut pas y aller tous ensemble. Peu importe presque ce qu'on y fait !

N'achetez pas de médiocres ciseaux, de médiocres compas, de médiocres gommés... pour chacun : N'en achetez que deux ou trois, mais d'excellents : Il faudra aller les chercher quand on en aura besoin... et on n'aura plus à s'en servir tous ensemble ! En jouant sur l'espace et le temps vous créerez peu à peu les conditions de l'autonomie.

### **Découper l'espace**

Si vous pouvez, créez des espaces où un enfant puisse aller s'isoler. Il n'a généralement que... les WC !

Si vous avez la chance de disposer de beaucoup d'espace, il faut qu'il puisse être occupé en permanence. Moins les enfants seront sous votre regard, plus ils pourront entrer dans l'autonomie. Coupez au maximum l'espace, créez des recoins (une armoire, un carton, un morceau d'étoffe...). Des espaces peuvent être créés virtuellement par des structures de cartons, d'étoffes, de crêpons... pendues au plafond (les cabanes d'enfants sont de véritables espaces créés symboliquement : il n'y a qu'eux qui les voient... mais ils les voient bien.)

### **Retourner le sens de l'activité**

« *Est-ce qu'il faut sauter une ligne ? Est-ce qu'il faut calculer le prix ? Est-ce que je peux commencer ? Est-ce que...* ». Les questions qui

vous exaspèrent. Et pourtant les enfants ont raison de vous les poser : ce sont vos attentes qu'ils veulent satisfaire, vos projets qu'ils veulent essayer de saisir. Que ce que vous demandez soit pour « leur bien » n'a pas de sens pour eux : l'intérêt n'a de sens que dans l'immédiat. Et l'intérêt dans l'immédiat c'est la tranquillité avec vous ! Ce qui va donc être intéressant dans ces questions ce sont les réponses que vous allez apporter. Répondez par une série de propositions... et ne portez aucun jugement sur leur choix... sinon il faudra qu'il cherche votre « bon choix ». Et si vous avez un trait de quatre carreaux tiré complètement à droite de la page, acceptez-le. Petit détail qui aura d'immenses conséquences sur la conquête de l'enfant... et sur votre approche pédagogique. L'importance d'avoir un beau cahier ne correspondra plus, peu à peu, à vous satisfaire mais à sa propre satisfaction. Le cahier n'est pas le vôtre, c'est le sien. Et si vous avez des remarques de votre inspecteur vous lui expliquerez que ce n'est pas négligence de votre part mais par pédagogie. Et il ne pourra rien rétorquer. Vous verrez alors qu'aux questions qui vous énervent succéderont des demandes d'aide pertinentes.

Les fichiers autocorrectifs sont des outils importants. On l'a déjà vu à propos du temps différent pour chacun, de l'espace. Mais c'est surtout parce qu'ils vont obliger l'enfant à chercher une autre référence que vous-mêmes, une référence qui ne porte pas de jugement. Ils vont décider eux-mêmes du « juste » ou du « faux ». Cela va être très difficile pour eux, voire angoissant. Il faut que vous le sachiez pour être patient, pour accepter la « triche », vous interdire le jugement et n'être qu'aide. La triche est parfaitement et intelligemment justifiée lorsque l'on a un intérêt à tricher : éviter la punition, obtenir la bonne note qui permettra d'obtenir la récompense ou la paix à la maison, etc. Pour l'empêcher, il faut alors une augmentation exponentielle et de la surveillance, et des sanctions. Lorsqu'il n'y a pas d'intérêt, la triche disparaît. Supprimez l'intérêt de tricher !

Les enfants vont buter sur des obstacles qui n'auront pas été posés par vous. Vous n'aurez plus la même position. L'autonomie a besoin de la confiance, de faire confiance.

Faites faire des exercices (!) pour faire découvrir le plaisir de ne plus faire « pour le maître », d'oublier le « juste » et le « aux », le « bien » et le « mal ». Nous avons déjà parlé de l'écriture automatique et des ateliers d'écriture. Mais vous pouvez en inventer d'autres : par exemple un moment de lecture obligatoire (!) où l'on peut lire pour soi n'importe quoi du journal à la BD, seulement feuilleter, lire seulement les images et même faire semblant de lire, sans que vous ne contrôliez ou demandiez quoi que ce soit. Seul le moment comptant. Ou un cahier « secret » obligatoire (!) où on puisse écrire, gribouiller, dessiner ce que l'on veut et que vous ne regarderez jamais. L'obligation étant toujours liée à un contrôle, créez des obligations libérées de votre contrôle. Des moments où il devient obligatoire... de ne penser qu'à soi, de ne faire que pour soi.

Supprimez le « Fais-moi... », leitmotiv que nous ressasons tous à longueur de journée.

Au lieu de décréter « juste » ou « faux », cherchez, vous, à comprendre pourquoi ce que l'enfant a fait n'est pas conforme à ce que vous, vous auriez fait. Si vous dites « *Moi je n'aurais pas fait comme cela* » vous redonnez à l'enfant l'appartenance de son action. Vous reconnaissez sa personne. Et il discutera avec vous. Et il pourra assumer son autonomie qui est aussi le fait d'être reconnu dans toutes ses caractéristiques, ses savoirs qui ne sont pas les mêmes que les vôtres mais qui ne sont pas forcément de l'ignorance.

J'ai observé que c'était le plus souvent moi qui empêchais leur autonomie... parce que leur dépendance m'arrangeait bien.

L'autonomie débouche sur la complexité, sur l'organisation et sur la socialisation puisqu'elle doit toujours s'inscrire dans les interdépendances d'un groupe devenu une entité. L'autonomie nécessite l'instauration de règles par ceux qui en ont alors besoin... pour être autonomes.

Au fur et à mesure de cette marche vers l'autonomie, il ne pourra être autrement que l'organisation se substitue à votre ordre. Elle seule permettra d'ailleurs de rendre l'autonomie acceptable. L'autonomie individuelle est liée à l'autonomie collective. Moins vous aurez à permettre, plus le groupe devra se créer des règles,

références qui se substitueront à la vôtre. La réunion quotidienne deviendra un moment clef. Plus l'autonomie individuelle augmentera, plus éclateront les cadres rigides du temps et de l'espace et plus la structure de la classe se complexifiera et s'éloignera de la simplicité d'un emploi du temps et de tables en rangs.

Mais comme cela se fera progressivement, vous ne vous en rendrez même pas compte et cela se fera sans angoisse. Face à des enfants autonomes, c'est vous qui gagnerez le temps d'aider ceux qui auront besoin de vous. Ne serait-ce que parce que vous serez vous-mêmes plus autonomes par rapport à eux, plus libres des choix de vos actions. Vous aurez renversé le sens des flèches « action destinée à satisfaire... »

Bernard COLLOT

## **La base d'une école multi- âge : les projets**

La base de l'école traditionnelle c'est le programme dans sa chronologie avec les leçons, les exercices et les évaluations du professeur. Le tout distribué frontalement, au rythme... du programme. La source de l'activité est le professeur.

La base d'une école multi-âge, ce sont les projets et leur réalisation. La source de toute l'activité est donc l'enfant. Plus que « *l'enfant auteur de ses apprentissages* », nous passons à « ***l'enfant source de ses apprentissages*** ».

De ce fait, le problème des rythmes, qu'ils soient physiologiques ou cognitifs, ne se pose plus. Le problème de la différence d'âges, de niveaux dans la même entité ne se pose plus non plus. Au contraire cette différence s'avère nécessaire pour plusieurs raisons :

- Je l'ai déjà écrit dans cet ouvrage et dans d'autres : chaque langage crée un monde particulier. Le monde de l'écrit, le monde mathématique, le monde scientifique... Dans un espace multi-âge, ces mondes existent, se côtoient, vivent à différents niveaux. Leurs langages font aussi vivre l'entité constituée dans cet espace. Ils sont visibles, accessibles, à conquérir. Je prends souvent l'exemple a contrario des enfants de six ans, qui ont, dans une classe mono-âge, à « apprendre » l'écrire-lire sans même avoir l'idée de ce que d'autres font avec l'écrire-lire, comme s'il fallait apprendre à nager à plat ventre sur un tabouret, au milieu du désert. Il en est de même pour tous les autres langages.

- Dans la réalisation d'un projet (activité), on est toujours confronté à réaliser des apprentissages. Dans une classe multi-âge chacun bénéficie des compétences déjà acquises par d'autres. Non

seulement chacun peut solliciter leur aide, mais en plus il bénéficie de leur expérience cognitive dans laquelle ils ont eux-mêmes acquis telle ou telle compétence. Ce n'est pas « *les grands apprennent aux petits* », c'est « *les grands partagent leur expérience d'apprentissage* » et c'est aussi « *les petits provoquent l'approfondissement de l'apprentissage des grands* ». Une métacognition naturelle.

- Si au fur et à mesure que l'on maîtrise les langages et leurs langues on étend ses possibilités, on perd aussi quelque peu l'audace de la création. Cette audace quasiment innocente, se sont les plus jeunes qui l'ont. Dans ma classe unique combien de fois ai-je pu voir les petits déclencher ou re-déclencher l'audace créatrice des plus grands par leurs questions, leurs essais...

- Les différences d'âge facilitent également l'équilibre affectif du groupe, les reconnaissances réciproques. L'état sécure de chacun. La concurrence assez naturelle dans un groupe homogène est éliminée. Chacun peut plus facilement participer aux réussites et aux plaisirs des autres. La bienveillance y devient naturelle, l'empathie aussi.

Quels projets peuvent bien provoquer des apprentissages ? Tous ! N'importe quel projet ! Il n'y a pas besoin qu'ils soient « pédagogiquement corrects ». Parce que n'importe quel projet nécessitera utilisation et construction de langages. Mais l'environnement, l'aménagement et l'organisation de l'école multi-âge induiront l'utilisation des langages plus spécifiques dont la construction lui est attribuée. Nous avons parlé par ailleurs des ateliers permanents. Je reprends ici un exemple qui m'a déjà servi : un enfant a été troublé par un orage nocturne. Il en parle à la réunion pour peut-être évacuer l'angoisse provoquée. Déjà pendant la réunion l'information orage est transposée, transformée par le langage oral. L'interrelation va même permettre d'affiner la langue orale. De ces interrelations une multitude de projets peut naître : peut-être un écrit pour un correspondant, peut-être une peinture, peut-être un enregistrement et une création musicale, peut-être une expérience scientifique sur l'électricité, peut-être un calcul avec la vitesse du son, peut-être une recherche de poèmes, peut-être un

album sur l'orage, peut-être un spectacle de marionnettes... Les ateliers sont là, prêts à faire subir à l'information « orage » toutes les transformations nécessitées par les envies, les interrogations,... le projet ! Et tous les langages pourront être mobilisés. Il va en être de même pour n'importe quelle intention qui se transformera en projet.

Il faut que les projets puissent émerger, être exprimés. Qu'il y en ait ! Cela ne peut se faire que s'il y a la confiance aux autres. La reconnaissance des autres. Ce qui est facilité par le multi-âge. Le lieu où la plupart des projets prennent forme, c'est la réunion dont nous parlons par ailleurs. Ils prennent naissance dans les échanges de ce qui a troublé, interpellé, interrogé.

Mais ils peuvent naître de ce qu'expriment les autres, de ce que font les autres. De nombreux projets naissent en regardant faire les autres. D'autres naissent de la simple présence des ateliers : « *Si j'allais à l'atelier sciences ? Pour y faire quoi ? Je ne sais pas, mais j'ai envie d'expérimenter, je trouverais là plein d'idées* ». Et les projets rebondissent, donnent naissance à d'autres projets, se prolongent, rebondissent dans les interrelations et les interactions. Les chants libres des petits donnent envie aux grands de poétiser. Les expériences des grands donnent envie aux petits d'expérimenter... avec le lavabo ! Etc.

D'où viennent ces projets ? Une bonne partie provient de l'affect. Ce qui perturbe, émeut, angoisse, remplit... le projet et les langages par lesquels il va se réaliser est libérateur, amplificateur, prolongateur.

Une autre partie provient de la curiosité naturelle, quand elle n'est pas bridée, quand elle est provoquée par un environnement accessible, et aussi un environnement malignement instauré par les professionnels de l'école : mettez des calendriers, des jeux de cartes, des balances et leurs poids, des calculettes... pourquoi pas des fiches, dans l'atelier mathématique, et ce sera bien le diable si à un moment ou à un autre cela ne mettra pas en branle un projet instantané !

Une autre partie provient aussi de la simple envie de faire, de réaliser, pour participer aussi à la production collective et l'enrichir. Pour s'y montrer. Pour avoir le sentiment d'appartenir à ce collectif, d'y exister.

Des projets réalisés pourront ressurgir à d'autres moments, servir, parfois des mois ou des années plus tard, à des moments où on ne s'y attend pas. Parce qu'ils font l'histoire du groupe, l'histoire de chacun, parce qu'ils s'inscrivent dans les mémoires neuronales ou dans la mémoire matérielle de la classe.

Dans une école de 3<sup>ème</sup> type multi-âge, le problème n'est pas l'absence de projets (« *Ils ne savent pas quoi faire* ») mais plutôt celui de leur régulation.

C'est dans et pour la réalisation des projets que se réalisera l'auto-organisation, la socialisation. Dans le faire, le faire parmi les autres, le faire avec les autres. On ne coopère pas parce que c'est bien de coopérer. Une auto-organisation s'instaure parce que sans elle les faire de chacun ne sont plus possibles. Le dysfonctionnement n'a pas besoin de coupables et de sanctions : l'intérêt insatisfait et la perte du plaisir de chacun créent les règles implicites ou explicites qui permettent de les retrouver.

L'autorité du professeur n'est plus celle qui fait respecter les règles, elle est celle de son expérience qui aide à créer les règles nécessaires. Elle est plus qu'acceptée, elle est sollicitée. Les plus jeunes sont aussi pour beaucoup dans cette autre considération de l'adulte recours. L'autorité sécurisante sollicitée devient la culture du groupe.

Et l'adulte ne va pas cesser d'être sollicité dans cette fourmilière de projets mais va être heureusement aidé du fait que la sollicitation peut s'adresser aussi à d'autres enfants. Le multi-âge permet ces interdépendances acceptées qui, dans la durée, lient chacun dans une entité.

Une classe multi-âge permet une durée... illimitée : lorsqu'un enfant y entre, il pénètre dans une histoire commencée avant lui. Lorsqu'il en ressort, il aura contribué à l'évolution de cette histoire, à ce qui s'y est inscrit sur les murs, dans les placards et les habitus de l'école, et cette histoire se poursuivra sans lui. Il n'en sera jamais complètement détaché, pourra y revenir. La classe multi-âge est une tranche de temps permanente faite du temps de ceux qui y vivent, y ont vécu. Ce temps ne s'interrompt jamais.

## **La structure d'une classe multi-âge**

# **La réunion, clef de voûte de la classe**

Cinq piliers dans l'architecture d'une classe multi-âge basée sur la communication, l'autonomie, les projets personnels, les échanges de savoirs : La réunion, le plan de travail, les ateliers de traitement de l'information, les outils de communication, la mémoire de la classe.

Réunion, « quoi de neuf », conseil, réunion coopérative, entretien... quel qu'en soit le nom, ce moment quotidien de la vie de la classe est devenu courant dans la majorité des classes multi-âge. Si dans la plupart des cas il s'agit bien d'un moment collectif de parole donnée aux enfants, suivant les pratiques ou les pédagogies il n'aura ni le même sens ni la même importance. Mais dans tous les cas ce sera un moment institutionnel, c'est à dire mis en place par l'enseignant, se reproduisant régulièrement, inclus dans la structure de la classe. La réunion peut être un des leviers de la transformation des pratiques.

Sa forme institutionnelle, la réunion de coopé, le conseil

Instaurée depuis très longtemps par tous les pionniers de l'éducation, de MAKARENKO, à Barthélemy PROFIT (OCCE) en passant par les DEWEY, De CROLY, Sébastien FAURE..., la « réunion de coopé » (ou le « conseil ») devient même l'institution majeure de la Pédagogie Institutionnelle (OURY, FONTVIELLE).

Son rôle et sa forme vont varier. Reproduction des institutions républicaines chez PROFIT, sous sa forme caricaturale il s'agit d'un organe de gestion d'un certain nombre d'activités parallèles au scolaire : Un président, un secrétaire et un trésorier sont élus. De même que sont élus ou désignés un certain nombre de

« responsables » devant assumer un certain nombre de tâches plus ou moins ingrates qui vont surtout faciliter la vie du maître (responsable des tableaux, des cahiers...). Le champ d'action de ce conseil va souvent se limiter aux activités extérieures (fête, vente d'objets, vente du journal) qui vont apporter à la classe des ressources qu'il gèrera plus ou moins à sa guise. Parfois il joue un rôle important dans la discipline (Makarenko, Korczak, Oury...), peut édicter des lois.

En particulier chez PROFIT, la création de la coopérative et de son conseil, fait du maître, est le préalable à une transformation des comportements qu'il doit en principe provoquer. Ce qui n'a pas été l'approche de FREINET, la coopérative et ses institutions devenant une nécessité et une conséquence de l'ouverture à l'expression des enfants et l'organisation d'un certain nombre d'activités en découlant comme le journal scolaire, la correspondance...

Sous cette forme, le « conseil » ou la « réunion » peuvent n'être qu'un instrument au service du maître ou au contraire le lieu d'organisation, de régulation, de stabilisation de la classe comme dans la Pédagogie Institutionnelle (le Conseil est le lieu de l'instauration des règles et lois dont dépendra ensuite la vie du groupe et ses comportements). Dans tous les cas, elle correspond à une option pédagogique préalable.

En classe multi-âge du 3<sup>ème</sup> type, nous aborderons le problème sous un angle différent, celui de la communication : Comment passer de l'entretien à la réunion, clef de voûte de la classe ?

### **L'entretien (je raconte)**

C'est devenu une pratique quasi généralisée. Un quart d'heure ou vingt minutes où l'enfant peut raconter. C'est souvent un moment découpé dans l'emploi du temps comme le calcul, l'orthographe... Il n'aura pas d'incidence sur le reste de la journée. Pendant l'entretien on peut parler de soi. Ensuite on travaille. Il a souvent remplacé la traditionnelle leçon de vocabulaire ou d'élocution. Souvent placé en début de matinée, il constitue une sorte de sas entre le moment où chacun est encore dans sa vie personnelle et le moment où il va falloir l'oublier et se couler dans le cadre scolaire.

Mais on peut considérer que c'est un premier pas qui peut être une ouverture. Ne serait-ce que dans son déroulement.

Position traditionnelle : Les enfants sont à leur place, face au maître. Les regards sont tournés vers lui. C'est lui qui dirige. Tout passe par lui. Son rôle et son problème sera alors de « faire parler les enfants » tout en maîtrisant et contrôlant bien la parole de chacun. L'entretien s'apparente à un exercice un peu plus libre. Dans cet exercice, sont naturellement privilégiés... ceux qui parlent bien et les sujets « intéressants ».

Le premier stade sera de réduire progressivement le passage obligatoire ou instinctif de la communication par le maître. Et une des solutions est tout simplement topographique. Le regard est toujours lié à la communication. Si c'est vers le maître qu'on est tourné, on s'adressera à lui, et c'est lui qu'on écouterait. Plus les regards pourront se croiser, moins le maître sera dans une position stratégique dominante, plus alors on favorisera l'expression spontanée et les réactions à cette expression. Observez votre propre place dans la disposition de l'entretien, et vous saurez le degré de communication que vous permettez.

L'objectif de l'enseignant changera alors : il ne s'agira plus d'exploiter une des expressions pouvant être intéressante pédagogiquement (vocabulaire, histoire, actualité....) ou même d'éliminer par ce biais ce qui pourrait ensuite parasiter le projet pédagogique mais :

- de permettre, voire de provoquer, l'apparition de la vie personnelle de chacun dans un milieu (la classe) d'où elle est habituellement exclue ;
- de reconnaître la valeur de tous les langages : un petit émigré, un petit paysan, tous ceux qui ne s'expriment pas « bien » sont castrés d'une grande partie de leur personne dès l'instant où ils entrent dans la classe et qu'ils ne retrouveront que dans la cour ou dans la rue (ce point est important : on ne peut évoluer et se transformer qu'à partir de ce qu'on est... à condition que l'on puisse exprimer ce que l'on est) ;
- il s'agira de permettre à chacun d'exprimer ainsi son identité, de la faire percevoir aux autres,

- et il s'agira enfin d'amorcer la construction d'un groupe : un groupe n'existe que par les relations, interactions qui existent, se croisent entre ses membres. Il existe alors aussi par les règles implicites ou explicites (structure) qu'il se donne pour permettre et favoriser cette circulation. Il existe enfin par les multiples projets qui pourront en naître et qu'il aidera à être menés à bien.

Cette première transformation de l'entretien ne se fait pas d'un coup de baguette magique : elle est la résultante d'un tâtonnement continu et... professionnel de l'enseignant. Et très rapidement va se poser le problème du prolongement de l'entretien dans l'activité de la classe. Cela se fera aussi par un long tâtonnement.

### **La réunion, clef de voûte de l'architecture de la classe**

La structure d'une classe multi-âge de 3<sup>ème</sup> type est bâti sur cinq grands piliers<sup>29</sup> : La réunion, le tableau de bord, les ateliers permanents, les outils de communication et enfin la transformation de la classe en une vaste mémoire physique. Chacun de ces piliers étant en interaction avec les autres.

La matière qui circule d'un pilier à l'autre, ce dont la classe vit, est constituée par les événements (que j'appelle aussi informations). Un rêve, une observation, un bricolage, une aventure, un poisson pêché, la page d'un livre, un calcul, une interrogation... la vie n'est faite que d'événements. Et que fait-on à l'école ? Ou que doit-on savoir faire en sortant de l'école ? Appréhender, transformer, transmettre, utiliser, mettre en relation... des informations, des événements. Pour se faire il faut savoir observer, parler, lire-écrire, calculer-mathématiser, dessiner, chanter, dessiner, schématiser.... S'approprier les langages. D'où la conséquence pratique : privilégier l'événement d'où émergent les projets, privilégier une organisation matérielle permettant le « traitement » de l'événement, privilégier l'entrée, la circulation, la sortie, le stockage de l'événement.

---

<sup>29</sup> La structure de la classe a été développée dans tous mes ouvrages précédents.

**Dans cette architecture, la réunion est le pilier central.**

- Quotidienne ou biquotidienne elle est intimement intégrée au lieu de travail : nous avons sans cesse besoin de nous référer à d'autres événements qui ont laissé des traces : un texte, une lettre, un dessin, une fabrication, un objet, un document, une carte, une cassette... dans un classeur personnel, un classeur d'atelier, sur un affichage, dans un journal, dans la bibliothèque, un coin... L'école constitue une immense mémoire collective, disponible à tout moment et en particulier aux moments où on ne s'y attend pas.

- Les événements qui l'alimentent sont bien sûr les événements personnels, mais aussi tous les événements qui se sont passés dans la classe avant la réunion, ailleurs. Aussi bien le crêpage de chignon que la construction bizarre en légo ou la difficulté qui avait bloqué une recherche ou l'écriture d'une lettre. Aussi bien les événements intérieurs que les événements extérieurs, ceux qui arrivent sous forme de messages, de lettres, de vidéos...

- Porte d'entrée de nouvelles informations, c'est là aussi que convergent les événements transformés ou produits par l'activité de chacun ou de la classe. Ils y convergent, sont « brassés », provoquent... Et certains en ressortent ; ceux qui suscitent l'envie ou nécessitent le besoin d'aller plus loin, d'être transformés. La réunion est un véritable carrefour.

- Outil indispensable, avant, pendant et après la réunion : le tableau de bord (le pense-bête) personnel et collectif. C'est là qu'immédiatement certains de nos événements et surtout leur transformation future vont prendre place en produisant l'organisation et en la rendant tangible. C'est à partir de lui que l'activité postérieure est possible. Le véritable « régulateur » de la classe.

- Les ateliers permanents, lieux de transformation des événements (traitement de l'information) s'inscrivent donc naturellement dans son prolongement : c'est là que le texte ou la lettre sont écrits ou repris, le message rédigé, la cour mesurée, l'abeille dessinée, le haricot planté, ou la bestiole installée... Ils sont aussi source d'événements nouveaux qui vont se retrouver dans la réunion suivante : le chant inventé, le texte libre écrit, les doryphores des pommes de terre découverts, la flottaison du pot de yaourt expérimentée... et même la fiche de math réalisée.

- Dans ce périple, ces événements transformés par les multiples langages doivent trouver divers lieux où ils interrompent leur course ou se retrouvent en attente, disponibles. Ceci est une part importante de la « part du maître ». Affichage, classeurs d'ateliers pour conserver les traces des recherches, expérimentations, coins d'exposition, archivage des messages, classeurs personnels, rangement des exposés, des albums etc.

La réunion est ainsi le moteur et l'élément d'un cycle : Réunion > tableau de bords > ateliers > stockage > réunion > tableau de bord ... Un seul de ces éléments manquant ou défaillant, la réunion perd alors son efficience.

### **La réunion, source de l'organisation**

Son maître-mot n'est pas « coopération » mais « communication ». C'est de la communication que naît le groupe c'est d'elle que surgissent projets personnels et projets collectifs. Et c'est au cours de cette naissance et de ce surgissement que naturellement et nécessairement le groupe va établir un certain nombre de règles implicites ou explicites qui aboutissent à l'organisation. Elle naît des problèmes mêmes que posent quotidiennement le déroulement de la communication dans la réunion, la poursuite de la communication dans la classe et la réalisation des projets qui en découlent. Il n'y a pas besoin de moments spécifiques pour organiser (type conseil) ; c'est au moment même où il y en a besoin que s'instaurent les règles nécessaires. Il n'y a même plus besoin d'inscrire des lois sur un cahier : le disfonctionnement suffit à les rappeler... ou à les modifier.

### **Le tableau de bord**

C'est là que va se matérialiser au fur et à mesure l'organisation. La conception de ce tableau de bord est la « part du maître » la plus importante. Suivant comment on le conçoit, il va permettre, plus ou moins bien, à la fois la régulation du foisonnement et la réalisation des projets. Il y en a toujours deux : celui des projets personnels ou l'intérêt est d'abord celui de l'enfant, le plan de travail de la classe pour ce qui intéresse le collectif.

Son découpage est le plus souvent celui des grands types d'ateliers (écrire, se documenter, atelier math, ateliers sciences etc.) puisque que c'est là que vont être « traitées » les différentes informations privilégiées. Ce qui permet à la fois l'organisation de l'espace et du temps et leur visualisation. L'unité de temps n'est plus alors le temps dont on dispose pour réaliser un projet mais le temps nécessaire à la réalisation d'un projet. Il devient élastique. Et on ne parle plus de « manque de temps » mais de « trop de projets ». En inscrivant un projet dans le plan, l'enfant structure aussi l'espace puisque, suivant le ou les traitements qu'il va faire subir aux informations, cela va se faire dans des lieux différents, voire dans des lieux nouveaux.

Outil provocateur également : Un plan de travail vide laisse voir le temps libre et les espaces où l'on peut avoir envie de s'investir, de faire. Souvent des événements qui n'auraient pas provoqué grand chose sont ainsi repris au vol parce que la liaison avec ce que l'on pourrait en faire est matérialisée sous les yeux : *« Ces fleurs que tu as apportées ne m'intéressent pas particulièrement, mais j'ai bien envie de retourner à l'atelier microscope, ou d'aller à l'atelier musique...je vais aller les observer ou en faire une chanson »*. L'interaction entre les cinq piliers est ainsi constante.

Mais, le rôle du maître dans l'usage du plan de travail est aussi bien délicat : Souvent au cours de la réunion, on sent qu'un événement touche les enfants, provoque des émotions, fait surgir chez chacun des relations avec d'autres événements de sa vie personnelle. On a envie de « pousser », c'est d'ailleurs notre rôle. Et on se trouve partagé entre deux choix : faire reporter la réalisation à plus tard *« inscrivez sur votre plan de travail que vous voudriez écrire un texte à ce propos »*. Souci de l'organisation. Ou laisser se réaliser immédiatement ce que l'événement provoque *« Allez, on écrit tout de suite un texte à ce propos ? »* Souci de favoriser la spontanéité au détriment de la prévision. J'ai souvent remarqué qu'en retardant la réalisation d'une impulsion, on la tuait. De même lors de l'inscription d'un projet dans un plan de travail déjà bien rempli : l'empêcher pour que les autres arrivent à leur terme ? Souci d'aider à faire jusqu'au bout ce que l'on a décidé (frustration de l'inachevé). Le privilégier quitte à provoquer l'abandon de projets en cours ? Souci d'utiliser la motivation (frustration de l'envie non réalisée).

## **La force de l'imprévu**

Lorsque la réunion est ainsi la clef de notre classe, il faut apprendre à ne plus être désarçonné par l'imprévu : Le jour où j'écrivais ce texte, il y avait le matin une lettre du Canada au courrier. Je pensais qu'elle allait provoquer et qu'à la réunion, un tel événement allait être discuté, être la source de nombreuses envies, de nombreuses questions, de nombreux projets et des occasions d'écrire, de faire de la géographie.... Je me préparais donc et j'envisageais déjà tout ce que je pourrais faire pour rendre possible tous les possibles. 10H30, réunion. Charlotte posa... un caneton sur la table ! « *Ma maman nous le donne* ». Plus question de la lettre du Canada, l'événement « caneton » était trop fort : lui faire une cabane, le nourrir, lui donner un nom... L'événement « Canada » fut « stocké » dans l'affichage, dans mon propre pense-bête... pour tenter d'y revenir plus tard. Mais avec le canard, les enfants ont aussi écrit, calculé, fabriqué, étudié, dessiné... rencontré des obstacles, des problèmes d'écriture, de calcul, d'observation... Et j'ai eu beaucoup à faire pour les aider à franchir de nouveaux caps.

Le canard pas plus que le Canada ne sont aux « programmes ». Mais ce sont eux qui provoquent l'utilisation des langages : écrire, lire, calculer, dessiner,...

L'imprévu n'est plus alors source d'inquiétude : La structure de la classe est faite pour qu'il y rentre. Ce n'est pas le « programme » qui règle l'entrée des événements. C'est l'entrée des événements qui justifie l'utilisation et la construction des langages... prévus par le « programme ».

On le voit, si le maître est « derrière », son rôle et sa part sont toujours immenses et peut-être beaucoup plus difficiles et techniques que lorsqu'il était « devant ».

- Il est sans cesse confronté à des choix et un choix peut toujours être celui d'une erreur (interrompre, laisser faire, pousser dans un sens...). Il va falloir qu'il puisse faire tranquillement... des erreurs. C'est le principe du tâtonnement.

- Il va falloir qu'il soit à l'affût de tout ce qui se passe pour anticiper, repérer les blocages, deviner un non-dit, ce qu'il faudrait relancer,... Chaque réunion demande une immense concentration... du maître.
- Il va falloir qu'il ait sans cesse la vision globale de la classe, des événements qu'il faudrait mettre en relation, des endroits où ils se trouvent, des situations dans lesquelles se trouve chaque enfant, des possibilités et des ressources de la classe, de l'environnement, des enfants, de l'état de chaque projets.....
- Il va falloir qu'il remplisse un énorme travail matériel pour rendre possible : déplacer des meubles, récupérer un outil, vérifier si les ateliers sont opérationnels et sans dangers, si les outils de mémoire (affichages, classeurs, journaux...) sont fonctionnels et à disposition, etc.
- Il va falloir qu'il se mette au service des projets des enfants que la réunion fera émerger. Et c'est à travers ces projets qu'il pourra faire avancer les enfants.

Dans cette conception, la réunion est donc un des cinq éléments de l'architecture d'une classe (sa structure). Ces éléments en constituent l'ossature.



# Classes uniques urbaines<sup>30</sup>

Sylvain CONNAC

Ecole Antoine BALLARD Montpellier

*Pendant longtemps on a cantonné le multi-âge au milieu rural, là où il n'y a pas le choix. Avec la réforme des cycles, des enseignants, en particulier les praticiens de la pédagogie Freinet, ont commencé à faire le choix de ces classes. Des écoles publiques comme l'école des Bourseaux dans le Val d'Oise ou l'école Paul Emile Victor à Lyon ainsi que des écoles au Canada, aux Etats-Unis, en Australie ont bien essayé de prendre en compte le multi-âge, mais d'une façon relativement classique, fractionnée, nécessitant une organisation assez lourde.*

*Sylvain CONNAC a été le premier à instaurer le multi-âge intégral dans une école urbaine en instaurant des classes uniques dans une école de dix classes ! Ceci malgré des conditions peu favorables comme le manque d'espace, la taille de l'école et de la cité dans laquelle elle était incluse, le peu d'intérêt d'une administration... Il n'empêche qu'il a pu démontrer que les obstacles que l'on s' imagine insurmontables ne le sont pas, que ce que des classes uniques rurales avaient fait émerger n'était pas spécifique à un milieu. BC*

---

<sup>30</sup>

[http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/publications/xyzep/entretien/2005-2006/Pages%20de%20XYZep%20\\_23\\_pro.pdf](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/publications/xyzep/entretien/2005-2006/Pages%20de%20XYZep%20_23_pro.pdf)

## **Entretien avec une équipe d'enseignants<sup>31</sup> de l'école Antoine Balard à Montpellier**

### *Pourquoi des classes uniques et avec quelle organisation ?*

L'école coopérative Antoine Balard se trouve dans le quartier populaire de La Paillade à Montpellier. Elle accueille près de deux cent enfants du quartier, presque tous originaires du Maghreb. Elle est composée de dix classes, dont une classe accueillant les enfants ne maîtrisant pas encore le français, des classes de cycle et quatre classes uniques (du CP au CM2). Cette école est inscrite en ZEP depuis leur création. Le projet des classes uniques a succédé à celui des classes de cycle III et à la tentative de classes de cycle II. À partir de la loi d'orientation sur la politique des cycles de 1989, plusieurs enseignants s'étaient regroupés pour augmenter l'hétérogénéité dans les classes et y développer la prise en compte des différences. Progressivement, des fonctionnements de classes se sont dessinés, des outils se sont construits et un climat de plus grande sérénité s'est installé. Les enseignants de cycle II ont voulu à leur tour bâtir des classes de cycle II mais la faible présence d'enfants lecteurs a été une entrave importante au développement des autonomies. Cette expérience n'a pas été reconduite mais l'idée d'intégrer les enfants sortant de maternelle dans les classes de cycle III a donné lieu au projet des classes uniques.

### *Le travail est-il individualisé ?*

Avant de parler de dispositifs et d'outils, ce qui semble favoriser le mieux le travail des enfants est le climat de confiance dans lequel ils évoluent. « *On ne fait pas pousser les salades en tirant dessus* » explique Bernard COLLOT<sup>32</sup>. C'est donc par l'établissement et

---

<sup>31</sup> Martine Azais, Sylvain Connac, Mireille Laporte-Davin, Cédric Leon, Laurent Leseur.

<sup>32</sup> Bernard Collot. *Une école du 3<sup>ème</sup> type ou la pédagogie de la mouche*. L'Harmattan, 2002, 330 pages.

l'entretien d'un contexte relationnel serein que les enfants arrivent progressivement à s'engager dans leurs activités, à réduire les phénomènes de stress et à considérer l'autre plus comme une source de richesses que comme un vecteur de tensions. Conseils coopératifs, absence de notations et classements, « messages clairs<sup>33</sup> », rapport à un ensemble de lois communes, partage démocratique de la parole et des décisions contribuent de concert à ce que chaque enfant puisse se rendre disponible aux apprentissages.

Nous parlons plus de « personnalisation » que « d'individualisation » des apprentissages. Il nous semble, en effet, que le caractère social et coopératif des constructions cognitives intervient davantage par la rencontre et l'échange (voir le concept de conflit-sociocognitif) que par le cloisonnement et l'isolement, dérive potentielle de l'individualisation. À ce titre, nous demandons à chaque enfant de travailler à partir d'un « plan de travail » que nous avons établi avec lui, qu'il suit durant la semaine selon les aléas du vivant dans les classes et qu'il évalue avant de le transmettre aux familles. Dans ce plan de travail se trouvent ce que nous estimons comme étant le « minimum du travail à réaliser » ainsi que l'ensemble des activités qu'il est en mesure d'entreprendre et les projets qu'il souhaite mener à terme, seul ou en équipe.

Pour guider le choix des compétences à travailler, les enfants s'appuient sur les outils PIDAPI qui se présentent sous forme de « ceintures » : de la couleur blanche à la couleur marron, elles proposent des échelles de compétences dans lesquelles ils peuvent trouver ce qui correspond au mieux à leur zone de proche développement<sup>34</sup>. Elles permettent régulièrement des évaluations qui deviennent sommatives en cas de réussite et formatrices en cas d'erreur.

---

<sup>33</sup> C'est un outil de prévention des violences que l'on trouve développé par D Jasmin. *Le conseil de coopération*. Montréal : les éditions de la Chenelière, 1993.

<sup>34</sup> Les zones proximales de développement de VIGOTSKY. Dans une école du 3ème type, j'ai repris l'expression en la transformant en « zone proximale de tâtonnement ». BC

*Comment se passe une journée « ordinaire » ?*

L'organisation de l'école permet une demi-heure d'accueil le matin. Les enfants arrivent donc progressivement et s'installent dans leur travail. Un enfant « président du jour » est nommé pour animer l'ensemble des moments collectifs. Le premier est un « Quoi de neuf ? » qui laisse la place aux interventions de qui veut autour de faits de vie, présentation d'objets, petites lectures, nouvelles des correspondants<sup>35</sup> ou questions d'actualité.

Chacun se lance alors dans son plan de travail. À dix heures débute la réunion coopérative durant laquelle chacun fait part de ses demandes au groupe et communique l'avancée de ses projets. C'est aussi l'occasion de prendre rendez-vous dans la semaine pour une présentation collective ou la réalisation d'une visite ou d'une enquête.

Le restant de la journée laisse place à des plages de temps personnels (et non individuels), à des moments collectifs (exposés, activités) ou à des ateliers d'école. C'est une organisation commune aux classes uniques qui permet aux enfants de choisir une activité en histoire, géographie, sciences ou arts, indépendamment de la composition des groupes classes. Ces ateliers sont animés par les enseignants.

Les journées s'achèvent par un « bilan-météo » où chacun peut exprimer ce qu'il pense de son travail, ce qu'il a appris et l'aide éventuelle dont il a besoin.

*Et la charge de travail ?*

Certains enseignants pensent que la conduite d'écoles coopératives demande un travail plus important qu'ailleurs, surtout quand ces écoles sont en ZEP. D'autres, moins nombreux, avancent plutôt l'argument que l'absence de leçons et de notes est surtout le fruit d'une volonté d'en faire le moins possible.

---

<sup>35</sup> Réseaux de correspondances multi-classes « Marelle » et « Acticem », [www.marelle.org](http://www.marelle.org)

L'intensité de notre travail correspond à la moyenne de ce qu'un enseignant effectue dans les écoles françaises.

Ce qui varie est la forme qu'il prend. Nous ne travaillons donc pas plus ni moins qu'ailleurs, mais différemment.

- L'échange des informations et la réflexion sur les grands projets de l'école se font par l'intermédiaire de la liste de diffusion Internet. Chaque enseignant y est inscrit, reçoit tous les messages et réagit comme il le ferait lors d'une réunion.

- Les enseignants qui se sont engagés dans les formes les plus avancées de coopération entre enfants participent régulièrement aux rencontres mensuelles de l'ICEM qui se traduisent la plupart du temps par des échanges de pratiques.

- Une réunion hebdomadaire de synthèse se tient à propos des classes uniques : elles sont apparues comme indispensables parce que nous avons un grand besoin de nous inspirer des réussites ou des résolutions de problèmes rencontrés par chacun.

- À l'image du climat de travail entre les enfants, la coopération entre adultes s'exerce aussi : les outils pédagogiques circulent, une organisation commune à l'école s'est progressivement construite, les portes des classes sont ouvertes, réussites et difficultés sont communiquées.

- Tous les enfants de l'école disposent des mêmes supports d'évaluations formatrices : ce qui est validé une année le reste les autres années et ce qui n'est pas encore acquis peut le devenir ultérieurement. Dans les classes, des outils (« boîtes aux lettres » et fichiers autocorrectifs) permettent aux travaux des enfants d'être rapidement et facilement corrigés.

*Quelles questions cette expérience a-t-elle suscitées ?*

Faire le pari de l'innovation, même avec l'appui de mouvements pédagogiques tels que l'ICEM<sup>36</sup>, c'est faire place à l'incertain, au

---

<sup>36</sup> Institut coopératif de l'école moderne-Pédagogie Freinet. <http://www.icem-freinet.info/>

vivant et au complexe. Toute la difficulté est de faire en sorte que les enfants apprennent au moins autant et aussi bien que dans des structures plus ordinaires.

C'est également faire le deuil de la tranquillité, tout du moins au niveau réflexif. C'est ainsi que questionnements et doutes jalonnent nos journées. Cela a l'avantage d'éviter de figer les projets derrière des méthodes, de rompre avec la routine mais aussi l'inconvénient d'une perpétuelle remise en cause.

Les premières questions que nous nous sommes posées ont concerné l'acte d'apprendre. C'est ainsi que nous nous sommes tournés vers diverses théories dont celles récemment établies par les neuroscientifiques sur la complexification des systèmes corticaux. Parce que les recherches sont encore en cours et que plusieurs écoles s'affrontent, les facteurs biologiques favorisant les apprentissages ne sont pas encore tous connus, ce qui entretient la réflexion. À ce jour, nous sommes préoccupés par trois types d'interrogations :

- comment permettre aux parents de trouver une place dans ces classes, notamment en s'autorisant à venir y passer quelques moments et à y apporter ce qu'ils savent faire ?
- quel équilibre trouver entre la nécessaire circulation des personnes et l'exiguïté des salles de classes, typique des écoles urbaines ?
- quelle ouverture pour les collègues enseignants des écoles voisines qui, parfois, jugent de travers des pratiques dont ils ignorent les formes et les fondements ?

Les acquisitions des enfants n'ont jamais fait l'objet d'études précises et nous ignorons si nos choix pédagogiques peuvent avoir un impact sur la scolarité des enfants que nous quittons lorsqu'il est l'heure d'entrer au collège<sup>37</sup>. Toutefois, quelques indicateurs tendent à

---

<sup>37</sup> L'expérience d'Antoine BALLARD en était à ses débuts. Par contre celle des classes uniques de 3<sup>ème</sup> type de cet ouvrage a très largement démontré que leurs enfants suivaient dans leur totalité au moins aussi bien au collège, voire un peu mieux (travaux de Françoise Ouevrard, de l'Observatoire de l'école rurale, travaux nord-américains et surtout le suivi de leurs élèves effectué par les enseignants de ces classes. BC

montrer la pertinence de ce projet : les résultats aux évaluations CE2 sont en constante progression depuis quelques années ; de moins en moins d'enfants entrent non-lecteurs au cycle III ; du fait de l'apaisement des relations dans les classes, le temps de travail effectif et de concentration est bien plus important qu'auparavant. De plus, la possibilité est donnée à des enfants marqués par la vie, de dépasser certaines barrières personnelles et de disposer d'un temps et d'un espace susceptible de les aider à rattraper, en quelques années, des retards parfois très conséquents.

### *Êtes-vous en relation avec des chercheurs ?*

L'ouverture de l'école et la nature atypique de son projet nous a conduits à divers partenariats avec des universitaires. C'est d'abord par l'intermédiaire du service des innovations pédagogiques du rectorat de Montpellier qu'un suivi s'est construit autour de l'introduction de discussions à visée philosophique en classe coopérative de ZEP. Cela a permis l'accueil dans nos classes de divers chercheurs, notamment des étudiants, et de Michel TOZZI du département de sciences de l'éducation de l'Université Paul Valéry. Sa venue s'est concrétisée à plusieurs reprises par l'animation de réunions visant l'approfondissement et la théorisation de nos pratiques. Il a également organisé des observations d'abord objectivantes (le chercheur était en situation extérieure à la discussion) puis participatives dans le sens où il a pu être chargé des fonctions d'animation de discussions, fonctions que nous occupions jusque-là. Dans plusieurs domaines, cette collaboration nous a été profitable. Ce type de partenariat peut aider des enseignants à conduire de manière réfléchie et mesurée une pratique innovante<sup>38</sup>. Plusieurs autres chercheurs ont manifesté un intérêt important pour le suivi des classes uniques de l'école, notamment l'équipe de la circonscription, certains universitaires du département de sciences

---

<sup>38</sup>[http://iufm-fc.ac-montpellier.fr/dafpi/inno\\_2003/axe3/monographies/ecole-antoine-balard-montpellier.pdf](http://iufm-fc.ac-montpellier.fr/dafpi/inno_2003/axe3/monographies/ecole-antoine-balard-montpellier.pdf)

CONNAC S. « *D'une institution philosophique en classe coopérative* », in *Le Nouvel Educateur*, N° 175, PEMF, Janvier 2006.

de l'éducation et de l'IUFM de Montpellier. Les nombreuses responsabilités de ces personnes et la charge de leurs emplois du temps n'ont pas encore permis un travail d'observation sur la durée<sup>39</sup>.

Sylvain CONNAC

---

<sup>39</sup> Malgré les demandes réitérées des CREPSC sous plusieurs gouvernements, nous n'avons jamais pu obtenir que les dernières classes uniques existantes soient maintenues et protégées comme un laboratoire in situ où l'Education nationale aurait pu observer et faire étudier par des chercheurs extérieurs les phénomènes cognitifs et éducatifs qui s'y déroulaient. BC

# **Le multi-âge, une approche systémique, un nouveau paradigme encore insupportable<sup>40</sup>.**

Pendant longtemps et un peu partout dans les pays occidentaux, le multi-âge ne résultait pas d'un choix mais d'une contrainte démographique et géographique. Dans la France rurale, pendant longtemps, ce que l'on appelle les classes uniques et les classes à cours multiples constituaient la majorité des écoles. Avec l'exode rural de la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle leur nombre s'est d'abord accru, puis, pour la même cause, a ensuite naturellement régressé. La régression, délibérée cette fois, s'est accrue dans la seconde moitié de ce même siècle en raison des politiques d'aménagement du territoire et des politiques scolaires. Il s'agissait et il s'agit toujours d'éradiquer les classes multi-âges. Les raisons invoquées étaient d'ordre pédagogiques mais surtout économiques (économies d'échelle).

En dehors de quelques résistances dans les deux dernières décennies, les politiques d'éradication ont été bien acceptées. Les protestations ne s'élevant que lorsqu'une suppression de classe dans une école induisait la présence de deux niveaux dans les autres classes.

---

<sup>40</sup> Article publié dans la revue québécoise « *Grandir en multi-âge* », décembre 2010

Il a fallu attendre la fin du XXème siècle pour que des travaux statistiques sur les résultats scolaires, en France et ailleurs, démontrent contre toute attente que les résultats de ces classes multi-âges étaient même légèrement supérieurs aux moyennes nationales. Ce qui n'a strictement rien changé dans les politiques scolaires. Pas plus d'ailleurs que dans les représentations qu'avaient enseignants et parents.

Il faut comprendre d'où provient cet attachement à ce que j'ai appelé les chaînes industrielles scolaires, en dehors de toutes considérations politiques ou idéologiques qui ne sont évidemment pas absentes.

Nous sommes encore fortement imprégnés du rationalisme des DESCARTES et NEWTON ou du positivisme d'Auguste CONTE qui ont produit ce que nous appelons l'approche analytique. C'est la raison, faculté de l'esprit humain, dont la mise en œuvre nous permet de fixer des critères de vérité et d'erreur, de discerner le bien et le mal et de mettre en œuvre des moyens en vue d'une fin donnée. La raison a une puissance normative, elle régit l'expérience, elle aboutit aussi à des certitudes.

Elle est à l'opposé de l'empirisme qui n'admet pas que la raison soit constituée de principes a priori. La raison est alors une tabula rasa sur laquelle s'impriment les données de l'expérience. La connaissance venant donc entièrement de l'expérience, il n'y a que des principes a posteriori. Ce qui a donné lieu à des débats millénaires depuis Platon et Aristote.

Il n'empêche que rationalisme et positivisme ont été d'une étonnante fécondité pendant deux ou trois siècles. Il n'empêche aussi qu'ils butèrent sur des impasses, en particulier à partir du XIXème siècle dans le domaine des sciences du vivant.

Déjà au temps de Descartes, il se trouvait des PASCAL (« *Je tiens pour impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties* »), des LEIBNITZ, SPINOZA... qui relativisaient les certitudes du rationalisme mais en faisant intervenir la métaphysique. Il a fallu attendre la fin du XIXème siècle et surtout le XXème siècle pour que la complexité apparaisse comme une donnée principale et non plus comme une donnée à décomposer. Cela a été la naissance de la

cybernétique et surtout de la **systémique** qui ont permis d'approcher différemment la plupart des problèmes scientifiques.

Cela a été le renouvellement des problématiques scientifiques en même temps que la naissance et le développement d'une nouvelle pensée dont on trouve les sources déjà chez BACHELARD, Paul VALÉRY (*Ce qui est simple est faux, mais ce qui est compliqué est inutilisable !<sup>41</sup>*) mais surtout chez Norbert WIENER, Arturo ROSENBLUETH, Margaret MEAD, Gregory BATESON,... chez une multitude de chercheurs dans tous les domaines, des sciences dures aux sciences de la vie et de l'homme, et dans une interdisciplinarité toute nouvelle. Ce qui a été à son tour d'une étonnante fécondité. Des notions comme les structures dissipatives de PRIGOGINE, le principe de *l'ordre par le bruit* de Heintz Von FOERSTER, le constructivisme de PIAGET, l'autopoïèse de VARELA et MATURANA et bien d'autres en sont nées, comme en est née l'écologie.

Ce qui est une formidable révolution épistémologique est une révolution de la pensée, de la façon de penser. Ce que l'on appelle un nouveau paradigme. Mais, au regard de l'histoire, elle est récente. Or, d'une façon générale, nous pensons toujours suivant les vieux cadres du cartésianisme. L'école jusqu'à maintenant n'a fait que nous formater dans ce mode de pensée et a en particulier formaté nos élites dirigeantes. Nous abordons encore dans la société civile la plupart des problèmes sociaux et sociétaux à travers cette grille, sans pouvoir les résoudre mais à l'inverse en les accentuant.

Dans la droite ligne du rationalisme cartésien, l'autre phénomène historique dont nous dépendons encore, cela a été la rationalisation du travail commencée par VAUBAN et théorisée et transformée en méthode par TAYLOR. Pour optimiser la production : division rationnelle et scientifique des processus, division et simplification des tâches, rationalisation et standardisation des opérations à effectuer, distinction entre concepteurs et exécutants, etc. Henri FORD, dans la perspective d'une production de masse, invente début du XXème siècle la chaîne industrielle. Là encore on ne peut dire que le taylorisme et le fordisme n'ont pas été féconds si on ne tient pas

---

<sup>41</sup> Alain BERTHOZ a résolu ce problème avec la notion de simplicité (2009)

compte des conséquences sociales et de la déshumanisation qui en ont résulté rapidement. Ce d'autant qu'un Henri FORD justifiait la production de masse par une élévation rétroactive du niveau de vie des ouvriers, ce qui a été le cas... un certain temps ! Si on a pu penser ces systèmes féconds dans les finalités qu'on leur assignait, ce n'est manifestement plus le cas. Quant aux finalités et aux profits que pouvait en retirer l'espèce humaine, ils ont disparu depuis longtemps.

Les systèmes éducatifs ont été conçus pendant cette période, encore dans la pensée cartésienne, dans une approche analytique. Eux aussi devaient répondre à la nécessité d'une « production de masse », celle d'une population sachant lire, écrire, compter. Ils se sont contentés de décliner le ratio studiorum des jésuites du XVI<sup>ème</sup> siècle en modifiant et en étendant les composants. La constitution, pour ce faire, de chaînes industrielles scolaires était compréhensible. Elles étaient tout au moins dans les logiques cartésiennes et tayloristes de l'époque.

Mais nous sommes toujours dans le même paradigme.

Dans ce paradigme, le multi-âge est incompréhensible et dérangeant.

Son efficacité et sa nécessité sont inexplicables quand on veut les comprendre par les approches analytiques dont nous sommes imprégnés. Les travaux statistiques qui ont révélé que les résultats des classes multi-âges étaient meilleurs que dans les classes mono-âge n'ont provoqué que trouble et perplexité : ils apparaissaient comme anormaux. S'il y a eu peu de travaux des institutions pour se pencher sur ce phénomène, c'est aussi parce que son étude était impossible avec les outils intellectuels d'analyse habituellement utilisés. Les explications tentées en sont restées à celles que l'on pouvait penser aussi valables dans le cadre classique (convivialité, entraide entre âges, intégration plus souple des rythmes d'apprentissage, etc.).

Lorsque l'on a voulu prendre en compte ce constat, on a bien essayé de faire sciemment des classes multi-âges, mais toujours dans l'approche analytique : les enfants pouvaient passer simplement d'un « niveau » à un autre, d'une activité programmée correspondant à leur niveau dans telle matière à une autre d'un autre niveau dans

telle autre matière, etc. Certes, on améliorerait légèrement les performances, on rendait l'apprentissage plus supportable, on prenait plus en compte les développements individuels, mais on compliquait à outrance et les structures, et les tâches des enseignants. Des usines à gaz ! *La complication est inutilisable !* C'est d'ailleurs ce qui a fait fuir à juste titre les enseignants des classes multi-âges se plaçant dans la situation de procéder suivant les mêmes approches et les mêmes logiques que dans les autres classes.

Le multi-âge implique une approche totalement différente, et des apprentissages, et de l'acte éducatif, et des dispositifs. Une approche systémique. Mais dans celle-ci, les références, les repères et les modèles habituels n'existent plus, ne fonctionnent plus. Ce que j'ai appelé une école du 3<sup>ème</sup> type est né de la conjonction des pédagogies nouvelles et du multi-âge. Des journalistes ont pu dire que c'était une autre planète. Une autre planète parce que rien n'y ressemblait à ce que l'on s'attendait d'y voir, d'y voir faire et d'y trouver (programmes, emploi du temps, leçons, exercices, évaluations... jusqu'à la place du maître). Si on pouvait constater que cette école constituait une entité vivante et harmonieuse, on ne percevait plus de façon distincte et ordonnée les cases où les apprentissages dévolus à l'école devaient se réaliser. Que des enfants en sortent en y ayant réalisé les mêmes apprentissages au moins aussi bien que dans les autres écoles était inexplicable. Sauf si, comme nous l'avons fait, nous abordons son observation et sa compréhension à travers la grille systémique. Alors naissance et déroulement des processus s'éclairent et se trouvent a posteriori conformes à ce qu'ont découvert les nouvelles sciences de la vie.

Mais, et le mais est important, dans une approche systémique on ne peut pas modéliser la vie comme dans le rationalisme pour en faire découler programmes, tâches, pratiques, **méthodes**, modes d'emploi... Ce que l'on peut modéliser provisoirement, c'est un certain nombre de principes générateurs qui semblent aujourd'hui admis comme ceux du fonctionnement, du développement et de l'évolution des systèmes vivants, donc des êtres vivants. Communication, interaction, rétroaction, tâtonnement expérimental,... Mais cela ne débouche pas sur une modélisation des actions. « *La complexité appelle la stratégie* » écrivait Edgar Morin, *mais à la différence de la modélisation analytique, la*

*modélisation systémique ne prétend pas d'abord à la résolution, mais à la compréhension*<sup>42</sup>. » Elle ne produit pas de méthode au sens d'une liste ordonnée d'actions à réaliser pour aboutir à un objectif prédéterminé. « *La méthode nuit à l'ingéniosité ; et l'ingéniosité a été donné à l'homme pour savoir, c'est à dire pour faire* » (Giambattista VICO<sup>43</sup>).

« La méthode » d'Edgar MORIN n'est pas comme celle de DESCARTES la façon de conduire un raisonnement et les actions qui en découlent, une méthode prescriptive. C'est une méthode **indicative** qui donne des pistes, des principes découlant de connaissances qui pourraient aider à établir des hypothèses de stratégies à explorer. A l'inverse elle repose sur le doute en rendant le doute source d'évolution. Or, ce que l'on attend encore aujourd'hui dans tous les domaines, c'est qu'il soit donné une méthode à exécuter et dont on peut croire en ses certitudes.

J.L LEMOIGNE rajoute que *le projet de la modélisation systémique est sans doute de permettre à **chacun des acteurs** qui la pratique, **devenant ainsi modélisateur**, de se construire quelques systèmes de symboles sur lequel il pourra exercer sa raison en les transformant à sa guise, de représentation en représentation, exercice que nous entendons habituellement sous le nom de « réflexion », par lequel l'acteur construit son projet dans sa tête avant et afin de l'incarner par son action*<sup>44</sup>. La modélisation systémique est modélisation d'un *système observant* et donc d'un système qui s'observe lui-même dans ses actions : le modélisateur devient *système intelligent, capable de s'observer modélisant, et donc de se construire des représentations de ses actions*<sup>45</sup>. C'est à partir de ces représentations qu'il envisage ou ré-envisage de nouvelles actions qu'il modélisera en nouvelles représentations

---

<sup>42</sup> JL LE MOIGNE, La théorie du système général, théorie de la modélisation. PUF, Paris

<sup>43</sup> G.B. VICO (1668-1744), « La méthode des études » dans « La vie de G.B. Vico lui-même », Pons, cité par JL LE MOIGNE.

<sup>44</sup> JL Le MOIGNE, *Trois théorèmes de la théorie générale de l'organisation*, in Colloque "Développement des sciences et pratiques de l'organisation". AFCET, Paris

<sup>45</sup> JL Le MOIGNE (1985) The intelligence of complexity, in The Science and Praxis of Complexity. United Nations University, Tokyo, pp 35-61

suivant les effets de ces actions. La modélisation permettant l'action n'est jamais définitive, jamais terminée. Ce qui peut être considéré comme modélisé, c'est alors une attitude, une disposition d'esprit.

C'est exactement cette démarche qu'ont suivi intuitivement quelques enseignants confrontés ou ayant choisi le multi-âge. Poussée au plus loin et cette fois consciemment dans sa logique, elle a abouti à une école du 3<sup>ème</sup> type qui démontre son efficacité. Mais on comprend qu'elle déstabilise voire s'avère impossible pour la majorité des enseignants formatés au cartésianisme. Ce d'autant qu'elle les fait sortir de la fausse sécurité qu'apportent les modèles auxquels il suffit de se conformer et de se conforter, et dont on n'a pas à envisager qu'ils puissent être incertains.

Un autre enfermement est celui de la conception de la transmission des connaissances qui est la finalité officielle de l'école réaffirmée ces dernières années dans de nombreux systèmes éducatifs. Les connaissances étant considérées comme des objets à transmettre. On admet bien aujourd'hui la validité du constructivisme de PIAGET et de WYGOTSKY, mais on le vide de sa substance en se contentant de vouloir **transmettre** telles ou telles connaissances à des moments adéquats. Ce qui suppose que la construction de l'enfant et de son intelligence capable d'appréhender ces connaissances s'est faite par ailleurs, dans d'autres temps que celui de l'école. Mais aujourd'hui, où est c'est « ailleurs » et son temps ? Dans la plupart des pays et particulièrement en France, le temps de l'école occupe l'essentiel du temps de l'enfant et de l'adolescent, le temps de leur construction. Et plus l'école veut accentuer son emprise de masse<sup>46</sup>, plus les systèmes éducatifs basés sur la transmission rationaliste des connaissances sont inefficients.

Mais si les systèmes éducatifs et leurs opérateurs, les enseignants, se placent résolument dans le constructivisme et prennent comme finalité la construction des langages tels nous les avons définis dans une école du 3<sup>ème</sup> type et qui nécessitent qu'ils s'effectuent dans des

---

46 En France, face au nombre croissant d'enfants dits « en difficulté », le système éducatif n'a trouvé d'autres solutions qu'augmenter encore le temps de son emprise dans les heures supplémentaires appelées soutien scolaire, sans résultats à court et surtout à moyen terme.

entités vivantes et multi-âges, il leur faut affronter la non planification de ce qui est non plus la transmission des connaissances mais l'accès aux connaissances. Ils ne peuvent plus standardiser les opérations à effectuer, ils ne peuvent plus évaluer statistiquement leur efficacité, il leur faut même reconsidérer ce qu'est leur efficacité et ce que peut être son évaluation.

Parce que, en dehors de la révolution épistémologique à effectuer, celle de la pensée, le multi-âge remet radicalement en cause tous les systèmes éducatifs. Non seulement il nécessite une restructuration complète de l'organisation de leur structure globale et de la structure de chacune de leurs unités, ne serait-ce d'ailleurs que parce qu'il faut que celles-ci soient de petites structures capables de constituer des entités, mais il nécessite aussi de ré-envisager leurs finalités qui d'ailleurs sont un peu partout devenues floues et ambiguës. Il nécessite de revoir toutes les conceptions, tous les dispositifs, qu'ils soient ceux de la formation, de l'évaluation, du contrôle, des architectures hiérarchiques qui seront passablement bouleversées.

Dans cette remise en cause, les positions des différents acteurs et leurs relations changeront, de nouveaux acteurs à part entière apparaîtront (parents, citoyens, élus... enfants, adolescents !). Plus qu'un changement de politiques, c'est une transformation sociétale, une révolution sociétale. Si l'instauration du multi-âge dans quelques structures n'est pas née d'une idéologie mais d'un simple pragmatisme, il interpelle cependant toutes les idéologies. De là à penser qu'il puisse même être subversif...

Il n'est donc pas étonnant, il est même explicable que les systèmes éducatifs et les organisations politiques refusent obstinément d'accepter ce dont le multi-âge est porteur, qu'ils combattent même farouchement tout ce qui peut les troubler, jusqu'à en oublier d'être pragmatiques. Ceci avec l'assentiment même des enseignants et des populations les premières concernées. C'est l'éradication imperturbable des classes uniques en France alors que les dernières pourraient constituer des laboratoires qui ne coûtent rien aux finances publiques. Ce sont les mesures de rétorsions administratives et hiérarchiques contre tous les enseignants qui sortent des rails pour rentrer dans d'autres approches pédagogiques, veulent introduire le multi-âge, y compris et même surtout quand les

résultats de leurs actions sont probants. C'est l'ignorance des mouvements pédagogiques et de toutes leurs expériences accumulées. C'est même leur étranglement financier ainsi que celui des organisations comme AQM (Association Québécoise pour le Multi-âge). C'est beaucoup plus qu'un manque de pragmatisme ou qu'un manque de vision politique, c'est la résistance à ce que tous les décideurs pressentent très bien comme un bouleversement qui les toucherait eux-mêmes. En dehors de l'idéologie, des arrière-pensées politiciennes, on peut comprendre cette peur qu'il faudra bien un jour affronter.

La disparition d'AQM privée de moyens, c'est la disparition d'un laboratoire. La fin de parution de « Grandir en multi-âge », c'est la disparition d'un formidable outil qui permettait que prenne consistance l'intelligence collective de praticiens-chercheurs résolument rentrés dans l'approche systémique qui implique que chaque acteur soit le modélisateur de son action dans l'interaction avec d'autres acteurs. Qu'AQM n'ait pas été aidée, c'est une bêtise, un gâchis... de plus. Mais je ne doute pas que cette intelligence collective se poursuivra par ailleurs, par d'autres moyens et continuera à participer au changement de paradigme dans lequel se situera nécessairement le multi-âge.

L'histoire des sciences, l'histoire sociale et l'épistémologie montrent qu'il y a toujours une relation mais un écart significatif entre les transformations de la pensée scientifique et les transformations sociétales. Mais elles montrent aussi que ces dernières s'y ajustent toujours à un moment ou à un autre. Il n'y aura pas que les systèmes éducatifs qui seront touchés. La faillite et l'impasse de tous les systèmes qui régissent actuellement nos sociétés sont les symptômes d'un changement inéluctable à venir. La systémique encore nous apprend que ce ne peut être qu'une praxis. Le multi-âge et AQM sont en plein dans cette praxis.

Bernard COLLOT, Bué, décembre 2010



# **Le multi-âge c'est avant tout une autre approche de l'acte éducatif<sup>47</sup>**

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 multi-âge, soit en considérant que le multi-âge 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 multi-âge 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 pourtant taylorisé à outrance.

Parce que nous nous trouvons sans cesse au nœud d'une contradiction apparemment insoluble : nous savons tous, plus ou

---

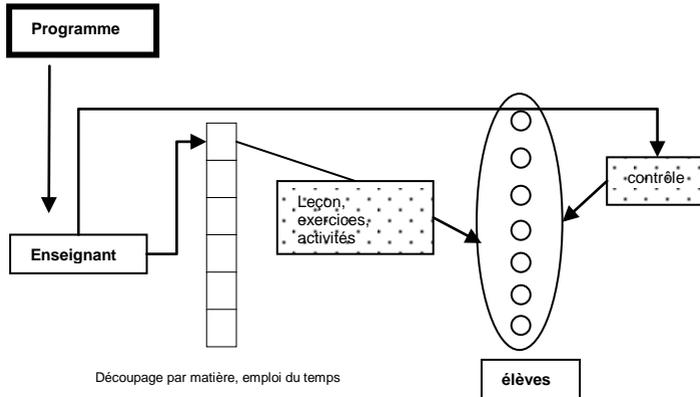
<sup>47</sup> Conférence au cours de la journée d'études des écoles communales de Gand (Belgique) organisée par le Centre Pédagogique de la ville.

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 multi-âge 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 (fig1) :



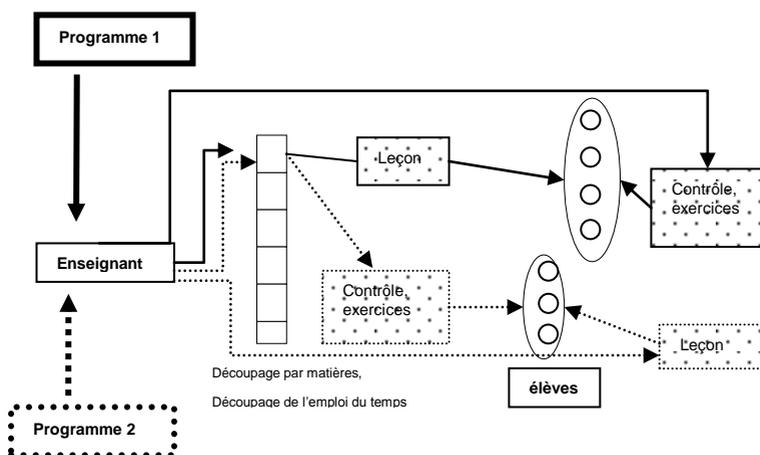
Nous avons, à peine caricaturée, la simplicité de la structure de ce qu'était chaque tranche (classe) de la chaîne éducative :

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, mêmes exercices d'application, mêmes exercices de contrôle. Chacun de ces 3 temps étant conçu, dirigé par l'enseignant.

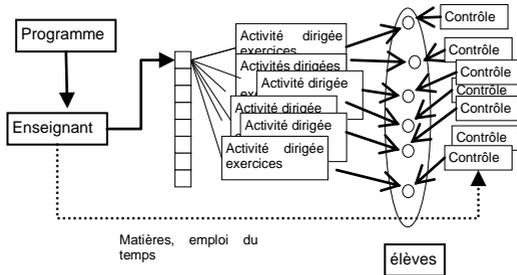
Il est évident qu'avec deux cours ce qui veut surtout dire **2 programmes**, cela va compliquer un peu la tâche de l'enseignant (fig. 2)



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 !

Avec 3 cours, donc 3 programmes, cela devient beaucoup plus compliqué 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 étaient occupés en général 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 multi-âge. 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 multi-âge 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 multi-âge permet de résoudre le problème des rythmes différents, l'origine de l'apprentissage restant... l'activité proposée par l'enseignant<sup>48</sup>.

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, elle est énorme.

---

<sup>48</sup> Au jour où j'écrivais ce texte, l'expérience de Sylvain COMAC à Montpellier n'avait pas encore eu lieu. Voir chapitre précédent.

Comment à la fois analyser le phénomène du multi-âge 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 multi-âge et qu'elle avait été en quelque sorte dénaturée quand elle est devenue urbaine. En simplifiant de façon caricaturale, comme dans une classe multi-âges 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 » mais par des projets**. 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...* »<sup>49</sup>. 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 multi-âge. 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'importent plus dans l'infinie variété de l'activité individuelle ou collective. Reste alors dans les systèmes éducatifs actuels deux écueils essentiels :

---

<sup>49</sup> « Célestin Freinet, un éducateur de notre temps », Michel BARRE, PEMF 1995

- 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 quand même dans une logique tayloriste mais en permettant 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 multi-âge, 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. 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 » 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 langage disaient Lacan et Popper. Ils avaient oublié de mettre langages au pluriel. 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 il 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 humain 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 trois principaux langages dévolus à l'école sont le langage écrit, le langage mathématique et le langage scientifique. Trois représentations différentes du monde.

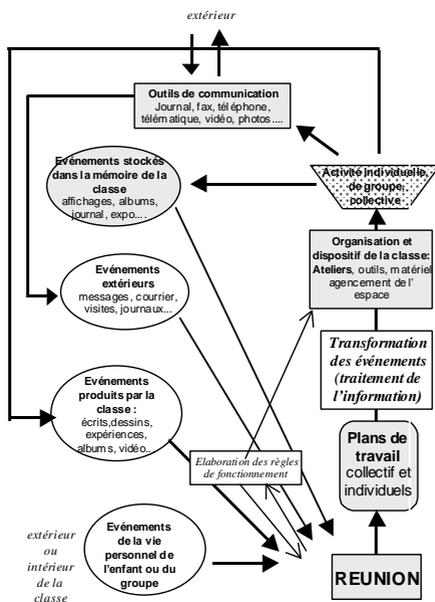
Il n'y a actuellement aucune raison connue pour que ces outils se construisent différemment des outils précédents, le langage oral ou la marche. La façon dont l'enfant a construit son langage oral peut être prise comme référence : Uniquement dans l'interaction permanente avec un environnement existant 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

langages ! 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 multi-âge, nous sommes dans celui d'une autre approche de l'acte éducatif... favorisée par le multi-âge.**

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 trois 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 : par exemple à l'atelier mathématiques, on pouvait trouver des instruments de mesure, des calembres 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'interrelation avec le groupe, ces informations allaient produire de l'auto-organisation qui se formalisait dans les **plans d'activité**.

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. Cette mémorisation matérialisée et disponible (affichages, albums, messagerie, journaux...) était aussi ce qui permet de mettre en relation des informations inscrites dans l'expérience vécue. C'est de la mise en relation d'informations qu'émerge alors la connaissance. Une connaissance qui s'approprie, se construit, et non pas une connaissance greffée.

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 multi-âge**

Dans cette approche où dans l'absolu peu importe les programmes, l'intérêt du multi-âge 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, dans un continuum.

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

bipède 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, le langage scientifique etc. Se rend-on compte de la difficulté pour un enfant de 6 ans, issu d'un milieu familial où on 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 nouveau-nés ? Un des grands intérêts d'une classe multi-âge 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 multi-âge 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 multi-âge 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 cinq ou six 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. Il n'est pas possible non plus hors de l'histoire des entités auxquelles il appartient et qu'il contribue aussi à faire vivre<sup>50</sup>.

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

---

<sup>50</sup> Il y a aussi d'autres raisons quant à la nécessité du multi-âge. Voir « *une école du 3<sup>ème</sup> type ou la pédagogie de la mouche* », L'Harmattan, et « *l'école de la simplicité* », TheBookEdition.com

suppose que les élèves redeviennent des enfants **acteurs** de la collectivité qui doit justement rendre possible la réalisation de leurs projets, voire devenir elle-même productrice de projets. 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, celle-ci 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 multi-âge, 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 débentent dans l'exploration d'un langage inciteront les plus avancés à continuer à être 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 ? Devrons-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 multi-âge 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 (**sans que ces projets aient besoin d'être pédagogiquement corrects**) 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 multi-âge et ce que le multi-âge nécessite pour être possible et fécond. Nous nous essaierons cet après-midi à schématiser de façon systémique vos modes de fonctionnement.

Cet état initial des lieux 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.

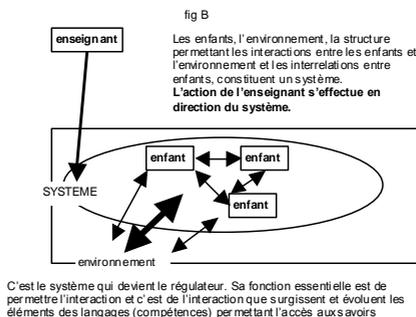
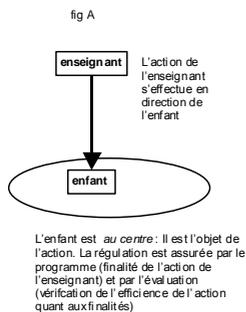
Cet état correspond simplement et normalement à l'état dans lequel se trouvent les différents protagonistes. Cette situation n'a rien de honteux ! Elle est simplement la plus stérile et a contrario extrêmement difficile, mais c'est la situation de départ.

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 multi-âge. 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 imprévisions 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<sup>51</sup>.

## Le travail sur la structure prime celui sur la pédagogie

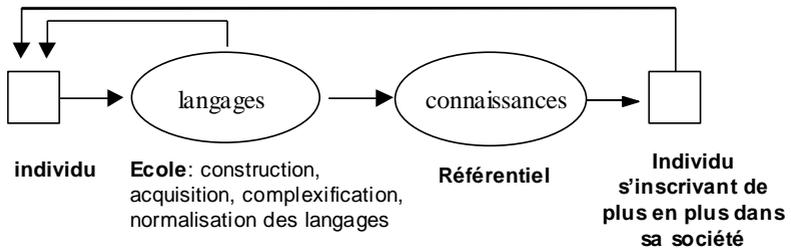
Le travail sur la structure prime alors sur la pédagogie propre à tel ou tel langage ou propre à faire acquérir tel ou tel stade du langage. Le sens de l'action de l'enseignant change :



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 »).

<sup>51</sup> Voir « la pédagogie de la mouche », « Le merle goba la mouche », TBE

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 des CREPSC<sup>52</sup> 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 poussée au plus loin. Leur travail est important parce qu'il pourra rassurer tous les systèmes éducatifs qui craignent que leur refonte 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 multi-âge, en bousculant vos représentations, vous amènera avec les enfants

<sup>52</sup> CREPSC : Centres de recherches des petites structures et de la communication

*Une autre approche éducative*

dans une autre planète éducative. Il est probable que c'est déjà fait pour beaucoup d'entre vous.

# Questions

## Réponses aux questions posées lors de la journée d'études des écoles communales Freinet de Gand.<sup>53</sup>

*- Une classe comportant autant de niveaux qu'une classe unique, fonctionnant sans référence aux programmes et en partant uniquement ou presque des projets des enfants, cela paraît très attirant mais bien difficile. Comment mettre en place une telle organisation ?*

Lorsque l'on visite une telle classe (ou lorsqu'on la voit en vidéo), cela paraît toujours incroyablement complexe. Et c'est incroyablement complexe ! Mais cette complexité est un état de fait qui n'est pas dans un modèle à reproduire. Autrement dit ce n'est pas l'enseignant qui a mis en place cette complexité et il ne la dirige pas. Son action de pilotage du système s'effectue uniquement ou presque en direction d'un certain nombre de clefs de la structure, à condition qu'il les connaisse, ceci afin que le système reste vivant et orienté pour qu'il « produise » des langages. Cela nécessite, plus que dans toute autre situation scolaire, de pouvoir observer. En terme de position, cela implique que l'enseignant sera très souvent derrière, en plaisantant j'ai parfois dit « *perché sur sa chaise pour mieux voir* » ! En terme de compétence cela suppose le savoir observer plus encore que le savoir pédagogique ou le savoir didactique.

Mais cela c'est lorsque la classe est devenue un système vivant qui n'est plus alimenté que par les événements, les perturbations de

---

<sup>53</sup> Ces questions ont surtout été posées au cours des ateliers qui ont suivi mon intervention.

chacun et les projets qu'ils suscitent. La question « *comment mettre en place une telle organisation* » me semble mal posée, en particulier pour vous enseignants Freinet qui avez au moins déjà deux niveaux<sup>54</sup>, donc deux programmes dans vos classes. Votre question serait plutôt d'une part : « *comment accueillir dans la même classe un ou deux ou trois niveaux d'âges supplémentaires ?* ». D'autre part : « *comment faire de plus en plus appel aux projets personnels pour la construction des langages* ». Les deux étant liées puisque à ce moment la seconde question est aussi une réponse à la première. On peut aussi imaginer que, sans augmenter l'hétérogénéité, vous ne vous préoccupez que de la seconde question. Des camarades français travaillent sur cette situation. Mais ils se heurtent du coup à deux difficultés : ils disposent de moins de temps pour que se mettent en place et perdurent des structures plus complexes (dans une classe, l'hétérogénéité des âges étend la durée de vie du groupe et la durée des structures puisque alors le groupe ne se renouvelle que partiellement chaque année). Les espaces créés par chaque langage et que l'on peut considérer comme à conquérir sont beaucoup plus restreints. Les dynamiques sont plus difficiles et doivent être soutenues par des procédés artificiels. C'est la situation pédagogiquement la plus difficile.

Il s'agit donc d'enclencher un processus où en augmentant peu à peu l'hétérogénéité on favorise au contraire une meilleure construction des langages.

D'abord j'ai pu constater que vous êtes déjà dans des structures privilégiant la circulation de l'information (donc, biologiquement, privilégiant la vie). La structure de vos classes permet déjà l'introduction des désordres et permet déjà une auto-organisation. Votre point de départ est donc déjà très avancé, que ce soit pour vous, pour les enfants.

Qu'est-ce que changerait l'introduction d'une tranche d'âge supplémentaire ? A ce que j'ai pu comprendre, une partie de toutes vos classes est alimentée par les projets personnels ou collectifs des enfants. Restent à part, l'apprentissage du néerlandais (oral et écrit)

---

<sup>54</sup> La ville de Gand parmi sa trentaine d'écoles communales, propose au choix des parents une douzaine d'écoles Freinet. Toutes ces écoles ont délibérément choisi d'avoir déjà des classes à deux cours.

et celui des mathématiques, en général organisés sous la direction de l'enseignant.

En ce qui concerne le néerlandais, il y a l'ajustement du langage oral à la langue pour les enfants dont ce n'est pas la langue maternelle et le langage écrit. L'extension de l'hétérogénéité à un an de plus vous compliquerait un peu la vie dans un premier temps, mais pas autant que cela : cela correspondrait à étendre l'espace créé par les langages oraux et écrits utilisés et devenant plus attirants dans toute la partie de votre classe permettant les projets. Plus les langages sont utilisés dans la réalisation des projets et leur insertion dans le collectif, plus vous pouvez diminuer le temps que vous consacriez à ce que l'on pourrait appeler « l'apprentissage hors contexte » ou l'apprentissage formel, dépendant de l'enseignant (en agriculture on appelle cela la culture hors sol !). Et surtout vous pourrez peu à peu déplacer l'ordre de ces deux temps : ce seront alors les difficultés rencontrées par l'usage d'un langage et de sa langue au cours de la réalisation d'un projet et devant être surmontées pour que le projet aboutisse qui justifieront l'apprentissage plus systématique. D'une part cela remet l'apprentissage de type plus scolaire dans du sens, d'autre part cela réduit les nécessités d'interventions de type systématique puisque tous les enfants n'en ont pas besoin de façon identique.

Je ne crois pas que la construction du langage écrit pose vraiment un problème dans les classes Freinet, quelle que soit la multiplicité des âges donc la différence des niveaux de langage. Il n'en est pas de même en ce qui concerne le langage mathématique ! C'est là que l'adjonction d'âges pose problème parce que l'essentiel des apprentissages mathématiques s'effectue sous la direction de l'enseignant et sont des apprentissages formels. Chacun voit bien comment on peut inciter un enfant à écrire, à tâtonner dans l'écrit, à avoir nécessité, besoin plaisir à lire... cela paraît plus difficile de voir un enfant naturellement mathématiser ! Cette difficulté provient du fait que souvent on n'ose pas considérer les mathématiques comme un langage qui crée une représentation du monde qui ne dépend que de celui qui la crée. Autrement dit on a du mal à imaginer qu'un enfant puisse mathématiser sans notions mathématiques préalables alors que cela ne pose pas de problèmes s'il dessine sans savoir dessiner, écrit sans savoir écrire etc. Le problème n'est donc pas

« comment l'enfant va acquérir les notions mathématiques nécessaires ? » mais « **comment il va rentrer dans un monde... qu'il doit créer avant !** » Parce que, comme pour tous les langages, une fois rentré dans les mondes que ces langages créent, l'enfant en jouit, les explore, y évolue. Cela mériterait d'autres journées d'études, mais un des moyens est ce que l'on appelle chez nous les séances de *création mathématique*. Leur objectif est d'enclencher une dynamique qui fera utiliser le langage mathématique comme tous les autres langages, dans la création (j'invente, je joue), dans l'exploration (je fais une recherche), dans l'utilisation (je calcule). Nous nous retrouvons alors dans la même situation qu'avec le langage écrit, graphique...

Pour résumer ma réponse à votre question « *comment mettre en place une telle organisation* » je répondrai :

- qu'il n'y a pas à la mettre en place parce qu'on ne peut savoir à l'avance ce qu'elle sera exactement. Il s'agit d'un processus au cours duquel l'organisation évoluera sans cesse ;

- que l'augmentation de l'hétérogénéité doit conduire à diminuer les temps d'intervention collective de l'enseignant. La question la plus importante n'étant pas « *qu'est-ce qu'il faut que je fasse en plus ?* » mais au contraire « *qu'est-ce qui est inutile et que je peux enlever ?* »

- que pour que les projets se substituent à l'activité dirigée par l'enseignant et ceci dans tous les langages, il est nécessaire que l'enseignant provoque des dynamiques, le plus souvent par des activités collectives temporaires ;

- que, dans ce qui est alors la conduite d'un processus, il peut toujours être nécessaire de revenir en arrière (réintroduire par exemple des fichiers autocorrectifs, des temps obligatoires etc.). Ce n'est pas rédhibitoire et cela peut être indispensable aussi bien pour diminuer l'angoisse de l'enseignant et des parents ou pour stabiliser les enfants qui doivent aussi construire leurs propres repères.

Reste enfin ce qui me semble indispensable : il est nécessaire de pouvoir échanger constamment avec d'autres eux aussi lancés dans un processus de transformation profonde des pratiques et surtout des représentations. Ce sont ces échanges qui assurent la sécurité

d'une transformation qui comporte normalement des risques comme toute transformation.

*- Qu'est-ce qui se passe pour les plus grands ? Pour les petits on comprend qu'ils ont les plus grands devant, mais arrivé au bout, qu'y a-t-il qui puisse les attirer, les aider ?*

Il ne faut d'abord pas oublier que l'interaction entre les enfants est réciproque et ne se situe pas tellement dans une fonction d'aide mais beaucoup plus dans une fonction de provocation. Par exemple les petits sont toujours très provocateurs pour les grands dans leur audace créatrice et inventive, dans leur puissance imaginative, dans leurs questionnements existentiels : ce sont toujours les petits qui ont lancé la classe dans les débats philosophiques, voire métaphysiques.

Mais c'est dans l'extension des espaces créés par les langages qu'il faut situer les grands : Lorsque l'enfant arrive à l'école, ses cercles d'évolution vont pouvoir s'agrandir à l'intérieur de la classe. Au fur et à mesure que ses langages vont évoluer et se complexifier, ils vont lui donner accès au passé, au futur **et à l'extérieur** ; c'est d'ailleurs une des fonctions de l'écrit. Lorsqu'il atteint les limites de la classe, l'enfant qui devient alors « un grand » a alors à sa disposition l'extérieur : cet « extérieur » est constitué aussi bien par tout ce qui est autour de l'école, y compris les adultes, que par le réseau constitué par d'autres classes et d'autres adultes

Parce que nous n'avons peut-être pas abordé au cours de cette intervention l'inclusion de l'école dans un réseau ou l'information circule soit par l'intermédiaire des moyens classiques de l'écrit (courrier, albums, visites...) soit par l'utilisation des technologies modernes (messageries d'internet, fax, téléphone, vidéo...). Il ne s'agit pas de la « correspondance » comme on l'entendait autrefois. Il s'agit bien d'une extension de l'espace de l'école dans laquelle on va pouvoir interpellé d'autres, être interpellé par les autres, solliciter, interroger, répondre etc. et utiliser et faire évoluer les outils langagiers tout neufs qui viennent d'être construits. Dans cette extension, il n'y a pas que des enfants, que d'autres enfants, il y a

aussi des adultes (dans notre espace télématique nous avons par exemple des scientifiques, nous avons même eu Jean Rostand, un journal très célèbre en France : La Hulotte, des artistes... qui étaient des interlocuteurs qui nous connaissaient... comme s'ils avaient été eux-mêmes dans la classe).

Cet espace extérieur, il n'est atteignable que lorsque les langages et les niveaux des représentations qu'ils permettent ont suffisamment évolués... pour certains enfants ce pourra être assez tôt, en règle générale c'est dans les deux dernières années. Chaque enfant atteint cet espace à des moments différents, c'est ainsi que rares sont les petits qui écrivent à d'autres (correspondance), même quand ils écrivent, alors que les relations avec l'extérieur sont une part très importante de l'activité des grands.

Il apparaît qu'en général vers dix ans, ce que l'on trouve dans l'espace offert par l'école devient insuffisant... et le milieu du collège pourrait correspondre alors beaucoup mieux à ce qui peut solliciter un adolescent (centres d'intérêts). Le drame étant que le milieu scolaire fait alors tout pour se vider de tout intérêt et de toute sollicitation !

*Un seul enseignant dans la même classe pendant plusieurs années ne risque-t-il pas d'être néfaste ?*

C'est un problème, il doit donc être traité en tant que tel. Il ne se pose pas de la même façon dans une classe unique rurale isolée que dans une structure urbaine.

Dans cette dernière, il faut observer d'une part qu'il n'est pas possible de concevoir une classe comme une structure isolée dans une école, d'autre part que rien n'empêche de concevoir une structure hétérogène avec plusieurs enseignants. Dans une école à plusieurs classes constituant une réelle unité pédagogique et surtout une entité de vie, la présence du même enseignant dans une classe multi-âge devrait être largement tempérée du fait que son action s'inclut nécessairement dans l'action collective d'une équipe éducative.

Le problème semble plus crucial dans une classe isolée.

Mais nous avons pu constater que dans les classes uniques fonctionnant dans le sens que je vous ai décrit, l'impact du maître y est beaucoup moins important que dans les structures classiques : partant du fait que c'est le système que constitue la classe qui est éducatif, l'action de l'enseignant va être dirigée d'abord sur le fonctionnement du système et beaucoup moins directement sur les enfants. Nous pouvons comparer cela à l'agriculture biologique où l'action de l'agriculteur s'effectue en direction du terrain qu'il s'efforce de maintenir le plus vivant possible et favorable à la croissance. Une erreur peut être plus facilement rectifiée parce qu'elle ne touche pas directement la plante, contrairement à l'agriculture industrielle.

Et surtout l'enseignant n'est plus le seul adulte à qui les enfants ont affaire dans la classe. J'ai souligné à quel point l'école devient un lieu éducatif accessible à tous, soit parce que l'on a quelque chose à y chercher, soit parce que l'on a quelque chose à y apporter. Il y a donc sans cesse d'autres adultes dans l'école. On peut presque dire que le rôle de l'enseignant n'est plus celui de la transmission des connaissances : celles-ci peuvent être transmises par bien d'autres personnes, à condition que le niveau de langages atteint par les enfants le permette. Dans les classes isolées nous avons peut-être poussé plus qu'ailleurs le rôle d'autres adultes dans la classe justement pour palier les risques de l'enseignant unique trop longtemps à supporter. Si bien qu'on arrive peut-être encore plus qu'ailleurs à éviter la monotonie et la stérilité de l'interrelation avec l'adulte responsable.

*Les parents ne s'interrogent-ils pas sur la validité de cette approche, ne s'inquiètent-ils pas des résultats ? Comment sont-ils tenus au courant ?*

Les parents font partie de la problématique éducative. Et ils font partie de la communauté éducative. Et ils font partie de l'équipe éducative !

Parce qu'ils sont l'élément premier de l'environnement de l'enfant dont la construction a dépendu et dépend toujours des interrelations

et des interactions avec eux. Parce que les parents sont les premiers éducateurs de l'enfant et à ce titre assume une lourde responsabilité mais aussi ont des droits. Parce que les inquiétudes qu'ils peuvent avoir sont légitimes et qu'il est important qu'ils puissent les exprimer... et qu'il en soit tenu compte.

Puisque vous êtes des enseignants d'écoles Freinet, on peut supposer que les parents participent déjà fortement à l'activité de l'école. On peut supposer qu'ils sont des partenaires lorsque s'élaborent les stratégies à mettre en place. Or, pour eux comme pour vous les stratégies dépendent des problématiques parmi lesquelles on trouve un certain nombre d'informations. Avec une problématique il y a légitimement un certain nombre d'interrogations. Et les interrogations débouchent sur des choix stratégiques. Si ces choix stratégiques s'avèrent inefficients, on les fait évoluer. Si les parents participent réellement aux choix stratégiques, ils en assument beaucoup plus facilement la coresponsabilité, ce d'autant que les stratégies restent discutables. Elles deviennent d'autant plus acceptables, même si on a des doutes, que l'on sait qu'elles pourront être modifiées, qu'elles pourront évoluer suivant les effets que l'on peut constater individuellement et surtout collectivement. C'est au moins ce qui s'est passé dans ma propre expérience avec les parents où une école sans cahiers, sans leçons, sans programme et sans évaluation ne créait plus d'angoisse à personne. A contrario, c'est lorsque les parents ne s'interrogent pas qu'il est bien difficile de les transformer en partenaires !

Ajoutons que la transformation des représentations donc des attitudes des parents s'effectue elle aussi progressivement comme pour les enseignants et comme pour les enfants, parfois simultanément.

Dans le cas des classes uniques rurales françaises, les parents n'ont pas le choix. Mais dans vos écoles urbaines, choisir pour certaines classes une hétérogénéité plus large offre aussi pour les parents un choix. La possibilité de choix m'apparaît comme très importante, non seulement parce que ce devrait être le propre de la démocratie mais aussi et surtout parce que tout choix impose d'en cerner les raisons, les intérêts, impose la recherche d'informations, la réflexion, la responsabilisation et par là implique la personne entière dans l'acte

éducatif. Mais chez nous, en France, nous parents sommes privés de choix et captif d'une école au pouvoir absolu que l'on est bien obligé de qualifier de totalitaire !

Quant à la seconde partie de la question, comment sont-ils tenus au courant de ce que font leurs enfants, c'est assez facile : tous les moyens traditionnels (cahiers, évaluations...) ne signifient pas grand chose et n'ont pas d'autre intérêt que de permettre une relation parent-enfant à propos de l'école. Alors, le seul moyen pour que les parents soient informés, c'est que l'école leur soit ouverte en permanence, pendant le temps scolaire et pas seulement après la classe. C'est la seule façon pour eux d'avoir une idée de ce qu'y fait leur enfant, comment il se comporte... Et vu que l'école est alors un lieu où se déroulent une multitude d'activités individuelles ou collectives (comme dans un atelier, un garage, une ferme...), la présence dans ce lieu d'autres adultes, qu'ils soient parents ou non, ne gêne personne. Nous avons à Moussac fait de l'école un lieu éducatif accessible à toute heure de la journée ou de l'année, appartenant à tout le village.

*- Est-ce que la taille du groupe peut être un obstacle ? Quel type de local ? Quel matériel spécifique ? Comment avoir du calme ?*

La taille de la structure est très certainement un obstacle. Mais ce n'est pas le ratio nombre d'élèves par maître qui peut être un critère comme on a l'habitude d'envisager les problèmes d'effectifs dans le monde éducatif.

Ce problème est à considérer par rapport à l'espace aménageable et appropriable, par rapport aux capacités d'identification des groupes. On a souvent l'habitude d'identifier la classe à un groupe... et souvent à un maître. Or suivant l'étendue de l'hétérogénéité, la disposition de l'espace et le nombre d'enfants ou d'adolescents, il peut se former dans un espace une véritable complexité de groupes. La classe unique d'une trentaine d'enfants doit comporter suffisamment d'espace et d'espaces pour que puissent vivre, s'inclure, interférer, plusieurs groupes. Il y a une différence entre un

système vivant et un groupe. Le système vivant a les frontières d'un espace dans lequel il doit vivre et perdurer. Il a une structure dissipative. Un groupe est lui plus fluctuant, peut même être éphémère.

Je vous ai indiqué qu'une expérience très probante avait eu lieu dans un établissement d'une soixantaine d'enfants fonctionnant comme une seule classe disposant de plusieurs enseignants. Il ne faut donc pas considérer la taille d'une classe mais plutôt la taille d'une école (une classe unique constituant d'ailleurs une école). C'est dans cet ensemble que se forment et évoluent des groupes. **En règle générale il faut que les enfants puissent avoir le sentiment d'appartenance à un ensemble, puissent s'y faire reconnaître et reconnaître les autres.** Si vous êtes dans une école maternelle, à condition que l'hétérogénéité soit acceptée, chaque unité ne peut dépasser la vingtaine d'enfants. Mais si vous faites une classe avec les trois ans seulement, décemment il ne faut pas en mettre plus de... cinq ou six !

Dans un ensemble de 12 classes primaires, il me semble difficile que cela puisse constituer un espace d'appartenance. Et c'est pour cela que la plupart des écoles sont des adjonctions de classes, pratiquement isolées les unes des autres, et que les enfants y sont par la force des choses découpés en tranches. Mais, si l'extension des espaces n'est pas toujours possible dans l'immédiat, il est toujours possible, de scinder un ensemble trop grand en plus petites structures **autonomes**. C'est d'ailleurs dans cette première transformation des macrostructures scolaires que se trouve l'ouverture de multiples possibilités. En France, les cycles (3 années) permettent cette transformation puisqu'il est même institué un « conseil de cycle »... mais pratiquement personne ne s'est saisi de cette opportunité.

Il faut toujours envisager globalement les problèmes. En ce qui concerne la taille des effectifs, il faut donc d'abord traiter le problème au niveau des écoles. Si l'idéal pour le primaire peut se situer aux alentours de 60 à 70 enfants avec un espace suffisant (il ne devrait pas y avoir d'école plus importantes !), il faut donc en premier lieu arriver à constituer, à l'intérieur de ce qui existe, des entités à taille de la capacité sociale des enfants. Le problème des classes

hétérogènes ou non, à un ou à plusieurs enseignants, vient ensuite et peut alors se traiter différemment.

*Quel type de local ?*

Nous avons beaucoup de chances en classe unique : en général nous sommes dans de vieilles écoles dont les autres classes ont fermé et qui avaient autrefois un appartement de fonction pour les enseignants. Nous disposons donc d'un espace... qui n'est pas du tout aménagé ni fait pour cela, mais il est disponible à l'invention et à la créativité d'aménagement spatial, aux nécessités aussi bien des enfants que de l'enseignant. Un dessous d'escalier suggère souvent des utilisations qu'aucun architecte n'aurait pu envisager. En somme, en ce qui concerne les locaux et leur aménagement, nos plus grands ennemis sont les architectes... et les commissions de sécurité ! Si on devait leur demander quelque chose, aux architectes, il faudrait leur demander de nous offrir un espace avec les moyens pour l'aménager nous mêmes et pour pouvoir en modifier l'agencement. Freinet a dû le dire, une école se doit être... une maison d'habitation !

*Quel matériel spécifique ?*

La question m'a amusé. Je suppose que la spécificité concerne son éventuelle qualité pédagogique. Dans ce sens le seul matériel pédagogique que l'on peut considérer comme très utile, en particulier pour le démarrage, ce sont les fichiers autocorrectifs. A condition qu'on ne les considère pas comme une panacée mais seulement comme des outils transitoires.

Mais bien sûr la classe ou l'école est pleine de matériel : du jardin avec ses pioches, bêches, fourches..., aux fer à souder, scies magnétiques, LED, transistors, microscopes..., en passant par les ordinateurs leurs traitements de texte, tableurs et imprimantes qui ont remplacé les machines à écrire d'autrefois..., en passant encore par les caleulottes, le stock de calendriers, les balances, les pots de fleurs, le stock de planches... En somme la spécificité du matériel c'est celle... de ne pas être spécifiquement pédagogique. D'une

façon générale quand on constitue l'environnement intérieur d'une classe deux grands axes peuvent nous guider :

- Qu'est-ce qui pourrait provoquer une curiosité, des envies, des projets ? Un jardin, des pots de fleurs, un vieux moteur, un stock d'engrenages ou de fils électriques, de vieux calendriers, des jeux de cartes, les livres de la bibliothèque, etc. C'est un peu plus orienté que ce que l'on pourrait trouver dans une maison, mais c'est, comme dans une maison, à disposition des yeux, des mains, prêt à provoquer.

- Qu'est-ce qui va servir à transformer l'information ? La machine à écrire, l'ordinateur, les calculettes, le microscope, le fer à souder, les dictionnaires, l'atelier peinture, l'appareil photo ou le caméscope, le castelet de marionnettes, le magnétophone..., etc. Ce sont les outils qui vont permettre l'utilisation des différents langages dans la réalisation des multiples projets.

- Et bien sûr il faut avoir des stocks de papier, de crayons, de peintures, d'argile, de bois, de vis,...

La disposition d'espace est très importante : il faudrait que tout ceci soit à disposition permanente. Par exemple si un microscope est constamment visible et accessible dans un atelier sciences, il sera utilisé dans un grand nombre de projets. Sa fonction inductrice sera alors très grande.

*Comment conserver le calme quand tout le monde fait quelque chose de différent, se déplace, discute... ?  
Comment un tel désordre peut être supportable ?*

La question est importante, ne serait-ce que parce que aucun apprentissage, aucune acquisition ne peut se réaliser dans le stress. Quelle que soit la pédagogie, quelle que soit l'hétérogénéité, la tranquillité est le premier objectif que devrait se donner tout enseignant et le réaliser avant d'aborder quoi que ce soit des programmes ou apprentissages officiels.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, il régnait dans ma classe une tranquillité qui étonnait tous les visiteurs.

Il y a d'abord une condition matérielle dont on n'est pas toujours maître : disposer d'espace. Lorsque ce que vous percevez parfois comme du désordre est réparti dans un espace à la fois vaste et différencié (coins matériellement délimités, salles, couloirs utilisés, jardin, cour ou préau...), il est évident que sont éliminés les défauts inhérents à toute concentration. Lorsque pour interpellé quelqu'un on ne peut le faire d'un coin à l'autre d'une pièce mais qu'il faut se déplacer pour le trouver et lui parler, vous diminuez d'autant le bruit ! Plus l'espace va être réduit, plus il va demander un aménagement ingénieux et précis parce qu'il va falloir jouer sur cet aménagement. C'est un peu comme en jardinage : plus le jardin est vaste, plus il est facile d'obtenir les légumes dont on a besoin, plus il est petit, plus la science du jardinier doit être grande !

L'aménagement de l'espace est donc très important. Mais en n'oubliant jamais que c'est un espace de vie, ou si vous aimez mieux un espace où les enfants vont vivre une bonne partie de leur temps d'enfants. Rideaux, plantes vertes, tout ce qui contribue à rendre agréable une maison devrait être présent dans la maison d'école. On ne se déplace pas de la même façon, on ne parle pas de la même façon dans un lieu où s'inscrit l'intimité. On peut aussi jouer avec les fonds musicaux, les tentures etc.

Mais, en dehors de ces conditions matérielles, il faut observer que ce qui est pris pour du désordre parce qu'un regard extérieur a quelque mal à distinguer quelles règles régissent ce qu'il prend pour de l'agitation, ce désordre est en réalité une organisation complexe qui permet l'harmonie. Ces règles pour la plupart implicites se sont établies peu à peu, au fur et à mesure qu'augmentait l'autonomie de chacun. N'oubliez jamais que l'organisation se situe toujours dans un processus.

D'autre part ont disparu les provocateurs habituels de la tension :

- l'activité découle des projets et a donc comme origine les intérêts de l'enfant. Plus il y a d'activité, plus l'organisation provoquée est complexe mais plus aussi chacun a intérêt à ce que l'organisation soit opérante. La satisfaction des intérêts est toujours le plus puissant motivateur. C'est la satisfaction de l'intérêt qui provoque la création et le respect des règles : celles-ci sont directement compréhensibles et admissibles par chacun. On respecte d'autant

mieux ce que l'on a contribué à établir. On élimine ou tout au moins on limite l'application de règles sous contrainte ou auxquelles on n'adhère pas naturellement.

- C'est l'activité qui structure le temps. L'enfant (et l'enseignant !) dispose alors de la durée. Or une des sources de tension dans les classes est bien la contrainte du temps. Les « *dépêchez-vous !* », parfois hurlés par des enseignants presque masochistes, ont toujours fait instantanément monter les décibels de plusieurs degrés sans rien arranger d'ailleurs quant à l'ordre qui aurait dû être productif !

- l'hétérogénéité limite les situations de concurrence et facilite la reconnaissance de chacun (on peut dire aussi la construction identitaire de chacun). La non-reconnaissance est une des principales sources de violence. Tous les observateurs ont pu constater le peu de violences dans les classes uniques. La concurrence y fait place à la complémentarité, source elle d'apaisement.

A contrario, la question du désordre, du bruit, ne se pose pratiquement pas dans une classe hétérogène et ce d'autant moins qu'elle dispose d'espace.

*L'école hétérogène du « 3<sup>ème</sup> type » ne ressemble-t-elle pas à l'école maternelle ? Mais qu'en est-il quand ensuite les enfants sont dans un collège traditionnel ?*

L'école maternelle devrait être un prototype de l'école qui va être dans son prolongement, et nous estimons que cela va jusqu'au lycée (18 ans environ !). Parce que quel que soit l'âge des enfants, il s'agit toujours de la poursuite de la construction des langages et il n'y a, à l'heure actuelle, aucune raison connue pour que cette construction obéisse à des principes différents de ceux qui font qu'un enfant gazouille, balbutie, puis apprend à parler. Ce qui change c'est seulement le contexte dans lequel s'effectue cette construction, c'est à dire les interactions avec l'environnement et les interrelations, les nouvelles interdépendances dans une nouvelle entité. A dix ou à quinze ans, au lieu d'avoir envie de gazouiller ou de jouer avec le

balai, on a plutôt envie d'écrire des poèmes, de démonter un moteur, de faire du théâtre, de parler avec des copains de l'autre bout de la terre ou d'essayer de comprendre les lois de l'écologie. Les espaces créés et atteignables par les langages sont simplement plus vastes.

Ce qui est regrettable et triste, c'est que l'école maternelle bien souvent s'évertue à imiter une école manifestement devenue archaïque. Comme l'école traditionnelle marche de plus en plus mal dans tous les pays, nos dirigeants ont aussi la stupide idée qu'il faut « préparer » (formater) les enfants dès la maternelle à cette incongruité. Peut-être faudra-t-il attendre qu'on ne puisse pas remonter plus loin que la gestation pour enfin découvrir la bêtise éducative ?

Cette idée imbécile qu'il faudrait préparer les individus au pire qui va suivre en les mettant dans la même situation me permet de répondre à la seconde question (*Mais qu'en est-il quand ensuite les enfants sont dans un collège traditionnel ?*) : tout au moins chez nous, tout le monde reconnaît bien que le collège est la pire situation dans le système éducatif. Nos enfants, non « préparés », auraient donc dû terriblement souffrir et être handicapés ! Cela n'a jamais été le cas (d'ailleurs, si cela avait été le cas, les parents auraient vidé l'école !). Mais cela s'explique très bien : dans nos structures très complexes nos enfants ont pu se construire de nombreux repères mais aussi très solides. Le collège est lui une structure simpliste, faite de repères plus que grossiers : mettez-vous en rang, tirez un trait à quatre carreaux de la marge, apprenez de la ligne 3 à la ligne 5 etc. Les comprendre n'est pas compliqué et quant à l'adaptation, on s'adapte toujours pour survivre dans une prison. A contrario, le canari qui n'a jamais connu la liberté se fait dévorer dès qu'il sort de sa cage.

Quant aux connaissances dont on pourrait craindre l'absence pour nos enfants puisqu'ils ne les ont pas rabâchées, s'ils ne les ont pas encore cela ne se voit pas parce que les autres non plus ne les ont pas acquises ! Les professeurs du collège ne se sont jamais aperçus que les enfants de Moussac ne faisaient jamais d'histoire ou de grammaire. D'autre part ces quelques connaissances ne sont pour la plupart que du vocabulaire : nous passions quelques jours, voire quelques semaines avant l'entrée au collège à préciser ce que des

mots comme « conjuguer » ou « complément d'objet » voulaient dire. Lorsque des enfants ont passé plusieurs années à raconter, écrire, en passant du passé au futur, en se projetant comme sujet, en décrivant les objets de leurs actions..., jeter un regard sur la façon dont fonctionnait le code utilisé demande très peu de temps. C'est quand il a beaucoup couru qu'un athlète peut analyser sa façon de courir, pas avant !

*L'hétérogénéité sociale est-elle aussi bénéfique que l'hétérogénéité des âges ? Et quel est le rôle de la communauté sociale ?*

Il y a toujours une hétérogénéité sociale. Mais je comprends bien votre question, vous voulez probablement parler de la différence qu'il peut y avoir quand un émigré de dix ans ne parlant pas le néerlandais côtoie dans le même espace le petit bourgeois, de dix ans aussi, mais qui passe ses vacances au ski ou dans la propriété parentale au bord de la mer. Il y a longtemps que la campagne n'est plus le milieu homogène d'autrefois. Les géographes ne parlent même plus de zones rurales mais de zones périurbaines. L'hétérogénéité sociale y est très peu différentes de l'hétérogénéité urbaine, jusqu'aux zones paupérisées peu différentes des banlieues en dehors il est vrai de leur concentration.

Le seul problème à résoudre est celui de la complémentarité à substituer à celui de la concurrence. Je ne résiste pas au plaisir de vous raconter une histoire arrivée dans une école Freinet de Rennes. Dans cette école l'enseignant, Pierrick DESCOTTES, utilisait les « arbres de connaissances ». Il s'agit d'un outil informatique qui produit une cartographie de la communauté à partir des compétences que chacun veut bien indiquer et mettre à la disposition des autres. Une petite togolaise, récemment arrivée, parlait très peu et ne participait à rien. Elle n'avait bien sûr aucune compétence déposée dans « l'arbre ». Un jour, elle fut provoquée par les autres : « *Mais enfin, Marie, tu sais bien quelque chose ?* ». Poussée dans ses retranchements, la petite finit par laisser échapper « *Je sais monter sur un éléphant* ». Stupeur. Bien sûr Marie ne pouvait démontrer la réalité de son savoir, mais les autres

décidèrent de lui faire confiance et de lui accorder ce qu'ils appelaient un « brevet ». Alors notre petite togolaise demande la parole et déclare « *Mais je sais aussi faire quelque chose que je peux vous apprendre, je sais porter un panier sur la tête !* ». Elle eut un grand succès. Et dans les jours qui suivirent elle s'intégra aux activités de la classe et les progrès s'enclenchèrent.

Le maître mot dans un collectif, quelle que soit la nature de la différence, est bien celui de « reconnaissance ». Permettre et faciliter la reconnaissance dans un collectif devrait être un des axes de toute pédagogie.

Quant à la communauté sociale dans laquelle est insérée l'école, non seulement elle est importante mais je considère que c'est cette communauté qui devrait être directement impliquée dans la réussite de l'école. A Moussac, nous avons créé une association qui s'appelait « une école, un village » et on peut dire que tout le village y adhéra. L'école appartient à la communauté. Il me semble d'ailleurs que comme chez nous vous êtes dans des écoles communales ! Mais il faut arriver à rendre à César ce qui appartient à César... et laisser César se réapproprier ce qu'il doit assumer. Dans tous les pays dits civilisés l'école s'est peu à peu détaché des communautés pour devenir comme chez nous un quasi État dans l'État. Une école étatique plus qu'une école publique. Et nous, enseignants, nous y sommes pour beaucoup. Renverser cette situation n'est pas facile puisqu'il s'agit aussi bien de partage de pouvoirs, que de partage de responsabilités, que de *modus vivendi* à trouver pour qu'un véritable collectif se constitue autour de l'école. J'ai appelé cela une « entreprise éducative », sachant que le mot « entreprise » n'était pas lié autrefois au lucratif, au profit ou à l'économie de marché. Les enseignants qui sont souvent les plus craintifs dans ce qu'ils pensent être une perte de leurs prérogatives y gagneraient au contraire : en instaurant la coresponsabilité, ils diminueraient fortement la pression qui pèse sur leurs seules épaules.

L'école est alors un lieu éducatif qui n'est pas seulement réservé aux enfants. Lorsque l'on va y trouver des adultes venant feuilleter une encyclopédie, se servir d'un ordinateur, trouver un coin tranquille pour travailler le soir à une formation, monter un film vidéo pour

*Questions posées par le multi-âge*

l'association sportive, boire le café pour discuter philosophie... alors l'école a gagné ! La communauté entière est éducative, l'école est en quelque sorte son carrefour ou son « auberge éducative » !

Ma plus grande réussite à Moussac n'a pas été une réussite pédagogique. Cela a été que tout un village soit fier de ce qui était devenu **son** école et la défende bec et ongles



# **De l'introduction du désordre pour la production de l'organisation<sup>55</sup>**

## **ou de l'organisation permanente du désordre**

*« L'anarchie, ce n'est pas la non-organisation, c'est l'organisation qui s'effectue à partir des associations/interactions synergiques d'êtres composants. C'est l'anarchie qui est première dans l'organisation vivante, dans le sens où c'est elle qui produit la vie. C'est du désordre thermodynamique que naissent les organisations tourbillonnaires/homéostatiques. » Edgar MORIN « La Méthode » (t.2 la vie de la vie)*

Une classe à plusieurs cours inquiète par la complexité qu'elle présente. Et cette complexité est d'autant plus inquiétante quand on veut la réduire à des cours, à des niveaux d'âge, quand on veut faire rentrer chacun dans le cadre de « matières », d'une progression.

Or, c'est justement cette obligation de prendre en compte la complexité, à la fois du groupe et de chacun dont il est composé qui fait la valeur de ces classes.

Mais le débutant, le néophyte, le parent, l'enseignant classique, se demandent bien comment on peut « gérer » selon un mot qui relève déjà du vocabulaire industriel, cette complexité. Et bien, on ne la gère pas ! Il ne s'agit pas d'une boutade. On l'aide à être.

Nous répétons sans cesse que tous les apprentissages doivent et ne peuvent se réaliser QUE dans un groupe vivant, le problème N°1 de

---

<sup>55</sup> Article paru dans « Ecole rurale, école nouvelle » – 1993

ce qu'on appelle encore « enseignant » étant de permettre l'existence de cette vie. Quelles que soient les idées pédagogiques défendues, les principes que l'on voudrait appliquer, les pratiques que l'on voudrait introduire, cela ne peut être que dans le contexte de la vie. Or la vie, elle, obéit à ses propres principes, ses propres lois qui sont les mêmes que l'on considère l'apparition des premiers brins d'ADN, des premières cellules, des premiers organismes, ou la naissance et la complexification de tout être, de tout groupe ou de toute société.

Il ne s'agit même plus d'hypothèse. L'aventure des pédagogies contemporaines, des petites structures rurales, des macrostructures de banlieues ont démontré et continuent de démontrer quotidiennement que la construction des apprentissages des éléments qui constituent et constitueront nos sociétés, les enfants, ne se fait que lorsqu'il y a vie.

Et nous savons que la « vie » ne se décrète pas par des incantations. Nous le savions au moins intuitivement. Combien d'enseignants ont rêvé de changer leurs pratiques, de permettre à l'enfant d'autres approches ... sans y arriver. Et sans comprendre non plus comment il se faisait que d'autres, eux, y arrivaient. Autres qui eux-mêmes ne comprenaient pas toujours bien ... pourquoi cela marchait.

Si l'on ramène donc le problème essentiel de l'école et de l'enseignant à celui de permettre la naissance et l'existence de la vie dans le groupe où l'enfant doit se construire, tout devient à la fois plus simple ... et plus douloureux. Plus simple parce qu'alors, à nouveau, l'enseignant retrouve quel sens il doit donner à ses actions et retrouve enfin un objectif, ce qu'il n'a plus depuis déjà longtemps.

Plus douloureux parce qu'il va lui falloir remettre en cause toute l'image mentale qu'il avait de sa place, de son rôle, remettre en cause ses références, abandonner le cadre inerte qu'il s'évertuait à maintenir (niveaux à atteindre à tels moments, progressions savantes, évaluation de plus en plus sophistiquées ...) pour laisser s'établir de nouvelles structures qu'il n'aura plus l'impression de pouvoir maîtriser, qu'il ne pourra plus prévoir. Ce qu'il appelle le désordre. Ce que tout le monde appelle le désordre. La hantise de

l'Education nationale, de toute la société<sup>56</sup>. Et tous les praticiens Freinet, en particulier, peuvent témoigner de l'opprobre qu'ils ont eu à subir de l'administration, parfois des parents, de l'apparent désordre qui régnait dans leur classe. Désordre qui n'était en réalité qu'un autre ordre, beaucoup plus complexe, beaucoup plus réel... mais complètement différent de celui que l'institution attendait (un ordre conforme à sa propre structure, malheureusement non vivante) ou dont les parents avaient la représentation (qui était celle dans laquelle ils croyaient s'être construits). Que ce soit en matière d'éducation ou en matière de politique, les deux leviers fondamentaux de nos sociétés, il va falloir penser différemment.

### **Ne plus avoir peur du désordre**

Alors comment un enseignant peut-il laisser s'établir cette anarchie remarquablement définie par Edgar Morin, seule source de vie ? C'est LE premier problème pratique de l'école, le premier problème pratique de l'hétérogénéité, le premier problème de la transformation de l'école. Et les classes à plusieurs cours ont été et sont toujours un lieu où il est obligatoirement abordé. J'énoncerais quatre principes :

**1/ Une structure vivante, dans le cadre de l'école, ne peut se construire sans un adulte ayant un rôle déterminant ...** et des compétences. L'interprétation de la non-directivité de Carl ROGERS qui a été faite après 68 a été ce que j'appelle un détournement d'idée pour mieux s'en débarrasser.

Nous avons dit que c'est dans le cadre de son intégration dans un environnement physique et humain que l'enfant construit ses apprentissages. Ceux-ci ne sont que la fabrication des outils nécessaires

- à son existence et à sa survie dans les groupes

-et à l'existence et à la survie de ces mêmes groupes :

---

<sup>56</sup> A quelque niveau que ce soit, le maintien d'un ordre figé aboutit toujours soit à une explosion si les forces de vies sont suffisamment fortes, soit à une implosion ou un effondrement. Dans notre cas, si la pression ordonnatrice (et non organisatrice) de l'école est suffisamment forte, c'est ou la violence ou la non-structuration de la personne et les conséquences aussi bien sur l'individu que sur les groupes sociaux qui ont de plus en plus de mal à exister en tant que tels.

Il s'agit des langages dont j'ai déjà abondamment parlé.

Il est donc absurde d'imaginer que des enfants, livrés à eux-mêmes dans un cadre institutionnel, vont pouvoir vivre ensemble comme les adultes eux-mêmes n'y arrivent pas. Dans ce cas alors, ou bien aucune organisation du désordre ne peut naître et aucun apprentissage ne peut avoir lieu, ou bien se recréent des organisations primitives basées sur des rapports de violence et de force (bandes, prédominance de leaders, etc.). Je n'enfonce pas de portes ouvertes : permettre la structuration permanente d'un groupe ne se fait pas comme on le croit bien trop souvent ... sans rien faire !

**2/ Les organisations complexes ne sont ni innées, ni instantanées.** C'est à dire que certaines organisations de classes uniques que l'on pourrait qualifier d'hyper sophistiquées n'existent qu'à la suite d'un parcours qui peut être très long. Il est à la fois le parcours de l'enseignant et celui d'un groupe dont les éléments sont régénérés en permanence (départ en 6ème, arrivée des petits, nouveaux parents, implication d'habitants), où les éléments ne disparaissent jamais totalement mais continuent à participer à la vie du groupe, à son histoire (mémoire externe), à son folklore, ses rituels (mémoire interne), les anciens élèves, les anciens parents, les habitants du territoire ... dans un mouvement sans fin.

Ces organisations sont également la conséquence d'un environnement multiple puisque chacun de leurs éléments, au fur et à mesure qu'il se développe, étend ses propres cercles sans en perdre les centres (en particulier la famille).

Il est donc vain de vouloir d'emblée établir une organisation de ce type simplement parce qu'elles peuvent représenter, à certains moments, une image rationnellement satisfaisante. Je veux dire par là une image qui satisfait ceux qui la perçoivent parce qu'elles donnent l'idée d'un ordre établi. D'autant que, je le répéterai dans un point suivant, c'est dans l'évolution des structures que l'enfant se construit et non pas dans leur aboutissement. **Il faut le temps !**

**3/ Une structure aboutie... n'est plus opérante.** C'est au moment où l'on se satisfait de l'état de fonctionnement de sa classe que tout devient plus difficile. Il nous a fallu longtemps pour cerner ce problème, tant l'enseignement est jugé sur l'image instantanée qu'il donne. Une structure qui évolue ne le fait que parce que ses

éléments évoluent. Dans une structure aboutie, mais figée, l'évolution de chacun des éléments devient plus difficile parce qu'ils doivent d'abord s'adapter à ce qui a été bâti par d'autres. Et on a pu constater que c'était à ce moment là que l'on voyait réapparaître par exemple des difficultés dans la lecture, une beaucoup moins grande créativité, une diminution de la motivation, donc des productions etc. Ce n'est pas l'arrivée à un état satisfaisant qui compte mais le mouvement. Ce qui explique par exemple l'efficacité surprenante d'enseignants commençant juste à transformer leurs pratiques, efficacité qui vaut largement celle de chevronnés mais figés dans des pratiques même modernes.

**4/ Il faut toujours partir de l'état dans lequel se trouve le groupe ou de celui qui l'aide dans sa progression** sans que cela soit considéré comme un désavantage, et non pas d'un état fictif qui paraîtrait plus facile à gérer pour le maître. Combien de fois ai-je entendu « *ils* » *n'ont aucune initiative, il faut tout leur dire, « ils » ne sont pas capables de se servir d'un plan de travail etc.* C'est la meilleure situation ! Individus comme groupe vont pouvoir évoluer, si on les y aide, ils vont rentrer progressivement dans des processus de complexification. Plus une structure est devenue complexe, plus elle est difficile à saisir, aussi bien pour ceux qui sont à l'intérieur et qui la font que pour celui ou celle qui a la charge de la faire évoluer. Il est bien plus difficile à un enfant de s'intégrer dans un groupe complexe où les repères sont multiples, inscrits dans une histoire, fluctuants, où il doit insérer les siens, que de s'adapter à une classe où il suffit de comprendre quel est l'ordre simple établi par le maître et de s'y conformer. Il faut toujours un certain temps à un enfant venant d'un système plus ou moins coercitif où le groupe n'existe que de façon floue et en dehors de la classe, pour s'intégrer dans un système vivant.

**Passer de l'ordre à l'organisation ou s'organiser pour qu'apparaisse le désordre**

En règle générale, lorsqu'on arrive dans une classe nouvelle, on part donc toujours de l'ordre. Celui auquel tout le monde est habitué, celui que l'on croit sécurisant. Il est impossible de tout chambouler, surtout quand on va devoir soi-même lâcher une bonne partie de son

référentiel habituel<sup>57</sup>. Le problème va donc être de laisser rentrer... un certain désordre ! S'il y en a trop à la fois, les structures du groupe pratiquement inexistantes vont exploser et il faudra revenir immédiatement à encore plus de coercition. C'est donc par un « petit désordre » que l'on va commencer. Que l'on va chercher à provoquer.

Le désordre, c'est toujours un flux non-contrôlé d'informations. L'ordre, c'est toujours une organisation stricte et rigide de la circulation de l'information. L'ordre stérile du maître canalise cette circulation de l'information aux seuls chemins qu'il met en place (en général ... lui), la réduit aux seules informations qu'il contrôle et qu'il a choisi (ou que les programmes, les manuels, les fichiers ont choisi), et dans la seule forme qui lui convient (qu'on peut appeler tout simplement « forme scolaire »). Il va falloir passer de l'ordre prévu du maître à l'auto-organisation du groupe.

Il va donc falloir d'abord que le maître s'organise pour qu'apparaisse du désordre, et qu'il accepte à l'avance l'idée que ce désordre va provoquer des transformations profondes de son rôle, de sa stratégie, de sa place, des comportements... va obliger à des transformations de tous ordres. Autrement dit encore, il va falloir se préparer à aider ce désordre, à provoquer ... un ordre différent de celui que l'on a établi ou auquel tout le monde est habitué.

### **Un désordre contrôlé, et des processus qui se mettent en place peu à peu : ouvrir des fenêtres**

Si les pionniers des écoles nouvelles et surtout de l'école moderne ont eu à tout découvrir, ils nous ont bien balisé le terrain et nous savons déjà qu'un certain nombre d'outils vont nous aider à favoriser l'entrée d'un désordre qui ne soit pas trop difficile à rendre positif en même temps que son auto-organisation permanente. Ils s'appellent entre autres « plans de travail », « entretiens », « boîte à questions », « textes libres », « ateliers permanents »,

---

<sup>57</sup> Cet ordre qui est sans cesse prôné, réclamé et imposé est au contraire la source de l'insécurité et de l'angoisse puisque d'une part il empêche l'auto-organisation des groupes donc la construction des individus, d'autre part il fige tout mouvement des sociétés qui est leur seule façon de s'adapter en permanence aux modifications de l'environnement, à ses troubles, à ses dysfonctionnements.

aménagement de l'espace... pour certains brevets, ceintures... et aussi FAX, télématique, « arbres de connaissance ».

La première fenêtre ouverte au désordre est l'entretien quotidien. Pratique devenue courante qui reste stérile si on n'accepte pas que quelques-unes des informations non prévues viennent réellement perturber les prévisions magistrales, les bousculer, prendre leur place ... et obliger à la naissance d'une nouvelle organisation. Organisation où la part du maître sera au début prépondérante mais déjà modifiée par le groupe dont il commencera à tenir compte<sup>58</sup>.

D'autres fenêtres sont bien connues mais pas forcément bien ouvertes : par exemple instaurer le « texte libre », écrit que l'on peut faire comme on veut, mais surtout quand on veut ! Lorsque le maître va se trouver confronté au premier enfant en train d'écrire un texte pendant le ... cours de mathématique, s'il accepte ce « désordre », inmanquablement il va falloir qu'il révise complètement sa vision de l'enseignement frontal et linéaire ... et il est bien possible qu'il arrive alors un jour au « texte libre mathématique »... sans même s'être rendu compte des processus qui l'ont amené, lui et le groupe, à de telles pratiques. S'il n'accepte pas que le texte libre aboutisse à une remise en cause de l'organisation qu'est le groupe, celui-ci n'est plus qu'un exercice qui ne trouble plus rien mais n'est pas plus efficace qu'un exercice dans la construction de l'écrit.

Parce qu'il s'agit bien d'une approche systémique de la transformation de l'enseignement. Approche qui peut se faire par une multitude d'entrées fort différentes : Une institutrice me demandait un jour comment arriver à avoir une classe organisée en ateliers permanents. C'était au cours d'un stage sur les sciences, stage où un spécialiste nous avait présenté une superbe « valise électricité », c'est à dire un ensemble de matériels et matériaux qui normalement devait permettre un grand nombre d'expériences et de découvertes. Comment faire s'il n'y a pas une valise par enfants ? Je

---

<sup>58</sup> Par exemple : « *Mon papa a attrapé un poisson* » peut bien aboutir à des pesées, des mesures, des calculs qui vont bouleverser les prévisions mathématiques du maître ! ou encore "j'ai attrapé une grenouille, je l'ai apporté dans une boîte" va amener une perturbation d'une richesse infinie si l'on est prêt non seulement à accueillir la grenouille mais aussi la multitude de sollicitations que la bestiole risque de provoquer, de la peinture aux plus savantes observations en passant par la poésie ... ou le simple rêve.

lui proposais, en revenant de son stage, d'installer au fond de sa classe la fameuse et unique valise, ouverte sur une table et disposant de quelque place... et d'attendre. Mais d'attendre en se disant que, si un enfant plongeait les mains dans la valise, se mettait à faire quelque chose sans y être invité, alors elle ferait tout pour qu'il puisse continuer et pour que les conséquences qui ne manqueraient pas de s'en suivre (demande d'autres enfants, présentation d'une expérience produite etc.) puissent se développer au mieux. Et bien, trois mois plus tard, la classe était complètement transformée, fonctionnait en ateliers et si des pans entiers étaient encore « traditionnels », il y avait un tel mouvement, un tel enthousiasme, que tous les enfants étaient impliqués dans des processus d'apprentissages tels ... que l'institutrice avait retrouvé sa joie d'enseigner !

Tout l'art de l'enseignant est en quelque sorte d'organiser un ordre qui pourra facilement être détruit pour que se construise une organisation<sup>59</sup>, l'idéal étant l'auto-organisation. Suivant les circonstances, le degré d'organisation de la classe par rapport à l'ordre va fluctuer. Partant de zéro pour une nouvelle classe, il pourra ou même devra parfois régresser pour que le groupe puisse mieux repartir. Peut-être que dans cinquante, cent ou mille ans, l'espèce humaine aura-t-elle retrouvé l'organisation et oublié ordre et désordre !

On voit que l'organisation de la classe, de l'école, n'est plus un schéma préalable, instauré savamment et une bonne fois pour toute en début d'année. C'est le résultat d'une interaction permanente entre informations, événements et le groupe. Ce n'est pas le maître qui en est le seul architecte, mais par contre c'est lui qui doit rendre possible et fructueuse cette interaction. Il va s'agir pour lui d'une véritable conduite cybernétique des groupes.

C'est le problème qu'aura l'école lorsqu'elle se transformera en une école du 3<sup>ème</sup> type nécessairement multi-âge. Il n'y aura pas un

---

<sup>59</sup> Une organisation est ce qui fait que les éléments d'un système s'auto-organisent en permanence suivant les informations qu'il reçoit ou suivant les informations que ses éléments échangent.

modèle à cloner. Il y aura des processus à enclencher, une praxis dans laquelle entrer.

Bernard COLLOT

# **L'école du 3<sup>ème</sup> type sera radicalement multi-âge**

## **La leçon des classes uniques**

L'école du 3<sup>ème</sup> type est née dans les classes uniques. C'est effectivement devant l'impossibilité de faire rentrer le multi-âge dans les cadres du taylorisme scolaire que nous avons été amenés à reconsidérer peu à peu mais radicalement l'approche et la conception même de l'acte éducatif, des apprentissages, jusqu'à redonner à l'école sa finalité humaniste : élever chaque enfant à l'état d'un adulte, riche de toutes ses potentialités, riche des pouvoirs qui permettent de vivre et d'agir dans la société dans laquelle il est. Involontairement, quelques classes uniques ont réellement créé ce que beaucoup appellent de leurs vœux « une autre école ». En même temps qu'elles ont redonné à leurs acteurs la passion d'aider à apprendre. Un apport immense... qu'on ignore ou qu'on ne veut pas voir.

Tous les problèmes que le système éducatif n'arrive pas à résoudre parce qu'ils sont insolubles dans sa logique actuelle n'existent plus dans l'école du 3<sup>ème</sup> type multi-âge. Elle n'est pas une utopie puisqu'elle a existé tant que des politiques stupides ne se sont pas évertuées à l'éradiquer.

Radicalement parce qu'il ne s'agit pas de méthodes, il ne s'agit pas seulement des pratiques pédagogiques à changer. C'est toute la conception et la finalité du système éducatif qu'il faut repenser, et repenser différemment.

Radicalement parce que cela induit un certain nombre de conséquences.

- Ce n'est plus un programme et son évaluation qui régit les actions des enseignants, qui rythme (ou plutôt qui découpe) le temps des enfants, rythme biologique, rythme cognitif. Les enfants de ces classes uniques de 3<sup>ème</sup> type qui ne se préoccupaient ni des programmes, ni des évaluations, ni d'emploi du temps s'intégraient ensuite parfaitement dans la suite d'un système éducatif pourtant absurde. Ce n'est pas un programme qui assure qu'en bout de course n'importe quel « socle commun » soit acquis. Des décennies ne cessent de le démontrer. Il faut donc libérer l'école des programmes, et même des évaluations, examens, diplômes qui ne prouvent rien.<sup>60</sup>

- On ne peut pas découper l'évolution des enfants par âge. Si on en doutait encore, le témoignage des classes uniques, de leurs enseignants comme de leurs anciens élèves est lui irrécusable. On ne peut faire l'impasse du continuum. Ce qui impliquera un système éducatif continu. Le tronc commun ne sera pas alors une succession de cases où doivent être distribuées des connaissances mais une succession d'espaces et d'entités dans ces espaces. Leur différence ne sera pas dans ce qui y sera distribué mais dans ce qu'enfants et adolescents pourront y faire, y vivre. Le « secret » des classes uniques, c'est que les enfants y vivent et y font. Le système éducatif devra être un tronc commun où cette fois chaque enfant et adolescent pourra s'y retrouver, tel il est, pour pouvoir y faire ce que ses besoins, ses intérêts, à tel moment de sa vie, nécessitent qu'il fasse.

- Chaque espace scolaire doit constituer une entité autonome. C'est-à-dire qu'il se constitue en système vivant, obéissant aux lois des systèmes vivants, inclus dans des écosystèmes. C'est dans des entités que se construisent les enfants en adultes, dans les possibles qu'elles offrent, dans les interdépendances qu'elles nécessitent. Nous parlerons alors d'unités scolaires.

- La taille des structures doivent être à la mesure des capacités relationnelles des enfants et adolescents qui doivent y vivre. Une classe unique constitue une entité autonome, un système vivant qui s'auto-organise de par ce que peuvent y vivre et y faire les enfants.

---

<sup>60</sup> Le problème des finalités et de l'architecture d'un autre système éducatif sont abordés dans le tome II des « Chroniques d'une école du 3<sup>ème</sup> type » à paraître.

Cette entité (et les langages qui vont lui être nécessaires pour exister) se construit dans les interactions et interrelations favorisées et même induites par la diversité du multi-âge. La taille de chaque unité scolaire doit donc correspondre aux capacités relationnelles, cognitives et sociales de ceux qui auront à y être acteurs (l'enfant, source, auteur et acteur de ses apprentissages), à créer et à s'intégrer dans ces interrelations. Cette taille augmentant avec l'évolution des capacités et des intérêts : petite enfance (crèches multi-âge), enfance (école), adolescence (collège), jeunes adultes (lycées)<sup>61</sup>. Pour se construire, apprendre, apprendre des autres, avec les autres, enfants, adolescents et même adultes doivent être sécurisés. Je l'ai largement développé dans d'autres ouvrages<sup>62</sup>, mais les exemples de quelques chapitres précédents sont suffisamment démonstratifs par eux-mêmes.

- Chaque unité scolaire doit être intégrée dans un territoire de proximité. C'est la caractéristique des classes uniques prises comme exemple dans cet ouvrage. Cette osmose entre école et environnement physique et social est fondamentale dans l'extension des cercles de compréhension et d'exploration des enfants. Elle est aussi capitale pour la dynamique sociale du territoire de proximité qui devrait lui aussi constituer une entité, un système vivant.

- Chaque unité scolaire doit disposer d'espace. L'espace qui constitue sa frontière (tout système vivant est constitué d'éléments en interaction dans une frontière). L'espace qui va pouvoir être aménagé, auto-organisé. Un espace à vivre. Tous les exemples étonnants de classes uniques de 3<sup>ème</sup> type sont des exemples où il y avait de l'espace disponible (le plus souvent parce qu'il s'agissait auparavant d'écoles à plusieurs classes qui avaient disparu). Tous les enseignants des pédagogies modernes et leurs élèves souffrent du manque d'espace. Ce manque d'espace qui induit d'ailleurs d'autres conséquences comme les tensions, l'agressivité, la souffrance psychologique et même physiologique de la promiscuité,... que l'on devrait facilement comprendre... puisqu'on la comprend pour les animaux d'élevage !

---

<sup>61</sup> Id°

<sup>62</sup> « *Ecole de la simplicité* », « *Chroniques d'une école du 3<sup>ème</sup> type* »  
TheBookEdition.com

- L'école est l'affaire d'une communauté éducative. Encore le bel exemple des classes uniques. Quel fut l'étonnement de l'administration lorsqu'elle s'est retrouvée à faire face à tout un village et pas seulement aux parents d'élèves lorsqu'elle a voulu supprimer certaines petites écoles... pour le bien de tout le monde ! Elles étaient des communautés éducatives parce que tous les habitants de leur territoire de proximité participaient et bénéficiaient de ce qui était devenue une entreprise éducative. Dans des rétroactions, la dynamique de l'entité école contribuait à la dynamique d'un territoire (village, quartier) qui devenait à son tour une entité. Tout l'espace de proximité était d'ailleurs le lieu d'investigation des enfants, donc le lieu d'interrelations avec ses habitants. De même que l'espace scolaire pouvant être ouvert aux habitants pour mille raisons, ceux-ci prenaient conscience d'une certaine responsabilité... d'éducateurs ! L'école n'avait plus à « quémander » des moyens à une municipalité : faire vivre l'école était aussi pour elle faire vivre le village. Ce qui explique que certaines de ces classes uniques de 3<sup>ème</sup> type disposaient d'un équipement qui faisaient pâlir d'envie les grosses écoles. Marcel TRILLAT avait débuté un reportage par cette phrase « *Une classe unique, petit bijou auquel un village tient comme à la prune de ses yeux* »<sup>63</sup>. Oui parce que tout le village participait d'une façon ou d'une autre à l'école. Le proverbe paraît-il africain « il faut un village pour éduquer un enfant » auquel j'ai rajouté « et il faut des enfants pour éduquer un village » n'a jamais été aussi véridique que dans ces quelques villages avec leur classe unique.

- Les parents font partie intégrante de l'école et sont impliqués dans le choix des stratégies et leur suivi. « *Comment se fait-il que des parents acceptaient de telles pratiques ?* » m'a-t-on souvent demandé. Cela était le même étonnement en ce qui concernait les classes uniques citées dans cet ouvrage. Il est vrai que la situation de multi-âge dans laquelle s'étaient retrouvées ces écoles facilitait la compréhension et l'acceptation « *que l'on ne pouvait pas faire comme dans une classe mono-âge* ». Mais il fallait pouvoir en discuter, il fallait obtenir plus que l'acceptation, il fallait obtenir l'implication, la coresponsabilité. Ces classes uniques ont démontré

---

<sup>63</sup> « *Envoyé spécial* », « *Vive les instits* », France 2 - 1993

non seulement que cela était possible mais que cela était indispensable parce que bénéfique à tous. Leur réussite n'était pas celle de leurs enseignants mais celle d'une communauté dans laquelle les parents avaient une place aussi importante que la leur. Les clivages d'opinions, de croyances s'effacent quand il s'agit de trouver les consensus pour des stratégies auxquelles on participe et dont on sait qu'elles pourront évoluer. Et c'est dans ces écoles que s'est réalisé ce qui paraissait impensable à l'administration et à tous ceux qui croient raisonner rationnellement : ce sont les parents qui se sont élevés pour conserver une école... multi-âge ! Ils l'avaient vécu, ils en avaient fait l'expérience. Les anciens élèves de ces classes lancés dans la vie active, quand on les fait s'exprimer, les défendent aussi. On ne peut trouver de démonstration plus éclatante de la validité de tout ce que nous avons pu développer et théoriser sur le multi-âge dans une autre conception de l'école.

Mais on comprend tout ce que le multi-âge implique quant à une véritable révolution et du système éducatif, et de la pensée. Qu'est-ce qu'il y a à vaincre ? Les représentations ! Des politiques, des parents, des enseignants, et même et surtout peut-être, celle des experts ou tout au moins ceux que l'on pare de cette « ès-qualité ». Il ne s'agit plus de panser l'école mais de la repenser. Pour repenser l'école il faudra penser différemment.

Radicalement multi-âge ! C'est peut-être ce « radicalement » qui fait prudemment et stupidement éradiquer les dernières classes uniques... pour ne plus voir ce qui ennuie ! Ce « radicalement » qui fait que toutes les réformes évitent soigneusement de remettre en cause une conception, ce qui remettrait aussi en cause l'architecture du système éducatif et les positions que chacun occupe dans ce système. C'est la même chose pour toute transformation politique, sociale et sociétale.

*L'école du 3<sup>ème</sup> type sera radicalement multi-âge*

## Table des matières

Le multi-âge .....	3
Le multi-âge, un autre monde.....	1
Une journée en classe unique à Moussac .....	5
Une journée en classe unique au Crozet.....	15
Une journée en classe unique à l'Aubépin.....	21
Un bijou de classe unique .....	25
"La forêt en chemin".....	29
Construire un vrai bateau .....	33
Construire une vraie "maison-sculpture".....	37
Etre bien ensemble .....	41
Et si tout ça commençait à ressembler un peu à la vie ? .....	45
Ça y est ! On va avoir du temps et de l'espace.....	49
Deux septembre au matin ! <i>Tandis que les murs sèchent</i> .....	51
C'est chouette la vie en classe unique.....	57
Une journée ordinaire en CM1-CM2 d'école urbaine type ZEP.....	63
L'espace .....	67
Organiser l'espace .....	71
Nous avons besoin d'espace, mais... nous ne le ressentons pas encore....	75
Débuter dans une classe multi-âge .....	81
La marche vers l'autonomie .....	91
La base d'une école multi-âge : les projets.....	101
La réunion, clef de voûte de la classe .....	105
Classes uniques urbaines .....	115
Le multi-âge, une approche systémique, un nouveau paradigme encore insupportable. .....	123
Le multi-âge c'est avant tout une autre approche de l'acte éducatif.....	133
Questions.....	153
De l'introduction du désordre pour la production de l'organisation .....	172
L'école du 3 <sup>ème</sup> type sera radicalement multi-âge .....	181



## Du même auteur

- « *Une école du 3<sup>ème</sup> type ou la pédagogie de la mouche* », 340 p., L'Harmattan, 2002
- « *Du taylorisme scolaire à un système éducatif vivant* », Tome 1, 120 p., Odilon, 2005
- « *L'école de la simplicité* », TheBookEdition.com, 560 p., 2011
- « *Chroniques d'une école du 3<sup>ème</sup> type – Tome 1* », 160 p., 2012 (ré-édition par les éditions de L'Instant Présent fin 2013)
- « *La pédagogie de la mouche* », 60 p, réédité par les éditions de L'Instant Présent en juillet 2013
- « *Eduquer, coéduquer, une question de pouvoirs* », 60 p., 2012
- « *La fabuleuse aventure de la communication* », 300 p., TheBookEdition.com, 2012
- « *Les classes unique, structures dissipatives* », 120 p., TheBookEdition.com, 2012
- « *Chroniques d'une école du 3ème type – Tome 2 -Ecole et société* »,196 p., TheBookEdition.com, 2012
- « *Pédagogie de la structure et de la communication* », 56 p., TheBookEdition.com, 2012
- « *Conversations décousues* », 300 p., TheBookEdition.com, 2012
- « *Parents d'élèves, éveillez-vous !* », 50 p., TheBookEdition.com, 2013





Photo de couverture : Association Intermèdes, Longjumeau

ISBN : 978-2-9540943-4-2

Dépôt légal : février 2012

Auto-éditeur : Bernard COLLOT, 18300 BUE

Achévé d'imprimer en janvier 2012

par TheBookEdition.com à Lille (Nord-Pas-de-Calais)

Imprimé en France

Prix : 16 €