

# Extrait de « L'école de la complexité »

[www.TheBookEdition.com](http://www.TheBookEdition.com)

## Multi-âge

\* : renvoi à des chapitres spécifiques

L'école du 3ème type est nécessairement une école multi-âge !

On peut dire qu'elle y est née. D'abord parce que les pédagogies Freinet ou actives ont été d'emblée plus présentes dans les classes uniques. Pas forcément par conviction mais souvent tout simplement parce qu'elles apportaient des solutions aux difficultés d'application du taylorisme scolaire, un recours occupationnel, ou parce qu'elles pouvaient s'insérer plus facilement dans les nombreux interstices qui s'y créent de fait.

Ensuite et surtout parce que, de par leur incongruité dans la logique du système éducatif, des phénomènes et des processus ont pu s'y développer, les résultats ou conséquences être constatés et analysés.

Au niveau du constat, il a été fait paradoxalement au moment où on a voulu éliminer les classes uniques parce qu'apparaissant comme anachroniques.

En France, cela a été à la suite de la campagne d'éradication qui a débuté en 1989 (plan Mauger) et qui a donné lieu aux travaux statistiques menés par la Direction de l'Evaluation et de la Prospective du ministère de l'Education nationale. Surprise ! Les résultats des classes uniques non seulement étaient équivalents mais significativement supérieurs dans les domaines qui légitimement inquiètent les parents et posent problème aux institutions, c'est à dire ceux des deux principaux langages : écrit et mathématique. Par contre, ces résultats troublants n'ont donné lieu à aucune étude en dehors de celles menées par les CREPSC\* et moi-même.

Partout à l'étranger des études similaires ont été menées et ont toutes donné les mêmes résultats apparemment inexplicables. Mais là, des interrogations ont été posées, prenant aussi en compte les effets auxquels certains parents et enseignants sont attentifs c'est à dire l'épanouissement et le développement de l'enfant sur le plan psychologique, affectif, social, citoyen...

De nombreuses universités et de nombreux chercheurs se sont penchés sur ce phénomène, en particulier aux USA et au Canada. L'université de Toronto y consacre un département de recherches. De nombreux établissements privés nord-américains font du multi-âge (appelé aussi multigrades ou nograded) le fondement attractif de leur pédagogie. Des universités inscrivent même des "licences multi-âges" dans leurs offres (par exemple "Multi-Age Program of Study" Wright State University, Cleveland, Findlay, Ohio...).

La possibilité du multi-âge est même mise en place dans des programmes officiels : Kentucky, Pennsylvanie, Floride, Alaska, Géorgie, Californie, Texas, Tennessee... En 1990, la législature du Mississippi a également donné mandat aux écoles élémentaires de développer des classes d'âges mélangés. Dans le Queensland en Australie la pratique du multi-âge est assez courante, à Gand, en Belgique flamande, le multi-âge (réduit à deux niveaux en pédagogie Freinet) fait partie des choix offerts, etc. L'UNESCO consacre des programmes au développement du multi-âge.

En France, il faut toutefois citer au moins trois établissements urbains qui ont délibérément choisi une organisation en multi-âge : L'école Antoine Ballard à Montpellier (école de 10 classes transformée en 10 classes uniques) qui a obtenu un prix de l'innovation pédagogique<sup>1</sup>, l'école ouverte des Bourseaux à St-Ouen, l'école Paul Emile Victor à Lyon. Il existe cependant un certain nombre d'enseignants, en particulier ceux du laboratoire des CREPSC, qui utilisent les dernières possibilités institutionnelles pour instaurer un multi-âge (cycles), ces possibilités se réduisant depuis les simili-réformes des années 2004 à 2009 et étant rendues difficiles de par leur insertion dans des établissements où la culture du mono-âge est celle qui prime.

Mais ces analyses et les pratiques que l'on en a fait découler se situent encore dans le paradigme de la transmission des savoirs, des programmes, de la séparation des langages. Est privilégiée la possibilité offerte aux enfants de participer à l'activité qui correspond, dans chaque langage, au « niveau » où il en est. Même si parallèlement des activités transversales et moins formelles sont instaurées ou rendues possibles. Ce qui aboutit à des organisations générales souvent très compliquées à mettre en œuvre et à gérer. Dans ce sens, l'école Antoine Ballard de Montpellier est celle qui est allée le plus loin en allant au plus simple : chaque classe étant transformée en une seule unité multi-âge : dix classes uniques.

---

<sup>1</sup> A l'heure où ce livre paraît, l'administration a mis fin à l'expérience de l'école Antoine Ballard sous le prétexte de la dislocation de l'équipe à laquelle elle a fortement contribué.

Il reste évident que le multi-âge a quelque mal à être concevable dans une approche traditionnelle de l'éducation (qu'il perturbe) et à s'insérer dans les systèmes éducatifs tayloristes.

L'école du 3<sup>ème</sup> type se situe dans un autre paradigme, celui de la construction des langages\*. Cette construction ayant lieu dans un système vivant\*, un espace\*, où ils sont utilisés naturellement et comme une nécessité d'existence de ces systèmes et d'appartenance à ces systèmes (comme la parole dans la famille).

Quelles sont les raisons simples qui font du multi-âge une impérative nécessité ?

**- L'enfant rentre dans un espace où sont déjà utilisés les trois langages fondamentaux qu'il aura à construire à l'école, le langage écrit, le langage mathématique et le langage scientifique.**

La comparaison la plus simple et la plus facilement compréhensible est celle que l'on peut faire avec l'apprentissage de la parole dans la famille. Les petits, dans une classe unique, rentrent dans un milieu où d'autres lisent, écrivent, mathématisent déjà dans des activités qui ne sont pas seulement d'apprentissage mais d'utilisation réelle ou de jeux créatifs.

On n'a jamais mesuré à sa juste valeur l'importance de cette situation qui, si elle échappe à l'action pédagogique directe, à la même incidence que le fait que le jeune enfant confronté à l'apprentissage de la parole se trouve dans un milieu où on parle et où on lui parle (famille, famille étendue, voisinage). On a pu repérer la similitude d'un certain nombre d'éléments et d'un certain nombre de processus des apprentissages qui se retrouvent dans l'espace classe unique. Certains simples (comme par exemple l'imitation, le jeu) d'autres plus complexes (par exemple le tâtonnement expérimental, le besoin d'appartenance, de reconnaissance\*, de participation, la conquête d'espaces existant et visibles...).

D'autre part, dans une école du 3<sup>ème</sup> type, les langages écrits et mathématiques font partie des outils utilisés pour la vie même du collectif, la dynamique et la cohésion du groupe, comme la parole est ce qui permet à la famille d'exister en tant que système vivant et ce par quoi elle peut trouver sa propre cohérence. Les langages ne se perçoivent que dans l'utilisation qui en est faite. Ils ne se perçoivent que par ceux qui les utilisent dans leurs projets, leurs activités, leurs plaisirs, leurs relations. Cette perception n'est pas subordonnée à leur compréhension : le bébé, le jeune enfant, ne comprend pas forcément ce qui est exprimé par la parole autour de lui. Mais c'est parce que le monde ainsi créé existe qu'il sera amené à le conquérir et qu'il pourra le conquérir.

Tous les âges créent des espaces langagiers particuliers qui constituent le terreau vers lequel vont être attirés et où pourront puiser les autres. Pour prendre des exemples simples, un castelet de marionnettes est habituellement un outil d'expression des plus petits mais dont pourront s'emparer les plus grands en allant plus loin dans leur expression orale créatrice ou les pousser vers l'art théâtral, l'expression corporelle. A l'inverse, des petits iront jouer avec des calculatrices, coller leur œil à un microscope... et un jour, on se demande « *mais où est-ce qu'ils ont appris ceci ou cela !* ». On peut dire en reprenant une expression d'un ouvrage précédent « *un enseignant n'apprend la division à un enfant que lorsque celui-ci la sait déjà !* »

C'est le multi-âge qui permet que préexistent, dans le système vivant\* constitué par la classe, les différents langages utilisés à différents niveaux. Nous étendons le multi-âge... jusqu'aux adultes qui peuvent y venir pour participer à l'activité, voire y réaliser des activités pour leur propre compte parce que l'école et ses moyens le leur permettent. Ainsi, dans ma classe unique, des adultes pouvaient venir taper un CV ou un mémoire sur un ordinateur libre, se servir d'un tableur, consulter une encyclopédie, faire une microsoudure à l'atelier électricité, réaliser un montage vidéo, etc. S'il y avait eu un piano, un atelier peinture ou sculpture disposant d'une salle bien équipée par exemple, on peut facilement imaginer que des adultes en venant y réaliser leurs propres projets auraient alors ouverts d'autres champs du possible visibles et pouvant être atteints. Les perspectives de l'école du 3<sup>ème</sup> type sont celles d'un espace éducatif d'un territoire, ouvert à tous et occupé par tous.

**- L'insertion de chaque rythme individuel dans l'activité générale et l'évolution du groupe.**

Aucune courbe de la progression de la construction des langages (apprentissages) n'est linéaire, aucune n'est identique. Ceci n'est plus contesté aujourd'hui.

La construction individuelle de chaque langage peut s'inscrire, dans une école multi-âge, à la fois dans un temps étendu (5 à 6 ans, voire plus) et dans une diversité quotidienne. Ce phénomène est constaté partout, même dans une moindre mesure dans les classes uniques dont la pédagogie reste très traditionnelle. Mais il est fondamental dans notre approche.

Ces classes constituent alors une richesse d'activités langagières beaucoup plus diversifiées et induites par les différents âges, dans laquelle chaque parcours peut tracer son propre chemin. Elles augmentent donc la variété des stimuli, la variété des situations à la disposition de chacun en permettant de véritables parcours personnalisés. Ces parcours ne sont pas déterminés et proposés a priori au choix des enfants par les enseignants (exemple des classes multi-âge classiques où les enfants passent, suivant leur niveau dans telle ou telle matière, d'un module à l'autre). Ils sont créés en continuité par les enfants eux-mêmes qui tracent ainsi leur sillon dans le terreau d'activités rendues possibles et accessibles de par la présence d'autres âges.

La variabilité des parcours peut s'effectuer à la fois dans le temps et dans les activités, dans chaque langage et entre les langages. Par exemple un enfant peut être beaucoup dans le langage écrit pendant une période alors qu'un autre consacrerait plus de temps dans le langage et une activité mathématiques, pour aborder ensuite d'autres pistes langagières. Il n'y a pas de linéarité (ou la non linéarité est possible).

Les classes multi-âge de 3<sup>ème</sup> type sont les endroits privilégiés de ce que l'on a appelé la pédagogie individualisée et que l'on n'a jamais pu effectivement pratiquer. Elles le sont aussi parce que les apprentissages y sont informels. Elles constituent un terrain où chaque apprentissage de chaque individu suit son propre chemin, variable suivant ce qui le sollicite favorablement, variable dans le temps qui lui est nécessaire. A l'inverse, les classes mono-âge constituent plutôt des autoroutes où les trajets d'apprentissage sont prévus, formalisés, doivent être simultanés, uniformes et à vitesse constante (puisque l'on demande à tous d'arriver au même terme chaque année pour passer à l'échelon supérieur.)

Il n'y a pas de problème de rythme parce que celui-ci n'est pas déterminé par un cadre dans lequel les enfants devraient se couler. L'activité découle des projets personnels, elle s'inscrit naturellement dans le rythme propre à chaque enfant qui ne trouble en rien l'activité générale. Pendant longtemps Clément n'arrivait pas à l'école avant 9H30 ou 10 heures et avait besoin d'un long moment de rêverie avant de se mettre en route. Puis un jour je le vis arriver régulièrement bien avant tout le monde et il aimait ce moment pour discuter avec moi qui était disponible pour lui seul. Sylvain et Arnaud passaient tous les matins un long moment dans leur jardin avant de rentrer dans les salles. Aux alentours de 10 heures, je trouvais régulièrement Dimitri installé dans la bibliothèque en train de feuilleter des livres ou BD. Il fallait toujours une demi-heure ou plus de papotage à la plupart des petits, serrés dans leur coin, avant d'être disponibles pour s'inscrire dans une activité quelconque. Presque tous les soirs, bien après la sortie de l'école, je trouvais Mathilde et Emilie écrivant sur un ordinateur ou Sylvain lancé dans des montages électroniques, ou Anthony écoutant ou faisant de la musique. Pourquoi c'était toujours dans l'après-midi qu'Olivier se coupait du monde pour se plonger avec délice dans le monde mathématique ? Si le multi-âge impose le côtoiement et l'acceptation de rythmes multiples, c'est aussi l'approche d'une école du 3<sup>ème</sup> type, fondée sur l'activité dont l'origine est le seul enfant, qui permet à chacun d'agir et d'évoluer suivant son propre rythme, qui plus est variable. Que ce soit dans la journée, dans la semaine, dans l'année, dans la succession des années. Il faut aussi noter que ma classe unique était ouverte en permanence, y compris les jours fériés ou pendant les vacances. Elle était un lieu familier au lieu d'être un lieu de contraintes.

Personne ne peut déterminer le rythme de chacun. Si, plus tard, il faudra bien se plier aux rythmes sociaux et économiques, le temps de la construction ne peut s'effectuer que dans celui propre à chacun. Rythme physiologique, rythme cognitif, rythme de la construction sociale. Les chronobiologistes comme Hubert MONTAGNER ont saisi et démontré cette importance. Mais il en découle aussi l'impossibilité d'en faire découler un rythme des apprentissages, des activités, qui serait applicable à tous. L'école du 3<sup>ème</sup> type, sans emploi du temps, dont le temps de chacun est déterminé par le déroulement de l'activité de chacun, résout le problème des rythmes.

#### **- L'importance de l'éducation non formelle.**

De nombreux chercheurs travaillent depuis quelques années sur l'importance de l'éducation non formelle, c'est à dire sur ce qui intervient dans les apprentissages hors du cadre strict des apprentissages dirigés et contrôlés (cadre scolaire). Les travaux sur l'éducation non formelle concernaient jusqu'à maintenant les espaces hors de l'école (espaces sociaux, espaces environnementaux). Dans ces espaces, de par une infinité d'interactions, les enfants construisent en partie les outils neurocognitifs qu'ils mettront ensuite à contribution dans les apprentissages de l'éducation formelle. Par exemple, PIAGET, Hubert MONTAGNER, ont fait une partie de leurs observations dans les espaces d'éducation non formelle. Mais d'une façon générale il est très difficile de répertorier quelles sont les interactions, toutes les situations, qui contribuent à doter les enfants des outils qu'ils réinvestiront éventuellement ensuite dans des apprentissages formels.

Ces espaces se sont réduits au fur et à mesure de l'extension de l'espace scolaire. Une partie de ceux qui restent (après l'école) sont de moins en moins des espaces sociaux où interactions et interrelations peuvent se développer (enfant seul à la maison à faire ses devoirs ou regarder la télévision).

Il apparaît que dans les classes multi-âges, de par la force des choses (l'enseignant ne peut tout contrôler) ou de par l'organisation et l'approche pédagogique, les interstices où peuvent avoir lieu des interactions ou interrelations non dirigées sont beaucoup plus nombreux. Dans une école du 3<sup>ème</sup> type, ces espaces/temps informels recouvrent tout le temps et l'espace.

Ce qui apparaissait comme le défaut essentiel des classes uniques (l'enseignant à moins de temps à consacrer spécifiquement à chaque niveau et à chaque matière) est en réalité ce qui explique en partie le fait que les apprentissages s'y déroulent mieux que dans les classes à un seul cours et de façon naturelle.

Les travaux statistiques ont montré qu'il fallait que le nombre des niveaux soit suffisamment grand, c'est à dire qu'il empêche la reproduction d'une classe mono-âge dans une classe scindée en deux, pour qu'apparaisse une différence significative en faveur du multi-âge. Il n'y a ainsi pratiquement pas de différence entre les résultats

d'une classe à un cours et ceux d'une classe à deux cours. Autrement dit, la facilité des apprentissages est, jusqu'à un certain point, inversement proportionnelle au contrôle formel que l'enseignant effectue sur la totalité du temps d'apprentissage. Cette observation avait déjà été faite en 1971 au cours d'une expérience s'étendant sur trois ans à tout un canton suisse<sup>2</sup>.

Une unité scolaire multi-âge se comporte ainsi comme une structure dissipative\*, même si c'est contre la volonté de l'enseignant. Cette dissipation conduisant à l'évolution naturelle de son fonctionnement, à la transformation des pratiques. Ce qui a pu être observé dans un grand nombre de classes uniques dont les enseignants étaient, au départ, très traditionnels. Les activités moins formellement scolaires y sont déjà plus nombreuses. Il suffit alors de les laisser s'étendre à la totalité du temps.

Dans une école du 3<sup>ème</sup> type, interstices et multi-âge ne posent pas de problèmes puisque, a contrario, ce sont eux qui permettent l'émergence des projets et activités. Et c'est dans l'informel que se construisent les outils neurocognitifs avec tous les paramètres complexes et insaisissables qui échappent à l'enseignant... et même aux chercheurs. Une école du 3<sup>ème</sup> type est celle où l'informel cesse d'être anormal et perturbant.

#### **- Reconnaissance, concurrence, complémentarité**

Ce dont souffrent beaucoup d'enfants dans le système éducatif classique durant le temps scolaire, parfois dans la famille, c'est l'absence de reconnaissance (re-connaissance). Comme beaucoup d'adultes aussi dans le cadre de leur travail comme dans celui des relations institutionnelles, voire aussi familiales. Être reconnu par les autres pour se reconnaître soi-même. L'identité passe aussi par le renvoi de l'image de soi que vous en donnent les autres et les collectifs dans lesquels chacun se trouve et a à se situer.

Dans l'école traditionnelle, le renvoi d'image se réduit souvent à « bien », « mal », « juste », « faux », parfois l'identification n'est même faite que par un nombre (note) ou une place (classement). Le rôle que chacun joue dans le collectif est pratiquement nul (sauf à y faire le trublion), l'intérêt d'appartenir à ce collectif peu évident... s'il y en a un. L'image de chacun (par laquelle on est reconnu, perçu) ne peut y avoir que deux faces : positive (bon élève), négative (mauvais élève). Ceux qui sont affublés de la seconde n'auront que la possibilité, dans la jungle d'une cour de récré ou dans la rue, d'affirmer d'une autre façon et souvent aux dépens des premiers une image qui leur donne une position dans des ersatz de groupes, la bande, puisque en classe ne se constitue pas un groupe au sens sociologique du terme.

Nous savons qu'aucun enfant ne s'engage bien dans un processus d'apprentissage, dans un projet, s'il n'est pas reconnu et ne se reconnaît pas lui-même dans ses capacités, ses potentialités. Il en est de même pour les adultes. Ce phénomène est pris en compte dans la plupart des formations adultes et a particulièrement été observé par ceux qui travaillent dans la lutte contre l'illettrisme adulte.

Dans un groupe multi-âge, cette reconnaissance s'effectue naturellement et continuellement. D'abord par les regards que portent les plus grands sur les plus petits (protection, sentiment d'être plus loin, plus fort, sans avoir à le prouver) et inversement (admiration, envie d'être comme, de pouvoir faire comme). Ensuite parce que, quel que soit le niveau de leurs capacités, les plus grands pourront toujours être sollicités par les plus petits et répondre à leurs sollicitations. Untel qui dans un groupe mono-âge serait dévalorisé par ses performances mathématiques pourra toujours aider un plus petit à compter et prendre lui-même conscience... qu'il sait quelque chose. Et c'est souvent le déclic qui l'engage à reprendre sa propre exploration.

Être utile à d'autres. On existe quand d'autres ont besoin de vous. De même que la puissance créative et imaginative des petits trouve des échos bienveillants chez les plus grands mais est aussi provocatrice d'idées, de projets... Le degré de l'écoute dans une classe multi-âge est particulièrement surprenant. L'écoute des autres est à la fois le vecteur de la reconnaissance et le signe qu'elle est bien réelle.

La concurrence que l'on considère, particulièrement aujourd'hui, comme moteur de l'économie et d'un fantasmagorique progrès et dont la résultante est toujours la destruction, l'élimination ou le rabaissement de l'autre (voire l'économie de marché, telle elle est en ce début de XXIème siècle) n'existe plus. Le multi-âge, en réduisant dans le même espace le nombre des enfants de même âge, ne place plus les enfants en concurrence naturelle ; de la plus commune comme la concurrence entre même sexe, à celle du pouvoir sur un groupe. A la concurrence, se substituent la solidarité et la complémentarité. Au besoin de domination, se substitue celui d'appartenance.

Deux thésards en sociologie, voulant vérifier l'assertion de Freinet comme quoi dans une classe Freinet chacun peut être tour à tour leader dans un domaine, assertion que je contredisais, sont venus passer une semaine

---

<sup>2</sup> A la suite des affirmations (et revendications récurrentes) des enseignants disant que l'échec scolaire était dû au surcharge des classes et à la faiblesse du réseau d'aide, les autorités cantonales firent d'abord un état des résultats scolaires. Puis elles mirent des moyens importants pour réduire le nombre d'enfants par classe et augmenter le nombre de psychologues, orthophonistes... Au bout de 3ans, elles effectuèrent une nouvelle étude des résultats scolaires. Il n'y avait pas eu d'amélioration notable, pire, les élèves en difficulté l'étaient encore un peu plus. Une des conclusions tirées par PERRENOUD était qu'en permettant d'accentuer les possibilités de pression de l'enseignant sur ces élèves, on arrivait à l'effet inverse.

d'observation dans ma classe unique. Ils ont bien dû en convenir : ils n'ont pu observer à aucun moment un enfant en position de leader.

Le multi-âge modifie profondément les comportements, la nécessité de certains comportements. La reconnaissance n'est pas consécutive à la position occupée dans le groupe mais à la contribution que chacun apporte au fonctionnement d'un système vivant caractérisé par la diversité absolue de chacun de ses composants. L'école du 3<sup>ème</sup> type et le multi-âge interrogent aussi sur les organisations sociales et politiques, (la société !), les comportements que l'on se complait à considérer comme normaux, naturels à l'espèce humaine. En particulier l'agressivité (voir « violence »).

On remplace souvent le terme de concurrence par celui d'émulation, moins agressif. La réduction du nombre d'enfants du même âge diminuerait l'émulation. « *L'émulation a toujours été regardée, avec raison, comme le grand ressort de l'enseignement, et le mobile le plus énergique de la jeunesse* » disait même le grand PROUDHON (De la Création de l'ordre dans l'humanité). Mais PROUDHON voyait cette jeunesse dans des écoles traditionnelles ! « *Faire aussi bien et mieux que* » est un mobile qui ne peut concerner que celui qui fait mieux, et les uns ou deux ayant une chance de le rejoindre et de le dépasser. S'il y a bien émulation dans une école du 3<sup>ème</sup> type multi-âge, elle ne se situe pas sur ce plan. Elle ne porte pas sur la personne qu'il faut rejoindre et dépasser. Elle se situe dans l'envie provoquée par le faire et le plaisir de faire des autres. Un petit fier de montrer sa peinture devant un parterre intéressé pourra autant provoquer l'envie de peindre à des grands, comme il pourra être émoustillé par la présentation d'une recherche mathématique mystérieuse ou avoir envie de participer à sa façon et d'apporter son grain de sel à une entreprise apparemment pas de son niveau. L'émulation y est constante, mais ce n'est plus la même.

#### **- L'inclusion des apprentissages dans une histoire individuelle et une histoire collective**

Tout apprentissage se situe dans une histoire, en fait partie, la construit. Son histoire personnelle en même temps que l'histoire de l'espace où il se situe. Les premiers pas, les premiers « maman ! », les premiers mètres en vélo... font partie de l'histoire de la famille comme de celle de l'enfant, n'en sont pas séparés, n'auraient pu avoir lieu hors d'elle. Ils contribuent comme événements à ce que l'un (l'enfant) comme l'autre (la famille) existent, évoluent et, au fur et à mesure que cette histoire se construit, elle induit par elle-même d'autres événements.

Tous les apprentissages fondamentaux sont reliés à l'histoire de l'individu, même si l'on ne saisit pas toujours où est la relation. L'approche du 3<sup>ème</sup> type est aussi fondée sur ce constat. S'il n'y a pas linéarité dans l'évolution de l'enfant, il y a par contre continuité.

Mais l'histoire ne se construit pas par simple adjonction d'événements, l'histoire est une relation d'événements. Je ne reviendrai pas sur le fait que l'école du 3<sup>ème</sup> type part de l'apport des enfants, apport puisé dans leur histoire y compris celle qu'ils vivent dans l'instant. Rien n'y est morcelé, le flux de la vie s'y poursuit, leur histoire s'y poursuit. Lorsqu'au morcellement de l'école traditionnelle se rajoute le morcellement de la vie familiale, il a toujours été constaté l'accentuation de ce qu'on appelle l'échec scolaire. L'enfant n'a plus aucune histoire où se situer et sa propre histoire est un puzzle difficile à percevoir.

Bien évidemment, pour que l'histoire de chaque enfant s'y déroule, il faut le temps et sa continuité apportée par le multi-âge.

Mais il y a aussi l'histoire de l'espace où va se situer le prolongement de celle de l'enfant. Ce dernier rentre dans une histoire et, en y rentrant, il va la modifier, en faire partie. La sienne y est rattachée. Chacun s'inscrit dans une histoire déjà écrite par d'autres et va en poursuivre, avec les autres, son écriture. Comme l'arrivée du bébé va modifier profondément l'histoire de la famille.

L'école multi-âge permet la construction d'une histoire collective sans cesse en évolution. S'y instaurent des rituels, des habits, une culture. Lorsqu'on s'y insert (insertion !), on en bénéficie tout en les enrichissant, voire les modifiant. L'histoire d'une classe unique ne débute pas le jour de la rentrée d'un enfant et ne cesse pas le jour de sa sortie. Elle est elle-même un flux. Pour ce qui concernait ma classe unique, elle ne cessait même pas au départ au collège puisque les anciens y revenaient fréquemment, leur statut avait simplement un peu changé. Elle ne débutait même pas le jour de la rentrée pour les petits puisqu'ils y avaient fréquemment fourré leur nez à moult occasions.

Le collectif y est sans cesse renouvelé, mais sans rompre le socle culturel puisque le renouvellement s'effectue de façon modérée par ses deux extrémités (entrée de quelques petits, sortie de quelques grands). Il y a toujours des antécédents aux histoires personnelles ou collectives et elles n'ont pas de fin<sup>3</sup>.

#### **- L'équilibre affectif du groupe et la socialisation**

Ce qui dans la famille fonde les relations, l'organisation des rapports, l'instauration d'une sécurité, c'est l'affectif. La richesse de la famille, l'épanouissement de chacun de ses membres va dépendre du lien affectif et

---

<sup>3</sup> L'histoire du bébé dépend de l'histoire de ses parents, grands-parents... même si elle s'en séparera et s'en distinguera.

de sa qualité. Les enfants posent d'ailleurs souvent la question, quand ils l'osent, « *est-ce que tu m'aimes ?* » ou l'affirmation « *maman je t'aime* ». C'est aussi LA question des partenaires d'un couple. L'équilibre se faisant dans la différenciation de « l'aimer ». La mère n'aime pas son enfant de la même façon que l'enfant aime sa mère, le grand frère n'aimera pas de la même façon la petite sœur à peine moins âgée que lui, etc. On dit, bien que je n'en sois pas certain, qu'une fratrie est plus enrichissante qu'une famille avec un seul enfant. Faut-il encore que les liens affectifs qui relient les uns et les autres ne deviennent pas à l'inverse perturbant ou au contraire enfermant. Peu importe la taille de cette structure, c'est la différenciation des relations qui permet de lier chaque membre dans une entité. La dépendance et l'interdépendance y sont essentiellement affectives.

Dans l'espace scolaire, la dépendance affective disparaît ou tout au moins n'est plus instituée. Par exemple, les demandes, les interdits des adultes ne sont pas imbriqués dans un lien affectif et sont perçus différemment, ce qui explique d'ailleurs que ce qui est difficilement accepté ou obtenu dans la famille peut l'être à l'école. Les rapports entre les différents membres de la communauté, l'interdépendance, vont s'instituer différemment. L'affectif n'y est pas instauré d'emblée, par nature. Mais l'interdépendance y est nécessaire. Pour le faire de chacun et de l'ensemble, comme pour l'être de chacun et de l'ensemble. « Être et faire » et non pas « Être et avoir ».

Ce qui devient intéressant dans le multi-âge, c'est qu'il permet à chacun d'occuper des positions affectives différentes et multiples. Si les relations multiples et croisées s'instaurent pour le besoin (de faire), elles sont portées par l'affect. Le besoin ne suffit pas. On le constate sans cesse dans les choix qui sont fait dans les collaborations, l'entraide. Les relations affectives sont d'un autre ordre que dans la famille, peuvent être très variables, sont consécutives à des choix et non pas du fait d'un statut. L'enfant doit y créer les relations affectives qui le satisfont, le sécurisent. Le faire et le faire ensemble en dépendent. Les positions très différentes des uns et des autres induites par les différences d'âge favorisent ces créations. Elles éliminent ou réduisent la concurrence affective que l'ont peut trouver par exemple dans la famille vis à vis d'un parent ou dans une classe mono-âge entre des enfants. Tous ceux qui sont passés d'une classe mono-âge à une classe unique ont pu constater que dans cette dernière la quiétude générale s'y installait presque naturellement. Cette quiétude est une condition reconnue pour que s'enclenchent tous les processus d'apprentissage, pour que s'auto-organisent des groupes sociaux. Une école multi-âge est naturellement sécurisée.

La socialisation passe aussi par l'affect.

#### **- Le co-apprentissage ou le croisement des espaces cognitifs**

Devant la demande d'apprentissage d'un enfant, je me suis souvent retrouvé dans une impasse. Impossibilité de le faire rentrer dans un processus que je pouvais supposer comme possible, de le faire rentrer dans la représentation requise par l'apprentissage ou qui en résulterait. « *Ça y est ! Samuel m'a appris la division !* » Ce que cet enfant avait trouvé chez Samuel, c'était l'un de l'infinité des processus que chacun utilise dans l'apprentissage. Il ne l'aurait pas rencontré chez Samuel, il aurait pu le rencontrer chez un autre. Ce qui n'est pas dans le bagage pédagogique de l'enseignant, l'est dans comment chacun a appris. Et c'est ce que le multi-âge met à la disposition de tous. Je ne peux pas savoir comment et grâce à qui la plupart des apprentissages s'étaient construits dans ma classe unique. Sauf, qu'ils s'étaient bien construits. La complexité demande à ce qu'on l'accepte sans chercher à la comprendre. Elle devient alors simple, elle devient la simplicité\*.

#### **- Travail facilité des enseignants**

Le multi-âge apparaît comme demandant beaucoup trop d'investissement aux enseignants. En réalité, ce qui leur fait peur ce n'est pas le multi-âge mais le multiprogramme. Ils sont alors dans la transmission de connaissances et non pas dans la construction des langages.

Dans une école du 3<sup>ème</sup> type, nous sommes dans la seconde approche. L'enseignant n'est pas devant, face à, mais derrière, à côté, un peu partout. S'il y a une difficulté et une impérieuse nécessité, c'est celle de l'observation, de l'ensemble et de chacun. L'observation de l'état de chaque langage dans chaque « faire » des enfants. Plus l'écart entre ces états est grand et varié, plus chaque état est facilement perceptible. Et plus l'intervention ou l'action est facile à éventuellement mettre en œuvre. Plus elle est facile à mettre en œuvre individuellement.

Nous avons pu observer au cours des innombrables échanges dans les groupes de recherche des CREPSC\* que les « cas » dans une classe multi-âge posent beaucoup moins de problèmes et sont plus facilement résolus.

#### **- Jusqu'où le multi-âge ?**

Idéalement c'est de 0 à 90 ans ! Théoriquement cela ne nous pose aucun problème. C'est la société sans école de Yvan ILLICH. Mais cela suppose une autre société, et là, nous sommes encore dans l'utopie.

Nous devons intégrer trois paramètres :

- L'école du 3<sup>ème</sup> type est obligatoirement un espace éducatif de proximité. Elle est intimement liée à un territoire (village, quartier). Elle est une communauté éducative\*, fait partie d'une communauté éducative qui doit pouvoir exister.

- Elle doit constituer une entité. Sa taille doit correspondre aux capacités relationnelles des enfants. L'espace familial est une structure de petite taille, au fur et à mesure de l'évolution des enfants, leurs espaces de vie s'agrandissent, aussi bien dans leurs dimensions géographiques que par le nombre de leurs éléments. Mais les structures doivent rester perceptibles par les enfants qui ont à se les approprier, à y vivre et à les faire vivre (absurdité par exemple des écoles maternelles avoisinant la centaine d'enfants ou des lycées, usines scolaires rassemblant des centaines d'adolescents !). Nous restons toujours dans le cadre des « petites structures », le « petite » étant à la mesure de ceux pour qui elles sont faites.

- Les besoins, intérêts, espaces à explorer, types de projets, se différencient au fur et à mesure de l'évolution de l'enfant et de ses langages, jusqu'au point où l'aménagement de l'espace où ils doivent cohabiter devient plus difficile à concevoir.

A partir de cela on peut concevoir 4 espaces éducatifs qui peuvent être distincts tout en conservant des possibilités de fluctuation quant à leur étendue, quant au passage de l'un à l'autre.

- De 0 à 3 ans environ, c'est évidemment l'espace familial qui est indispensable. C'est le passage de la relation fusionnelle et duelle avec la mère aux relations familiales, à la conquête de l'espace domestique. Tant que l'organisation sociale et économique n'aura pas intégré cette nécessité que je considère comme absolue, on peut considérer la crèche comme un pis-aller acceptable (6 mois à 3 ans). Les crèches parentales multi-âge qui existent déjà (depuis 1983) constituent un exemple qui rentre parfaitement dans l'approche 3<sup>ème</sup> type. Elles constituent toutes des structures qui évitent de dépasser 12 enfants accueillis. L'intersection avec l'espace familial y est très forte : présence pouvant être occasionnelle, présence des parents possible dans la crèche, coéducation parents professionnels instituée (élaboration du projet éducatif, participation à l'activité, etc.)

- De 3 à 10 ans, l'expérience de quelques classes uniques a démontré que cette unité était pertinente. Mais elle peut être souple aussi bien quant à son entrée que quant à sa sortie. Dans l'optique d'une approche du 3<sup>ème</sup> type, l'effectif peut varier jusqu'à une trentaine d'enfants avec un professionnel pilote (enseignant !) sans problème si l'espace physique est suffisant.

Si l'école est l'espace éducatif d'un petit village, il n'y a qu'une unité, une classe unique. Le problème est un peu différent lorsque la densité démographique d'un territoire est plus importante (village ou quartier).

Plusieurs options sont possibles. Soit l'espace éducatif unique est scindé en petites structures autonomes (exemple de l'école Antoine Ballard de Montpellier, une école, 10 classes uniques), soit on opte pour une ou des structures un peu plus importantes pilotées par deux ou trois professionnels travaillant transversalement en équipe. Cette dernière option me semble cependant un peu plus délicate dans la mesure où il est important que dans chaque structure puisse s'établir une auto-organisation qui la transforme en système vivant\* : plus le nombre d'enfants y est grand, plus il leur est difficile de percevoir le collectif, d'en faire partie parce qu'ils peuvent agir sur lui.

Si dans l'immédiat il faut bien faire avec les espaces, bâtiments qui ont été attribués précédemment à l'école, il faudra bien qu'une réorganisation s'opère et que les espaces scolaires soient décentralisés en structures viables et toutes liées à un territoire (village, hameau, quartier, parties de la cité). On le fait bien (timidement !) en ce qui concerne l'habitat, et la destruction de barres, tours, apparaît aujourd'hui comme une nécessité qui n'est plus contestée.

- De 10, 11 ans à 14, 15 ans. Cela correspond au collège actuel. Il n'y a pas de différence, et dans la logique de la construction des langages qui s'y poursuit simplement, et dans l'approche qui la permet, et donc dans la nécessité du multi-âge. Les besoins, centres d'intérêts, projets, capacités relationnelles ont simplement besoin d'autres moyens, d'univers relationnels et environnementaux plus vastes. Le territoire de proximité s'élargit donc ainsi que la perception, l'intégration à des systèmes vivants plus importants. Il n'empêche que les collectifs formés ne peuvent dépasser la centaine : les derniers petits collèges existant démontrent tous une qualité de vie à la fois sur le plan individuel et sur le plan citoyen.

Le collège de l'Isle-Jourdain (Vienne) a mené pendant une dizaine d'années une expérience de multi-âge exceptionnelle pour un collège où le morcellement des niveaux et des matières est poussé parfois jusqu'à l'absurdité. Il s'agissait d'une 6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup> dénommée « à parcours personnalisé ». Elle était conçue dans l'esprit d'une école du 3<sup>ème</sup> type et une grande partie de la construction des langages se faisait à partir des projets individuels ou collectifs des enfants (par exemple la classe élevait des moutons !). Le constat a été incontestable : à la sortie, les enfants qui étaient au départ considérés dans une certaine difficulté, suivaient comme les autres le cursus de la 4<sup>ème</sup>. On peut juste regretter qu'il n'ait pas été osé d'aller jusqu'à une unité multi-âge allant jusqu'à la 3<sup>ème</sup>. L'expérience a malheureusement cessé lors du départ du principal et de professeurs impliqués dans l'aventure. A ma connaissance il n'existe pas d'autre tentative aussi complète de multi-âge intégré au niveau du collège.

- De 14, 15 ans à 18 et plus. Nous sommes au lycée. L'écart perceptible entre chaque tranche d'âge diminue et il est plus pertinent de parler alors de multi-niveaux. Nous sommes toujours dans la construction des langages ! Plus ils sont pointus, plus ils donnent accès à des connaissances plus complexes à saisir dans tous les domaines.

L'accès aux connaissances restant toujours dépendant du niveau du langage atteint. Plus aussi les projets sont sophistiqués. Le principe restant toujours le même.

Dans le lycée, le multi-niveau se décline d'une autre façon puisqu'il peut relever directement du choix du lycéen qui s'engage dans tel ou tel module, dans tel ou tel approfondissement, dans tel ou tel projet, dans telle ou telle activité à sa disposition. Nous pouvons alors parler d'un multi-niveau fluctuant. Nous avons l'exemple des lycées autogérés dont la pertinence quant aux résultats n'a jamais été démentie. Est infondée la crainte que les niveaux requis (considérés comme nécessaires à tout citoyen) ne soient pas atteints quand l'étudiant peut tracer lui-même son parcours dans un terrain que l'on rend propice. Le problème est de rendre ce terrain propice.

Comme précédemment, si la taille des structures augmente proportionnellement aux capacités sociales et cognitives de ceux pour qui elles sont faites, elle ne peut dépasser le seuil jusqu'où un collectif peut se constituer, vivre et s'autogérer. Un lycée de mille ou deux mille élèves, morcelé en centaine de cases, c'est la taille d'une petite ville tassée dans une barre HLM. Il n'est effectivement pas possible d'y faire bien autre chose que de distribuer systématiquement une alimentation intellectuelle spécifique à chacune des catégories (niveaux) soigneusement triées et regroupées. En élevage industriel, on appelle cela la stabulation.