

Ecole rurale

Hétérogénéité et taille des structures, origines d'espaces cognitifs et sociaux

I - Les travaux de Françoise Oeuvrard et d'Alain Mingat, révélateurs de phénomènes dérangeant.

Jusqu'en 1990, il ne faisait de doute à personne que les classes uniques étaient les reliquats d'un passé devenu archaïque, ne pouvant s'insérer dans ce que l'on se plaît à qualifier de *modernisation du système éducatif*. En dehors d'une poignée d'enseignants, de parents et de maires qui, de toutes façons, vivaient dans un monde à part, pas aussi isolé que l'on pouvait le croire mais n'ayant aucune visibilité. Ils ne sortaient de l'ombre qu'au moment du couperet des réajustements de cartes scolaires, généralement trop tard pour que l'on puisse comprendre les raisons qui les faisaient s'attacher autrement que sentimentalement à une école communément prise comme désuète. Un monde parallèle, dont personne ne parlait et qu'il semblait raisonnable de faire disparaître au nom même du bien public.

Lorsque Pierre MAUGER conclut en 1989 un peu hâtivement la mission qui lui avait été confiée sur la réorganisation du tissu scolaire en milieu rural en organisant l'éradication des petites structures scolaires, il ne s'appuyait pas sur une étude réelle du fonctionnement et de l'efficacité des petites écoles, mais sur une série d'a priori communément admis et conformes à une logique qui jusqu'alors n'avait jamais été remise en question. Ce que nous avons appelé par ailleurs une logique tayloriste¹. Il était d'ailleurs en parfait accord avec ce que l'on peut appeler l'opinion publique, c'est à dire la quasi totalité des enseignants, des parents, voire des maires souvent soulagés de se débarrasser des problèmes d'entretien des locaux, de financement des fournitures scolaires qui ne touchaient qu'une infime partie de leur électorat.

Dans les représentations de l'inconscient collectif, il paraissait évident qu'un enseignant ayant à assurer simultanément un maximum de cours différents ne pouvait être aussi efficace que son homologue urbain *traitant* lui une seule tranche d'âge. Cela paraissait (et paraît encore!) du simple bon sens. La nomination forcée dans une classe unique pour les derniers sortis de l'IUFM était la pire des choses qui pouvaient arriver à un enseignant débutant, bien pire qu'une nomination dans une banlieue chaude. Le spectre de la suppression de la dernière classe qui n'allait faire subsister qu'une classe unique, faisait fuir les plus chevronnés et amorçait en même temps la fuite éperdue des parents.

On ne peut d'ailleurs en vouloir ni aux uns ni aux autres. Dans les représentations que chacun avait ou a encore de l'acte éducatif, telles elles sont forgées par les IUFM mais aussi telles elles ont aussi été inscrites par les parcours personnels de chacun, enseigner en classe unique c'est multiplier par quatre ou cinq des "préparations", faire fonctionner magistralement et "occuper" simultanément quatre ou cinq cours (tranches d'âge), morceler le temps attribué à chaque "matière", pire, avoir à la fois à apprendre à lire à des enfants vierges de cet acquis et préparer les autres à passer au collège.

Ajoutons que dans ces types de structures, l'enseignant est dans l'obligation **d'assumer** seul la totalité d'un parcours de 5 à 6 ans sans pouvoir rejeter la pierre à un prédécesseur ou se défausser sur le maillon suivant des chaînes éducatives traditionnelles. Il a les "résultats de son action" sous les yeux lorsque ses anciens élèves sont au collège. Il est même sanctionné

¹ *De l'ordre à l'organisation* - B. COLLOT - conférence aux journées des écoles isolées portugaise - éd. CREPSC.

immédiatement par la fuite des parents vers l'école du chef-lieu s'il n'est pas efficace, s'il n'a pas de "résultats", la carte scolaire en milieu rural ne le protégeant même pas, celle-ci ne fonctionnant que dans le sens communes>chef-lieu et est réticulairement organisée dans ce sens par les ramassages scolaires. C'est d'ailleurs le cas unique du système scolaire où un enseignant a de facto à rendre des comptes directement à ses élèves et aux parents. Le seul endroit où le statut de fonctionnaire est détourné en ce que l'on a décrit comme un statut de professionnel au sens anglo-saxon du terme² s'apparentant à ce qu'on appelle profession libérale. La pression apparente qui en est la conséquence peut paraître démesurée si l'on s'en tient aux représentations sur lesquelles est fondée le système éducatif ou si l'on ne peut s'en débarrasser.

Il n'empêche que, malgré l'extinction naturelle des classes uniques (baisse démographique ou fuite des parents), il en subsistait un certain nombre qui vivaient tranquillement, protégées par ce que l'on avait appelé les *grilles Guichard* qui instituaient le seuil d'effectif en deçà duquel la fermeture était automatique.

En 1989, les propositions de Pierre MAUGER qui se sont traduites par l'organisation de l'éradication des classes uniques hors des critères d'effectifs, d'abord dans sept départements "pilotes", auront eu le mérite de... faire sortir les loups des bois. Il y a eu la très surprenante et parfois spectaculaire résistance d'un nombre gênant de ces écoles, parents, enseignants et maires confondus. Et du coup sont également sorties de l'ombre, presque de la clandestinité, un certain nombre de praticiens qui pouvaient démontrer que beaucoup de ces écoles... n'avaient rien d'archaïque. Cela s'est concrétisé par des colloques, l'irruption des médias dans ces milieux apparaissant au moins comme... sympathiques. L'aspect bucolique le plus souvent mis en avant faisant simplement regretter une convivialité passée, mais qu'il fallait bien oublier.

C'est alors que le Ministère de l'Éducation Nationale, gêné par une résistance incongrue qui entravait une politique d'aménagement du territoire, commandita à sa Direction de l'Évaluation et de la Prospective une étude sur les résultats de ces petites écoles. Étude qui aurait dû mettre un terme à ce qui ne semblait qu'une polémique.

La conclusion des travaux réalisés par Françoise OEUVRARD puis Alain MINGAT³, contre toute logique et apparemment toute rationalité, révélaient que les résultats des classes uniques étaient même supérieurs à la moyenne nationale. Même Jean FERRIER dans un autre rapport⁴ notait que d'une façon générale les résultats scolaires étaient proportionnels à au niveau d'hétérogénéité des classes. *Les résultats d'une classe à trois cours sont légèrement supérieurs à ceux d'une classe à deux cours, eux-mêmes supérieurs à une classe à un cours.*

Ce qui est le plus surprenant, bien que Jean FERRIER lui-même suggérait d'en étudier les causes, à aucun moment on n'eut l'idée ou la volonté de se pencher sur ce qui constitue ce que l'on peut appeler "le phénomène des classes uniques rurales".

A priori, rien ne pouvait expliquer ces résultats étonnants. Au contraire de nombreux éléments, en dehors même de la difficulté reconnue à s'affronter à un problème nouveau et complexe qui est celui que l'on appelle *la gestion de l'hétérogénéité*, concouraient à faire penser qu'ils auraient du être moins bons : proportion plus grande qu'ailleurs d'enseignants débutants, valse de ces mêmes enseignants ne restant pas en poste, changeant parfois en cours d'année, état souvent vétuste de ces écoles, milieux socioculturels plutôt en dessous de la moyenne etc.

A contrario, d'autres travaux de la même Françoise OEUVRARD restés beaucoup plus confidentiels, ont souligné que les résultats des RPI mis en place justement pour contrer ce que l'on pensait des handicaps étaient eux, plutôt inférieurs à la moyenne nationale. Or à

² "Une école du 3^{ème} type ou la pédagogie de la mouche" - B.COLLOT - éd L'Harmattan.

³ Françoise OEUVRARD, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Alain MINGAT, Institut Universitaire Professionnalisés de Dijon (management de l'Éducation, de la Formation et de la Culture).

⁴ *Réseau scolaire en milieu rural* - 1993

l'occasion de ces regroupements éclatés, non seulement les enseignants retrouvaient des classes de niveau plus homogène, mais les écoles y gagnaient dans l'amélioration des locaux et des moyens. Et pourtant, les enseignants comme les parents, comme l'administration étaient (et sont encore) persuadés que cela se traduisait par une amélioration des résultats. Le poids des représentations occulte la réalité. Mais il faut dire que cette réalité est bien dérangeante puisqu'elle remet en question ce qui jusqu'à maintenant faisait le fondement de l'école : les croyances en un certain type de transmission des savoirs.

Très curieusement, alors que l'Éducation Nationale avait à sa disposition un nombre d'établissements non expérimentaux où il se passait quelque chose qui aurait mérité au moins un regard, une étude et une réflexion, elle s'en prive en poursuivant ou en laissant poursuivre l'éradication des seuls établissements témoins dont elle disposait. Et elle dépense simultanément moyens et efforts pour la création d'établissements expérimentaux controversés.

Pour expliquer les raisons d'une réussite déroutante on a bien tenté de mettre en avant quelques éléments de réponses un peu simplistes :

- "Les plus grands apprennent aux petits", ce qui n'est pas sans rappeler les débuts du système scolaire lorsqu'il s'agissait alors de *l'enseignement mutuel* concernant simultanément des adultes et des enfants âgés dans l'alphabétisation. Les plus en avance servant de *sous-maîtres* aux autres.

- L'ambiance maternisante y est plus sécurisante.

- L'effectif souvent plus réduit permet un meilleur suivi de chacun par le maître (ce qui est en contradiction d'ailleurs avec le fait qu'il a à se disperser en multiples cours).

On aurait aussi pu supposer que les enseignants restant dans les classes uniques étaient de "meilleurs" maîtres (ou que les petits ruraux étaient par nature de "meilleurs" élèves). Ou que les "méthodes nouvelles" employées étaient plus efficaces. Une telle étude ne peut bien sûr être faite du fait de l'impossibilité d'établir des critères permettant d'évaluer la "valeur" d'un maître ou d'une méthode en dehors... de l'évaluation des enfants elle-même dépendante de bien d'autres conditions. Si les classes hétérogènes ont bien induit de nouvelles approches chez beaucoup de maîtres (on peut dire que les pédagogies modernes y sont nées) l'évaluation dont s'est servie Françoise Ouevrard est globale et l'ensemble des maîtres concernés représente probablement un panel comparable à l'ensemble de la profession.

Alors ?

La seule différence visible entre une classe homogène et une classe hétérogène est... la moins grande emprise du maître sur chaque enfant ! Quels que soient son charisme et son autorité, ses méthodes, il ne peut tout contrôler. Ce qui revient à dire qu'il se passe beaucoup plus de choses qui échappent au purement scolaire et au contrôle du maître dans une classe fortement hétérogène que dans une classe homogène. C'est le seul élément tangible, quelle que soit l'approche pédagogique. De là à considérer que c'est cet élément de **dissipation** qui est la cause de résultats anormalement bons, il n'y a qu'un pas à franchir... et que nous franchissons et que de nombreux enseignants ont franchi, parfois sans le savoir, lorsqu'ils ont alors tenté de rendre la dissipation supportable en lui permettant d'exister et de s'auto-organiser. D'autres comme nous sont allés plus loin en en faisant la source des processus d'apprentissage.

Nous pouvons également poser le problème de cette façon : qu'est-ce qu'empêche un maître lorsque les conditions d'homogénéité lui permettent de presque tout contrôler ?

Nous répondrons d'emblée : il empêche ou rend difficile **l'interaction**. Nous verrons que cela peut se traduire aussi par "*il empêche la vie*"

II - Les petites structures hétérogènes, sources de "structures dissipatives".

Nous allons essayer de poser quelques éléments théoriques à partir desquels nous pourrions éclairer le rôle joué par l'hétérogénéité. Et ce n'est pas de la pédagogie dont nous partirons mais de la cybernétique⁵.

Comme le rappelle Christian DERRIEN dans ce qu'il appelle *l'interactionnisme cognitif*, l'interaction est maintenant admise comme origine du déclenchement et partie intégrante des processus d'apprentissages. Mais l'interaction n'a de sens qu'incluse dans une notion plus large, celle de **communication**.

Le terme communication est souvent réduit à la transmission de messages codés, corporellement, oralement ou par écrit sur des supports naturels (corps, voix) ou artificiels (supports écrits, électriques, électroniques). Pris dans ce sens réduit, il suppose d'ailleurs qu'un certain nombre d'apprentissages ont pu avoir lieu, précèdent l'acte de communiquer.

Nous le prendrons dans notre propos dans son sens le plus large, celui de la circulation de l'information, à l'intérieur d'un système vivant (cellule, organe, individu, groupe d'individus), entre l'intérieur et l'extérieur d'un système (avec son environnement), entre systèmes.

Ce qui nous amène à définir le terme information : Toute chose pouvant être préhensible par les sens est information dès lors qu'elle peut ou doit être interprétée. L'environnement n'est qu'informations (éléments physiques ou personnes, informations brutes ou déjà passées au crible de la civilisation, informations fugitives ou déjà mémorisées dans d'autres infos). Mais on peut dire qu'une information ne devient information que lorsqu'elle a été organisée par celui qui la perçoit pour l'utiliser ou la transmettre. Si je ne rentre pas dans la piscine, je ne peux percevoir un certain nombre d'informations transmises par un milieu aquatique. Mais une fois plongé dans ce milieu, il faudra que mon corps perçoivent ces informations nouvelles (poussée de l'eau, horizontalité, échanges thermiques, asphyxie...) les réorganise dans son schéma corporel et par une succession d'interactions (tâtonnement expérimental) me permette d'évoluer dans cet environnement. Redonnons au terme d'environnement son sens global : environnement physique et humain, culturel et sociétal. Sans environnement il n'y a pas de nécessité d'adaptation donc d'apprentissages, c'est à dire pas d'existence !

Norbert VIENERT définissait ainsi l'information : "*Information est un nom pour désigner le contenu de ce qui est échangé avec le monde extérieur à mesure que nous nous y adaptons et que nous lui appliquons les résultats de cette adaptation. Le processus consistant à recevoir et à utiliser de l'information est celui que nous utilisons pour nous adapter aux contingences du milieu ambiant et vivre efficacement dans ce milieu*"⁶. Nous pouvons prendre ce processus comme celui des apprentissages (apprentissage de la marche, de la natation, de la parole, de l'écrit...).

Dans cette perspective, l'interaction prend un sens précis que nous pouvons emprunter à ORMOND⁷ "*La notion d'interaction n'implique pas seulement l'idée pure et simple de collision et de rebondissement, mais quelque chose de bien plus profond, à savoir la modifiabilité interne des agents de la collision*". Cette modification peut aussi être prise comme définissant l'apprentissage. Je suis ce que j'apprends. Encore faut-il que ces interactions soient rendues possibles.

En allant plus loin nous abordons la notion de "vie", terme d'ailleurs fréquemment employé depuis quelques années dans l'éducation (avoir une classe *vivante*). Si l'on se réfère à la dernière définition que tentent d'en donner les biologistes, ce qui différencierait un système inerte d'un système vivant serait la circulation de l'information à l'intérieur de ces systèmes, entre leur intérieur et l'extérieur. La communication définirait donc la vie. Mais elle ne produit "vie" que si elle produit une auto-organisation des systèmes. ATLAN appelle ceci *le principe d'ordre à partir du bruit*. Les systèmes auto-organiseurs (vivants) utilisent pour évoluer le

⁵ Cette approche théorique est développée dans "*Une école du 3^{ème} type ou la pédagogie de la mouche*".

⁶ *Cybernétique et Société* - UGE 1971 p.46.

⁷ Cité par PARK et BURGESS dans *introduction à la science de la sociologie*.

bruit c'est à dire les perturbations **aléatoires** du milieu. Si rien ne me trouble, je n'évolue pas, c'est à dire je n'apprends pas.

L'espace de vie est confondu avec l'espace de communication. Et nous pouvons appliquer la première loi de LAMARCK régissant selon lui l'organisation des individus "*La vie, par ses propres forces, tend continuellement à accroître le volume de tout corps qui la possède et à étendre les dimensions de ses parties jusqu'à un terme qu'elle amène elle-même*". C'est à dire que dès sa naissance l'enfant va, dans une succession ininterrompue d'apprentissages, accroître son espace de communication pour conquérir, accéder et évoluer dans une successions de cercles et de mondes plus larges. A chaque pas, il entrevoit un autre monde qui nécessitera d'autres pas. Il passe successivement du monde de l'horizontalité à celui de la verticalité, de celui de la dualité avec sa mère à celui des interrelations plus complexes (père, famille...), du temps immédiat au temps différé, de l'espace de proximité à l'espace représenté....

Et enfin la communication nécessite des outils : les langages. Communication et langages fonctionnant par rétroaction. Il me faut des langages pour communiquer et c'est en communiquant que je construis mes langages.

Mais là encore il nous faut nous attarder sur la notion de langages. Ils sont souvent réduits à des ensembles de signes organisés en système et normalisés : langage oral, langage écrit. Il suffirait d'ailleurs alors de les *apprendre* pour les utiliser.

Non seulement c'est beaucoup plus complexe que cela, mais les langages recouvrent de véritables outils neurocognitifs dont la fonction est le traitement de l'information. Le langage est à la fois l'outil et son expression. On sait maintenant que l'outil se traduit par la complexification des circuits neuroniques et des interrelations des zones cérébrales⁸ Son expression se développe dans tous les champs de l'activité humaine (je parle, je marche, je nage, je mathématise...). Sa construction est provoquée par le heurt avec les informations de l'environnement (Le *bruit* de ATLAN) et consiste en une auto-organisation et une réorganisation permanente. Il est l'outil qui permet l'adaptation à l'environnement, sa représentation, comme le dit Jean PETITOT *la conversion du monde en un monde projeté* et en même temps il nous constitue. Pour LACAN, *l'homme n'est que langages*.

Karl POPPER distinguait deux langages, le langage naturel *mise en œuvre du corps vécu* (je marche, je nage, je pleure) et le langage artificiel *entièrement extériorisé, isolé du corps vécu et par là même séparé de la source du sens* (l'écrit, le langage mathématique...).

Mais tous deux dépendent d'un outil cérébral et de sa construction. On ne peut distinguer une seule zone qui serait dévolue à et activée par un seul langage. Mais nous pouvons distinguer 3 phases en continu de sa construction :

Une phase que nous appellerons celle du langage primitif où l'outil neurocognitif se construit dans l'interaction avec l'environnement de manière inconsciente. Celle où chacun se construit ses propres représentations du monde et des relations entre ses éléments, représentations d'où naîtront des agir.

Une phase qui serait celle de la transposition consciente ou de la formulation des langages et des représentations qu'ils ont créés (par des paroles, des mots, des graphismes, des gestes coordonnés...). Cette conscientisation permet d'en étendre la puissance, de créer de nouvelles représentations à partir des siennes propres. VYGOTSKY parlait de *conceptualiser l'activité*. LORENTZ disait lui qu'il était indispensable *de tenter des expériences avec ses propres schémas comportementaux* dans ce que POPPER considérait comme capital, *la phase exploratoire des apprentissages*.

La troisième phase enfin est celle de la normalisation sociétale. Que les représentations aient du sens et de l'utilité dans la représentation collective du monde. C'est ce dernier stade qui permet d'accéder à la mémoire de l'humanité. Les langages permettent alors la

⁸ Voir *Cerveau et psychologie : introduction à l'imagerie cérébrale anatomique et fonctionnelle* - dir. Olivier HOUDE, Bernard MAZOYER, Nathalie TZOURIO – éd. PUF.

transmission de l'expérience acquise. Pour VIGOTSKY encore il s'agit alors *d'activités médiatisées par des systèmes de signes sociaux*.

Tous les apprentissages consistent en la construction de langages (la nage par exemple est un langage corporel). L'action qu'ils permettent n'est que la résultante de la complexification de l'outil cérébral dont ils sont le siège. Cette complexification se fait en continu au cours des trois phases.

L'école ne se préoccupe généralement que de la troisième phase, celle de la construction des langages sociétaux ou des *langages artificiels* de POPPER. Il est évident que si les deux phases précédentes n'ont pu avoir lieu ou ne peuvent se poursuivre, l'assise des langages sociétaux sera incertaine, voire impossible. C'est également dans la nécessaire adaptation à un environnement sociétal **existant** qu'ils pourront s'y ajuster.

En résumé de ce succinct survol théorique nous dégagerons les notions suivantes :

- Les apprentissages ne sont que la construction de langages multiples dans le continuum de complexification d'un outil neurocognitif. Ce que l'on appelle "compétences" à l'école ne sont que les performances qu'il permet de réaliser dans telle ou telle situation de nécessité.

- La présence d'un environnement (physique et humain) est la condition sine qua non au déclenchement des processus. Cet environnement, suivant ce qu'il sera, les déterminera. L'environnement humain n'a d'efficacité que s'il constitue en lui-même un système vivant rendant possible les interactions entre chacun de ses constituants.

- Les processus ne pourront avoir lieu que si la communication est possible entre les différents éléments de l'environnement et le sujet. Les interactions sont alors infinies et dans leur plus grande partie aléatoires.

- L'évolution des langages est provoquée et se traduit par l'extension des cercles de communication de chacun.

- La communication caractérise les systèmes vivants. Dans notre cas, individus et groupes d'individus. La complexification et l'évolution des uns induisent complexification et évolution des autres et réciproquement.

D'une façon générale la pédagogie est prise dans le sens de *méthode d'enseignement*, disons de conduite des apprentissages. Suivant la conception classique encore généralisée c'est l'enseignant qui provoque, conduit, contrôle les processus d'apprentissage. Qui en est en quelque sorte le responsable. Nous n'analyserons pas les pédagogies mais les structures dans lesquelles elles s'appliquent ou qu'elles induisent.

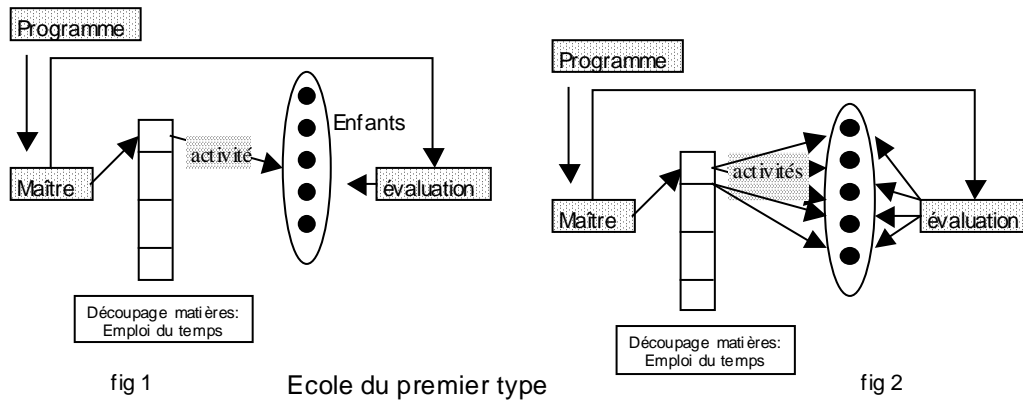


fig 1

Ecole du premier type

fig 2

Dans ce que nous avons appelé par ailleurs *école du premier type*⁹, les seules informations existantes sont diffusées par le maître (ou ses outils, manuels, fichiers...). Elles sont diffusées uniformément à l'ensemble. Les activités organisées pour qu'elles soient assimilées par les récepteurs alors collectif sont également de son seul fait (didactique). Cela suppose d'une part que l'ensemble des enfants à qui elles s'adressent soient au même niveau langagier apte à les percevoir, d'autre part que les outils langagiers complexes dont nous avons parlé se soient construits par ailleurs. L'ordre de la classe est conçu de telle façon qu'aucune information aléatoire ne puisse venir le troubler. Jusqu'aux fenêtres conçues pour que les enfants ne puissent voir dehors. La "vie" est alors considéré comme élément perturbateur et nuisible. La recherche de l'homogénéité est alors impérative, si tant est que l'on admette qu'une telle structure soit efficace.

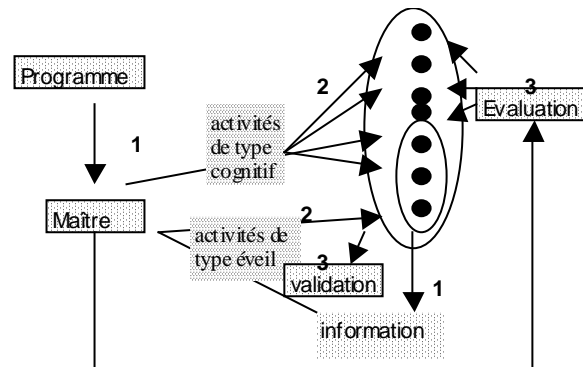
Son efficacité se serait alors traduite par l'absence d'échec, c'est à dire le même emmagasinement par tous des mêmes connaissances, la même capacité ensuite d'utilisation de ces connaissances. On sait que ce n'est pas le cas. Tant que la scolarité ne mettait son emprise sur l'enfant qu'à partir de six ans et d'une façon moins prégnante dans la durée quotidienne ou annuelle (travaux agricoles en milieu rural), les outils langagiers avaient bien pu se construire hors de l'école dans ce qui était alors la vie dans la définition que nous en avons donnée. Mais déjà là apparaissait l'importance de l'environnement dans lequel s'était élaboré cet outil neurocognitif : Les enfants qui réussissaient le mieux étaient ceux qui s'étaient construits dans un environnement propice au développement des langages se rapprochant de ceux de l'école... c'est à dire les enfants d'enseignants ! L'école n'assurait tant bien que mal que la normalisation de langages existants. Elle n'apprenait... que ce que les enfants savaient déjà en lui donnant une forme (Le père de Marcel PAGNOL n'a rien eu d'autre à faire que normaliser l'orthographe de son fils... qui savait lire !). Et en même temps sans même le vouloir elle contribuait à la reproduction des clivages sociaux.

A partir de la massification de l'enseignement et de son empiètement quasi total sur le temps de l'enfant (de deux à 18 ans et de 8 heures à 18 heures), le temps et les environnements où les langages dans leurs deux premières phases pouvaient se construire s'est réduit comme une peau de chagrin. Et les difficultés aussi bien des enseignants que des enfants n'ont plus pu être dissimulées.

D'où l'apparition de ce que nous avons appelé *l'école du second type*. On n'a plus parlé de transmission de connaissances mais de construction de compétences. On admettait que l'activité de l'enfant primait sur celle du maître et devait aboutir à ce que les notions dont l'acquisition était demandée soient la résultante d'une appropriation ou d'une intériorisation.

On admettait l'hétérogénéité comme un problème incontournable (naissance du concept de pédagogie différenciée) mais non comme une nécessité féconde. Il faut faire avec parce que l'on ne peut pas faire autrement. Dans une structure du premier type, la pédagogie différenciée relève de la quadrature du cercle (fig. 2)

⁹ Une école du 3^{ème} type déjà cité ou *Pédagogie de la structure et de la communication* éd. CREPSC.



Dans la structure de cette école de second type, le centre en est encore le maître. C'est lui qui propose, conduit, contrôle l'activité. Une partie de celle-ci (généralement appelée "activités d'éveil") a pour origine des informations qui ne sont plus strictement scolaires et plus ou moins puisées cette fois dans l'environnement. Elle va bien provoquer des interactions, mais si le *bruit d'ATLAN* peut avoir lieu, ce n'est que dans la limite bien cernée d'une activité proposée et des informations choisies ou filtrées qui vont l'alimenter. Les éléments perturbateurs source d'auto-organisation des systèmes, sont pratiquement déterminés à l'avance et injectés par le maître lui-même ou tout au moins filtré et contrôlé. L'autre partie elle relève du 1^{er} type : Le maître fournit l'information à traiter (activités de type cognitif) suivant l'objectif précis qui doit être atteint (apprentissage). Il la fournit simplement différemment suivant les enfants récepteurs. On n'a pas encore confiance en la seule interaction avec l'environnement pour la production de langages.

Là aussi la plus grande homogénéité possible va apparemment faciliter le travail du maître puisque tout repose sur lui et sur ce qui maintenant peut être considéré comme une croyance, la façon dont il conduira pédagogiquement les divers types d'activités. En limitant la perturbation, on a l'impression que les activités pédagogiques seront d'autant plus efficaces. En limitant l'hétérogénéité, on limite aussi la variété des activités que l'on pense nécessaire de proposer et on peut mieux les contrôler. Ce faisant il ne reste effectivement que peu de place à la perturbation et à l'aléatoire. L'enfant est constamment pris dans ce que l'on peut appeler la sphère du maître.

Plus l'hétérogénéité s'accroît, plus il va être difficile au maître de maintenir constamment les enfants dans sa sphère. C'est ce qui angoisse les enseignants qui ont à se frotter à une classe unique. Or c'est justement dans cette partie qui échappe à la mainmise scolaire que va s'opérer une multitude d'interactions où va pouvoir se poursuivre la construction des langages qui nécessite interactions avec l'environnement, le groupe, soi-même. La partie complexe, non normalisée mais sans laquelle on ne peut passer à la phase sociétale.

Lors d'une rencontre universitaire européenne consacrée à l'école rurale à Rennes, nous avons eu l'occasion de visiter successivement trois classes. Les deux premières étaient des classes homogènes de regroupement pédagogique, la troisième une classe unique. Toutes trois avaient "bonne réputation" quant à leurs "résultats". Dans les deux premières, les enseignantes pratiquaient des pédagogies brillantes et maintenaient très bien les enfants dans les activités proposées et les espaces attribués. La pédagogie de la troisième était beaucoup plus terne, voire "ringarde" (problèmes, exercice de Bled...). Elle s'évertuait à maintenir chaque niveau dans son espace et ses exercices, dans son ordre. Au lieu d'observer ce que faisait la maîtresse, je demandais aux visiteurs de détourner leurs regards et d'observer ce qui se passait en dehors de l'ordre magister. Dans ce que JB RAUZY appelle péjorativement la partie "désœuvrée"¹⁰. Échappant nécessairement à la surveillance et à l'ordre, une infinité d'interactions étaient visibles soit avec les autres, soit avec l'environnement de la classe. Déplacements incessants, dont certains étaient devenus un droit par nécessité, au cours desquels était visible l'infinie variété d'une activité mobilisant les différents langages dans des situations d'interrelation totalement imprévisibles. Cette dissipation tranquille se prolongeant naturellement dans les escaliers, la cour à la fin du temps réglementaire alors que le signal de la récréation provoquait dans les deux autres classes l'explosion dissipative traditionnelle. Le désordre apparent qui s'établissait hors de la maîtresse n'était plus un désordre destructeur et subversif mais paraissait réglé par une organisation complexe née à l'insu même de l'enseignante, celle-ci n'intervenant (ou ne pouvant intervenir) que lorsque le désordre perturbait sa propre activité.

On ne pouvait attribuer les "bons résultats" de cette classe à la méthode de l'institutrice qui manifestement peinait pour mener à bien ce qu'elle avait prévu. Il fallait bien convenir qu'ils étaient dus à ce qui lui échappait.

La structure de cette classe unique, apparemment du même type que les deux autres (niveaux séparés, matières séparées, emploi du temps, leçons et exercices...) était involontairement une structure qu'Ilya PRIGOGINE a appelé *structure dissipative* : "*Dans des systèmes traversés par des flux de matière et d'énergie, peuvent se produire des processus de structuration et d'organisation spontanés au sein de ces systèmes, qui deviennent le siège de structures dissipatives*". Si l'on admet que les langages correspondent à une structuration et une auto-organisation neurocognitive qui s'effectue de par les interactions avec l'environnement et dans un groupe, l'inexplicable succès des classes uniques s'éclaire alors. La structure de ces classes, quoi que fasse l'enseignant, ne peut empêcher la *dissipation*. Celle-ci habituellement considérée comme néfaste devient a contrario productrice de processus qui échappent au contrôle mais qui contribuent à la construction des outils langagiers dont l'enfant a besoin pour les apprentissages purement scolaires.

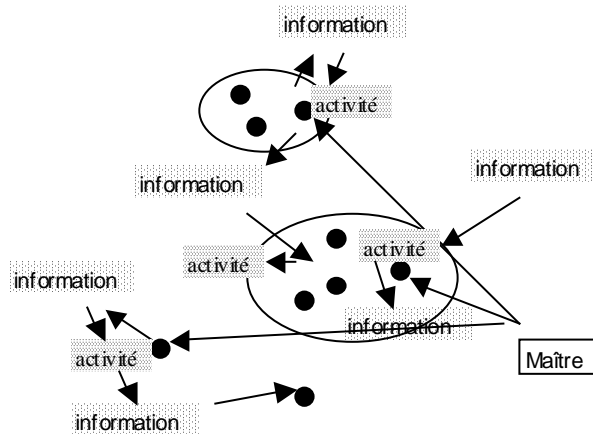
Cette dissipation impossible à éviter a conduit tous les enseignants en classe hétérogène à modifier leur organisation, soit pour que cette dissipation devienne supportable, soit pour quelques-uns d'entre eux, pour au contraire en faire la base même des processus d'apprentissage¹¹. D'involontairement dissipatrice, la structure devenait sciemment dissipatrice. Nous n'aborderons pas ici les nouvelles approches induites ainsi par l'hétérogénéité, nous l'avons fait par ailleurs¹², mais nous soulignons qu'elles constituent un véritable renversement de l'acte éducatif où les processus dépendent de l'activité de l'enfant, quelle qu'elle soit, dans une structure qui permet l'interaction et oriente dans la construction et l'évolution des principaux langages dévolus à l'école (écrire-lire, mathématique, scientifique...).

¹⁰ *L'école désœuvrée* - JB RAUZY.

¹¹ *Une école du 3^{ème} type* déjà cité.

¹² *Pédagogie de la structure et de la communication*.

Nous pouvons schématiser sommairement alors le fonctionnement de ce qui peut être partie ou totalité de la structure d'une classe hétérogène.



Un certain nombre d'informations non prédéterminées vont provoquer interactions, interrelations et activités. Soit cette activité échappe au maître mais jouera quand même un rôle essentiel dans la construction de l'outil neurocognitif, soit celui-ci l'accompagne, aide à sa réalisation, pousse pour qu'elle aille plus loin dans la construction des langages qu'elle nécessite, donne les moyens qui l'orienteront dans les finalités de l'école.

Trois autres caractéristiques des classes uniques corroborent les hypothèses théoriques émises plus haut :

1/ La durée.

Cinq ou six ans passés dans le même lieu avec le même enseignant et avec peu de renouvellement des enfants a été considéré a priori comme un handicap. Effet supposé de sclérose. Danger d'avoir à supporter un enseignant qui peut être médiocre. Si l'on élimine les extrêmes, enseignant exceptionnel ou enseignant exceptionnellement médiocre, force est de constater que quel que soit l'enseignant les statistiques sur l'évaluation ne traduisent pas ce qui devrait être la résultante de ce qui était communément admis sans vérification comme bon sens.

De même que la crainte d'une sclérose due au peu de renouvellement du groupe ne tient pas, tout au moins dans la comparaison avec les classes urbaines puisque dans celles-ci c'est bien le même groupe qui est déplacé d'une année à l'autre. Des interrelations différentes ne pouvant avoir lieu dans une cour de récréation où le surnombre est pour le moins peu propice à de nouvelles relations.

La disposition de la durée va jouer sur deux plans :

- La constitution d'un groupe réel.

C'est bien parce que l'enfant est dans un groupe qu'il va avoir à faire évoluer et à normaliser une partie de ses langages (phase sociétale de leur construction). Ce dès sa naissance dans le groupe familial, puis dans le groupe voisinage, puis dans le groupe école. L'importance du groupe dans les phénomènes de la construction des apprentissages déjà intuitivement pressentie par Célestin Freinet et autres Sébastien Faure, Makarenko... a été mise au premier plan dans les années 60 à partir des travaux sur la psychologie des groupes restreints (ou groupes primaires) et sera attachée aux travaux du psychothérapeute et enseignant Carl ROGERS. Depuis, la *pédagogie des groupes* est communément admise comme une pratique. Le problème c'est que l'on a fait l'impasse de la façon dont se construit un groupe et des conditions qui permettent sa constitution.

Le groupe peut être compris comme un système vivant (ou une auto-organisation) dont la structure est infiniment complexe et non instituée. Son existence ne dépendra pas d'un simple rassemblement occasionnel de personnes, mais de l'infinité d'interactions et d'interrelations qui peu à peu instaurent une structure et une culture. Cette infinité d'interrelations favorise la constitution d'un groupe et par rétroaction le groupe favorise ces interrelations. R. LIPPITT et R. WHITE¹³ définissent alors le groupe d'enfants comme *une unité d'interactions orientée vers des fins, indépendamment d'un leader adulte et se donnant d'authentiques normes.*

La classe unique en elle-même réunit les conditions permettant l'existence d'un groupe semblable aux groupes primaires (ou naturels) que sont la famille, le voisinage, mais de plus nécessairement fortement socialisé. Sa forte hétérogénéité d'abord qui favorise l'évidence des complémentarités et élimine pratiquement les phénomènes parasites de concurrence. Et surtout sa continuité. L'origine du groupe d'enfants d'une classe unique correspond pratiquement à la naissance de la classe unique elle-même (conséquence du... décès des autres classes !). Et c'est au fil des ans que se forge un ensemble complexe de relations, de comportements, d'habitudes, de rituels, de règles implicites qui constitueront ce que l'on peut appeler la culture du groupe. L'arrivée et le départ annuel de quelques éléments ne font que modifier notre structure dissipative sans qu'il soit nécessaire de la reconstituer chaque fois. Les petits entrent dans une **histoire** qui ne leur est d'ailleurs pas inconnue (du fait de la proximité et de l'osmose école-village, l'école n'est pas un lieu que l'on découvre seulement lorsqu'on y rentre). Ils vont ensuite contribuer à cette histoire en lui apportant la leur. Lorsqu'ils s'en iront, l'histoire du groupe elle se poursuivra et parfois ils continueront d'en faire partie (dans les écoles de villages, nombreux sont les anciens élèves qui continuent à venir à l'école, qui pour se servir d'une encyclopédie, d'un ordinateur, qui pour donner un coup de main, ou simplement pour rendre visite, raconter...). Or on sait maintenant qu'aucun apprentissage ne se fait hors de sa propre histoire et hors de l'histoire des groupes dans lesquels on évolue. Rajoutons aussi que du fait de la *dissipation* provoquée par l'hétérogénéité, l'histoire du groupe classe est également en partie influée par l'histoire des "groupes familles", du "groupe village". Le système vivant "classe" est en étroite interrelation avec les autres systèmes vivants auxquels appartiennent les enfants.

S'il était besoin de souligner l'importance de la constitution d'un groupe et de la continuité que cela nécessite, il suffirait de rappeler le leitmotiv incessamment répété chaque fin d'année scolaire par tous les praticiens des écoles urbaines qui basent aussi leur pédagogie sur le groupe : *C'est au moment où cela commençait à fonctionner qu'il faut s'arrêter et tout recommencer à la prochaine rentrée.*

- L'individualisation des processus.

Il est admis aujourd'hui que non seulement les processus d'apprentissage sont propres à chacun, mais aussi que leurs déclenchements sont imprévisibles quant aux moments où ils auront lieu. Nous ne reviendrons pas sur le fait que ces déclenchements sont provoqués aléatoirement tant par l'environnement que par la sphère affective et émotionnelle de l'enfant. Mais cela débouche sur un constat : Le début comme le terme de chaque processus ne se situent jamais aux mêmes moments et simultanément pour tous. La durée dont dispose une classe unique ne sera bornée que par deux limites : l'entrée d'un enfant vierge des acquis scolaires fondamentaux, sa sortie 5 ans plus tard apte à suivre dans l'échelon suivant, le collège. Entre ces deux termes, les traditionnelles échéances-couperet qui ponctuent ailleurs chaque fin d'année scolaire (pour passer dans le maillon suivant en étant le plus conforme possible à une norme sur laquelle seront basés les acquis dévolus à chaque maillon) sont soit éliminées là où l'on profitera consciemment de la structure dissipative, soit relativisés là où l'on maintiendra quand même une approche traditionnelle. Les divers seuils, marqués par des performances *évaluées* par des tests spécifiques à chacun des langages principaux (lire, écrire,

¹³ Cité par François CHAZEL in Universalis *Le groupe primaire dans la réalité sociale.*

mathématiser) ne correspondent plus à des barrières qui propulsent au niveau institutionnel suivant ou au contraire renvoient au niveau inférieur pour un recommencement. Le *redoublement* n'y a aucun sens. La durée de la classe unique permet que s'y inscrivent les temps différents des processus de chaque enfant.

Non seulement la différenciation des rythmes d'apprentissage y est quasi naturelle, mais ce faisant est éliminé le stress aussi bien de l'enseignant que celui de l'enfant. C'est bien dans ce souci qu'a été faite la réforme des cycles. Quinze ans après, elle n'est effective... qu'en milieu rural ! La structure tayloriste de l'école de type urbain et les représentations qui y sont liées rendent impossible toute modification, même simple, des approches.

2/ La possibilité d'étendre ses cercles de communication dans un même espace.

"Les grands apprennent aux petits". Cet argument souvent mis en avant pour expliquer l'égalité de performances avec des classes homogènes est quelque peu simpliste. Mais si nous admettons, comme nous l'avons décrit plus haut, que les performances demandées ne sont que la résultante de la construction et de la complexification des langages, alors le rôle des classes hétérogènes s'éclaire : Le petit rentre dans un lieu où existent, sont utilisés les langages dont il ne dispose pas encore mais qui seront un jour à sa portée. Comme lorsqu'il naît autour de lui ses parents parlent, marchent, écoutent de la musique, lisent le journal.... Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron, lui a nécessairement appris à... grogner pour rentrer dans le cercle des loups. Même si une pédagogie traditionnelle est utilisée (langages utilisés seulement dans le contexte d'exercices), dans l'espace classe seront quand même utilisés des langages dans leur sens fonctionnel naturel (débats, discussions, correspondance, comptes de la coopérative, informatique, enfant consultant une encyclopédie, jeux plus compliqués dans la cour, bricolages...). L'enfant va avoir à conquérir des langages qu'il a sous les yeux, qui lui ouvrent des perspectives, donnent du sens à ses efforts. C'est à l'intérieur de l'espace-temps vivant constitué par la classe qu'il va pouvoir **étendre ses cercles de communication** en faisant évoluer ses langages.

Ceci est matériellement visible dans toutes les classes uniques. A leur arrivée les petits constituent un petit groupe, resserré sur lui-même. Soit naturellement, soit parce que l'enseignant leur a attribué un espace spécifique. Et peu à peu ils font des incursions dans les cercles des autres langages : regarder les images d'une encyclopédie, un grand observant au microscope, dire un mot à l'entretien du matin, tapoter un clavier d'ordinateur, aider un grand à empiler les pièces de la recette du journal scolaire, faire lire aux grands sa première production écrite, s'introduire dans les règles d'un jeu de la cour de récréation etc.

Ce faisant la structure dissipative de la classe va permettre l'infinité des interactions et des interrelations sans lesquelles aucun langage ne peut se construire. Comme Marcel PAGNOL, sans que l'on sache très bien par quel complexe processus, un jour, sans avoir à quitter l'espace dans lequel il évolue, il accède au cercle plus vaste que permet le langage écrit. Il a pu le conquérir, il préexistait autour de lui.

3/ La taille des structures scolaires.

Lorsque l'on situe les apprentissages comme une extension des cercles de communication, les langages comme outils de cette extension, la taille de la structure qui succède chronologiquement à l'espace familial, à l'espace de voisinage, apparaît comme un élément fondamental.

Lorsque l'enfant entre à l'école, ses outils relationnels lui permettent d'évoluer dans et d'appréhender un monde réduit aux quelques éléments du groupe familial. Parfois il sort à peine d'une relation duelle avec la mère. Le plonger brutalement dans un monde constitué par exemple d'une centaine d'enfants d'une maternelle, tous aussi désarmés que lui, ressemble à

l'irrationnel le plus total. Si on envie l'école maternelle française (que l'on peut parfois appeler l'usine maternelle) pour le confort social et économique qu'elle apporte aux parents, les approches anglo-saxonnes ou scandinaves sont notablement différentes, même si elles sont économiquement plus difficiles (développement des modes de garde collectifs progressifs). S'il est courant de dire que plus tôt l'enfant ira dans une école maternelle, meilleur sera sa réussite, ceci est un a priori qui ne tient pas puisque le développement des écoles maternelles (multiplication et augmentation de leur taille) n'a pas réduit, en bout de course scolaire, le problème de l'échec scolaire. A contrario, le moindre taux d'échecs dans les petites structures rurales (travaux d'Oeuverd cité plus haut), tendrait à démontrer l'importance de la taille d'un établissement puisque avec l'hétérogénéité ce sont les deux seules caractéristiques qui les différencient des structures urbaines.

A noter que par taille des établissements nous entendons taille de l'école et pas seulement effectif par classe. Si en milieu rural l'effectif par classe est parfois inférieur à la moyenne nationale, ce n'est pas général et nous avons nous-mêmes opéré avec une classe unique ayant comporté jusqu'à 30 élèves.

Cette taille ne joue pas comme on le dit souvent sur le fait que *le maître a plus le temps de s'occuper de chaque enfant*. D'une part l'hétérogénéité ne le lui permet pas, d'autre part on retrouve la même "réussite" dans des classes uniques de 25 enfants voire plus.

Il faut considérer que l'enfant rentre et va vivre dans l'espace global constitué par l'école et pas seulement dans celui restreint d'une classe. C'est dans cet espace qu'il va poursuivre la construction de nouveaux repères. Il ne pourra le faire que s'il se situe dans le prolongement et dans une extension raisonnable des espaces d'où il vient. Des établissements de 3 classes nous semblent le maximum que l'on ne peut dépasser. Au-delà, les constructions psychologiques, sociales et langagières qui y sont liées ne peuvent qu'y être fragiles et artificielles. Les règles qui régissent la vie en société (citoyenneté) ne peuvent plus qu'y être subies dans des cases soigneusement cloisonnées et non construites dans la mini-société que doit constituer l'école. Dans une petite structure le développement de groupes (interrelations et règles induites) est possible. Dès que la taille est trop grande, il ne s'agit plus alors que de rassemblements d'enfants (troupeau !) où les interrelations sont réduites et difficiles, donc peu productrices. D'ailleurs, dans ce que l'on peut appeler "usines à enfants", il n'y a pas d'autres solutions que d'empêcher par tous les moyens la *dissipation* dont nous avons parlé. Cette dissipation n'est plus possible parce que plus maîtrisable, aussi bien par les enfants eux-mêmes que par les adultes. L'enfer de certaines cours de récréation en est la meilleure preuve.

Là encore apparaît comme évident que les apprentissages ne dépendent pas uniquement de la méthode et de l'action du maître. C'est à notre sens la démonstration involontaire la plus importante (et la plus révolutionnaire !) qu'a fait l'école rurale depuis des lustres.

Si l'on admet également que la construction de l'enfant se fait globalement et non pas dans un découpage successif de cases, il devient évident que les enseignants doivent pouvoir suivre globalement cette construction. A l'école primaire la problématique à résoudre est simple : un enfant y arrive relativement vierge d'acquis scolaires et doit en ressortir avec le bagage langagier nécessaire pour suivre au collège. C'est cette problématique qui doit être résolue par un enseignant (classe unique) ou une équipe d'enseignants. Dans une classe unique en moyenne 4 ou 5 nouveaux vont rentrer chaque année dans cette problématique et vont être suivis jusqu'à la sortie ($5 \times 5 = 25$). Dans une école à deux classes cela va être de 5 à 10 enfants nouveaux à suivre cette fois par deux enseignants. C'est encore possible. A 3 classes, cela commence à devenir plus difficile ($15 \times 5 = 75$). Au-delà, ce n'est plus possible à une équipe d'appréhender globalement chaque enfant, celui-ci est condamné à être tronçonné dans les maillons de ce qui est alors une chaîne éducative. Il n'est plus possible de concevoir globalement l'école, à l'équipe d'enseignants d'élaborer une stratégie collective; de concevoir l'espace école dans son aménagement, son agencement comme un ensemble cohérent, voire même impossible qu'il se constitue une équipe d'enseignants. De la taille de la structure va dépendre l'unité éducative dans laquelle devrait évoluer l'enfant.

On retrouve d'ailleurs a contrario l'importance de cette unité éducative dans les surprenants résultats des regroupements pédagogiques éclatés, inférieurs à la moyenne nationale contre toute attente (cf. Françoise Oeuvarard). Ce n'est pas parce que l'on a maintenu une classe dans chaque village que l'on a maintenu une petite structure. Un RPI constitue bien la nouvelle structure qui a remplacé plusieurs petites structures, c'est donc bien une école à 3 classes ou plus mais dans laquelle on a rajouté une difficulté supplémentaire en éloignant les maillons dans lesquels on déplace successivement les enfants. La chaîne y est encore plus fortement matérialisée. L'unité éducative y est réellement éclatée. Les résultats des évaluations sont là pour démontrer qu'une telle structure (qui n'est pas une petite structure) est encore moins efficiente que son homologue urbaine.

Les connaissances actuelles des sciences cognitives admises comme fortement plausibles n'ont pas été élaborées à partir de ce qui se passait dans des classes uniques. On a d'ailleurs superbement ignoré ces petites structures et on continue alors même que l'on a été obligé de constater qu'elles étaient fécondes, ce qui au passage laisse perplexe quant à la gestion des ressources de l'Éducation Nationale. Mais lorsqu'on essaie de comprendre "*pourquoi ça marche*" dans une classe rurale, alors on retrouve les éléments fondamentaux mis à jour ces dernières décennies et ce ne sont pas les lieux communs habituels qui sont éclairant, même pas la pédagogie !

III - L'extension naturelle des microsystèmes que sont les petites structures hétérogènes scolaires en des systèmes plus larges que l'on a appelé 'les réseaux'.

La constitution *sauvage* ou semi clandestine des premiers réseaux d'écoles relève de processus très différents de ceux qui ont débouché sur l'institution officielle de réseaux ruraux d'éducation (RRE). Leur développement, leur fonctionnement relèvent beaucoup plus de la cybernétique du vivant que de l'organisation pédagogique et institutionnelle d'un secteur géographique. En occultant cette autre réalité, on court le risque d'alourdir et de compliquer à terme inutilement une mécanique scolaire, voire aboutir aux effets inverses en termes de résultats (ce qui a été le cas pour les RPI (regroupements pédagogiques intercommunaux éclatés).

L'histoire des réseaux scolaires est liée aux pédagogies modernes et à l'école rurale. D'ailleurs l'histoire même des pédagogies modernes et en particulier de la pédagogie Freinet est elle-même fortement liée à l'école rurale. Si elles n'ont pas été qu'une réponse à l'hétérogénéité, celle-ci y a fortement contribué de par les problèmes qu'elle posait et qu'il fallait résoudre. De même que l'isolement de ces écoles a favorisé le besoin d'ouvrir des horizons par la correspondance même si cette dernière avait aussi pour finalité de replacer l'écrit et son apprentissage dans du sens.

Mais si peu à peu il s'est développé d'étonnant réseaux, ceux-ci n'ont pas été conçus à l'avance comme tels, ils ont été la résultante d'une extension de la communication en dehors du système de la classe. Ce qui a permis leur existence n'était pas un projet préalable mais la mise en place d'un dispositif permettant **les éventuelles interactions et interrelations** dans un nouvel espace étendu pouvant être parfois fluctuant. On l'a appelé par la suite avec l'apparition des technologies de communication, le cyberspace. On peut oser un parallèle avec la tentative de mise en place actuelle de l'espace territorial conceptualisé sous le nom de "pays". Nous prendrons deux exemples pour illustrer ce qui a caractérisé ces réseaux et en a fait leur force.

Le premier exemple se situe dans les années... 60 !. En 1965, 5 écoles rurales du Beaujolais à deux classes (maternelle-CP/CE...Fin d'études) constituaient ce qui n'en portait pas le nom mais préfigurait ce qu'on appelle aujourd'hui réseau de proximité. La structure et le

principe de la nouvelle entité ainsi constituée étaient simples : Le traditionnel journal scolaire (imprimé ou limographié) changeait de fonction et devenait l'outil de communication permettant la circulation hebdomadaire de l'information entre les 5 écoles. Chaque classe pouvait réagir (ou ne pas réagir) soit en direction de l'ensemble soit en direction de l'émetteur. Et c'est à partir de cette circulation de l'information que s'établissaient projets communs, collaboration, mutualisation en fonction des propres intérêts de chacun : *"Nous avons vu que vous travailliez sur la préhistoire. Nous aussi. On pourrait louer un car ensemble et aller visiter le musée de Rochetaillé. Si vous voulez on s'en occupe et on passe vous prendre. On pourra faire l'exposé ensemble"* - *"Nous avons vu dans le journal de Taponas les dessins des marionnettes géantes qu'ils ont fabriqué. On les invite à nous les montrer dans notre salle des fêtes. Les autres écoles pourraient venir aussi. On pourrait tous faire de l'improvisation ensemble"* - *"Comment avez-vous fait pour trouver un projecteur de cinéma ? Où trouvez-vous les films ? est-ce que vous pourriez nous les passer après vos séances ? Le maître ira les chercher et vous les ramènera"* - *"Le directeur de l'usine de Belleville sur Saône nous paye un car pour que l'on fasse un exposé sur son usine, le car peut passer vous prendre aussi..."*

C'est dans ce même groupe d'écoles qu'étaient réalisées les premières rencontres sportives USEP en temps scolaire, autogérées et... avec les parents de chaque école comme accompagnateurs ! La dynamique de collaboration et d'échanges créée non seulement entre les enfants mais aussi entre les enseignants, entre les enseignants et les parents, permettait de développer dans la même période la transformation, dans le Beaujolais, des vieilles cantines scolaires en *restaurants d'enfants* et ce, il y a près d'un demi siècle !

Nous voulons souligner que le fondement de ce qui devint peu à peu une véritable entité n'avait pas été un projet institutionnel, n'avait pas demandé de moyens particuliers (à l'époque l'envoi d'un journal scolaire se faisait en franchise postale et les téléphones utilisés étaient... ceux des enseignants !). Le moteur de la dynamique était simplement la communication. Le point de départ était ce que chacun (individu ou classe) **faisait**, aspirait, imaginait, inventait, proposait, avait besoin... **s'il le communiquait**. L'intérêt collectif, source des projets collectifs, émanait des intérêts particuliers. Le collectif permettant alors de mieux les satisfaire.

N'ayant pas un cadre institutionnel, ce type de réseau permettait tous les types de projets nés de la vie, des besoins et intérêts de chacun : projets à deux, trois classes ou à l'ensemble ou même ne concernant que quelques enfants, projets ponctuels ou d'envergure... Mais chaque fois **l'implication** était réelle parce que reposant sur les besoins et les intérêts particuliers, qu'ils soient d'ailleurs ceux des enfants ou des enseignants... et même des parents.

Le seul défaut de sa désinstitutionnalisation, c'est que dépendant de la volonté et de l'engagement militant d'une poignée d'enseignants, le départ progressif de ces derniers mis un terme à l'aventure. Ce problème continue de peser actuellement sur les innovations en milieu rural : combien de municipalités ayant suivi par exemple leur enseignant pour équiper leur petite école en matériel informatique ont été découragées de voir cet investissement dormir ensuite dans un placard du simple fait que cela n'intéressait pas l'enseignant suivant. Alors que l'on sait bien aujourd'hui que tout projet nécessite obligatoirement l'implication des municipalités et des parents, il paraît ahurissant qu'un fonctionnaire puisse demander un poste sans se préoccuper de ce qui est déjà engagé et sans obligation de le respecter et de le poursuivre.

Nous prendrons le second exemple une dizaine d'années plus tard dans la Vienne, impulsé par un des enseignants ayant participé préalablement à l'expérience du Beaujolais. Selon les mêmes principes, en 1976 trois classes uniques du Poitou se constituaient en réseau. Mais elles incluait deux autres principes : celui de la durée, l'implication ne se faisant que progressivement et sans obligation, celui de l'ouverture permettant à d'autres écoles de s'y inclure au fur et à mesure. Très rapidement une quinzaine d'écoles rurales du Poitou y

participèrent, puis des écoles rurales d'autres départements (et même de la Réunion) plus éloignées géographiquement. L'intensité de l'activité de ce réseau s'accrut progressivement (échanges, rencontres duelles ou multiples, projets communs...) pour devenir peu à peu le moteur essentiel de l'activité des classes. La chance de cette expérience, c'est que parallèlement apparaissaient ce qu'on appelle aujourd'hui les TIC. Alors que les moyens traditionnels de communication utilisés au début (courrier, journaux imprimés) devenaient insuffisants lorsque le nombre de participants et la dynamique croissaient, étaient utilisés en 1980 les premières photocopieuses (d'abord en utilisant celles mairies ou entreprises où les journaux scolaires allaient trouver un moyen de reproduction plus rapide et facile), puis en 1985 les premiers ordinateurs (T07), imprimantes et surtout la télématique avec les minitel, en 1988 les premiers télécopieurs introduits dans des classes rurales. **Naturellement**, ces écoles apparemment isolées et perdues au fin fond de l'hexagone allaient instantanément utiliser les technologies modernes pratiquement dans l'instant de leur invention, parfois même avant la société civile (en 1988 les entreprises étaient encore sceptiques quant à l'utilité d'un fax !). Dans ce contexte de communication, non seulement l'introduction des TIC ne posait pas de problèmes mais au contraire elle tombait à pic pour rendre encore plus efficace le flux des informations engendré par la dynamique du réseau.

Les technologies nouvelles en permettant l'extension à la fois du nombre d'écoles impliquées et du territoire géographique couvert allait faire apparaître une autre notion, celle de l'espace de communication, différente de celle de réseau.

En 1984-85, le réseau rural de la Vienne utilisait donc la télématique (émulation d'un ordinateur en minitel... qui n'était pas encore distribué dans ce département) en créant une des premières listes de diffusion et les premiers journaux télématiques (appelés aujourd'hui "sites" sur Internet). L'année suivante il fusionnait avec un petit réseau télématique du mouvement freinet et en deux ans plus de 300 classes, en grande majorité rurales, couvrant tout l'hexagone se retrouvaient ainsi dans un vaste cyberspace.

Ce sont les interactions et les interrelations existantes, multiples et croisées qui donnent une réalité au réseau et qui en font un véritable système vivant avec sa propre structure, capable d'évoluer, d'être producteur. On n'appartient pas à un réseau, on le fait exister. Dans les premières expériences relatées où le nombre d'écoles concernées était réduit et caractérisé par la proximité, chaque classe s'y inscrivant le faisait sciemment dans l'objectif de participer à ces interrelations et d'en profiter.

Le cyberspace délimité par la liste de diffusion de ces 300 classes lui ne constituait pas un réseau à proprement parlé mais l'espace dans lequel des éléments pouvaient être repérés (inscription) et où une information sommaire pouvait être diffusée et reçue à et par l'ensemble grâce à la télématique. Cette dernière pouvant être comparée au système lymphatique d'un organisme vivant diffusant une information (hormone) à l'ensemble du corps mais ne provoquant pas forcément réaction de chaque cellule ou organe. Chaque élément du cyberspace recevant l'information pouvant réagir ou ne pas réagir suivant son intérêt, sa disponibilité, son état. La réception ou l'envoi d'une information, la réaction permet de passer du repérage à l'identification mutuelle, qui rend seule possible une communication productive. C'est dans ce vaste espace qu'ont pu prendre naissance des interrelations plus intenses et plus approfondies (se poursuivant avec d'autres outils comme les fax, le téléphone, les courriers, les journaux, les rencontres à plusieurs, les voyages échanges...) entre des groupes de classes variées qui ont alors constitué autant de véritables réseaux.

Ce faisant était à la disponibilité d'un grand nombre d'écoles, en majorité rurales, la possibilité de s'ouvrir facilement à l'extérieur. Le sentiment de la nécessité de sortir d'un isolement réel a poussé à l'époque beaucoup d'enseignants à introduire le minitel (gratuit !) dans la classe. Beaucoup étaient ce que l'on peut appeler sans connotation péjorative des "maîtres traditionnels" qui n'imaginaient pas ce que la communication allait induire dans la transformation de leurs pratiques. Quelques-uns se sont même contentés au début de regarder la messagerie... chez eux avant de se décider à installer le minitel dans la classe. Puis à faire

de la lecture des messages un simple exercice. Puis un jour à répondre, à modifier l'organisation de leur classe pour que les enfants ou un enfant puissent répondre, laisser s'instaurer une nouvelle activité non programmée etc. Nous avons de nombreux témoignages d'enseignants qui ont vu ainsi, presque à leur insu, leurs pratiques et leurs classes se transformer profondément. Ce que d'innombrables réformes n'avaient pu faire, le milieu rural, l'hétérogénéité, l'isolement et la communication, tranquillement et sans tapage l'avaient produit. Alors que l'on continuait aveuglement à considérer ces petites écoles comme archaïques, sans bruit et quasi clandestinement elles vivaient une véritable révolution.

Cette révolution s'est traduite dans les rapports école et village, école et municipalités, école et parents. Avant 1985, rares étaient les écoles disposant du téléphone... dans la classe. Et quand cela était, les budgets alloués ou consignés donnés en limitait l'usage à l'appel des pompiers ou du médecin en cas d'urgence ! Il est a posteriori stupéfiant de constater le nombre de classes uniques ou d'écoles à deux classes qui ont réussi à convaincre leurs municipalités rurales (donc nécessairement considérées comme rétrogrades !) à installer le téléphone, allouer des budgets permettant aux enfants de s'en servir, participer à l'équipement informatique et ce parfois en moins d'un an. S'il est vrai que chaque fois il a fallu qu'il y ait des enseignants qui déploient des trésors d'ingéniosité, une force convaincante infinie, une énergie démesurée, sautent sur la moindre occasion favorable, nous étions arrivés à la situation paradoxale où certaines de ces petites écoles rurales avaient un équipement et des moyens qu'aucune école urbaine, même aujourd'hui, n'a jamais proportionnellement atteint¹⁴.

Cette dynamique de la communication et cette appropriation des technologies a débordé le cadre stricte de l'enceinte scolaire. Dès 1986, lors de voyages-échanges de classes uniques poitevines et bretonnes, tous les parents sans exception étaient reliés à leurs enfants via leurs "boîtes télématiques" et la messagerie pendant le déplacement. Dans les villages un minitel était installé dans la mairie pour donner en temps réel des nouvelles des petits voyageurs. Par ailleurs dans de nombreux villages on trouvait le soir des parents, des habitants venant tapoter sur ces étranges machines venues du futur. Si l'on a pu dire que l'électricité n'est arrivée qu'en dernier au fin fond des campagnes, aussi ahurissant cela soit-il, par l'intermédiaire de l'école les TIC y ont parfois été apprivoisées dès leur apparition.

Pour clore ce chapitre sur les réseaux et la communication, il faut également parler de l'étonnant système d'échanges et de mutualisation établi entre les enseignants eux-mêmes. Il est indéniable que l'isolement fortement ressenti du maître de classe unique ou de petite école rurale, les difficultés rencontrées lors de la découverte de l'hétérogénéité, l'ont incité plus que tout autre à chercher à rencontrer et échanger avec d'autres. Les TIC sont apparues alors pour beaucoup comme une solution pour enfin rompre cet isolement et leur appropriation a dépassé le cadre du simple attrait de la nouveauté et du bidouillage. Dans notre exemple, parallèlement à la liste de diffusion des classes s'est développée sur le minitel une liste de diffusion d'enseignants où l'intensité et la richesse des échanges ont été rarement égalées sur d'autres listes, y compris sur les listes Internet actuelles. Quotidiennement des centaines d'enseignants se retrouvaient le soir par l'intermédiaire du clavier électronique. Non seulement ils pouvaient solliciter et trouver de l'aide, parfois s'épancher après une journée difficile, mais il s'y est développé une véritable culture de la recherche pratique. Ce qui a pu faire dire une fois à une inspectrice du Poitou *"Comment pourrais-je faire pour que les enseignants de mes écoles urbaines échangent et collaborent autant que ceux des classes unique ?"* Sur tous les plans et

¹⁴ En 1985, la classe unique de Moussac sur Vienne disposait du téléphone (et dont les communications payées par la mairie atteignaient... 6 000 F -six mille francs !), de quatre ordinateurs T07 dont l'un avec MODEM, d'une imprimante, d'un magnétoscope et d'un téléviseur, en 1988 elle disposait d'une PC, d'un fax, d'un caméscope... Aujourd'hui son équipement qui va des PC multimédia aux appareils photo, caméscope et banc de montage numériques jusqu'à la médiathèque accessible à la fois au village et à l'école ferait baver d'envie n'importe quelle école urbaine.

paradoxalement, une révolution culturelle avait lieu dans le milieu que l'on s'accordait à considérer comme archaïque.

IV - L'école nœud naturelle d'une autre structure dissipative : le village ou le quartier.

Ce que nous avons déterminé comme déclencheurs et moteurs des apprentissages, la primauté accordée aux projets personnels (donc aux intérêts individuels), la nécessité de l'autoproduction d'une organisation pour qu'ils puissent être satisfaits, la reconnaissance mutuelle, la communication comme fondement d'une stratégie, sont également ceux qui produisent des dynamiques sociales, voire économiques.

La notion d'espaces (territoires) n'est pas alors celle de limites géographiques prédéterminées et gérées par une structure institutionnelle rigide. Elle est celle d'un espace naturel et fluctuant créé par les interrelations et les interactions qui ont lieu (ou n'ont pas lieu) entre des individus, des groupes d'individus. A l'espace institutionnel se superpose un espace vivant beaucoup plus complexe qui est, lui, source des dynamiques.

Si l'école se trouve bien dans l'espace institutionnel d'un village, elle est aussi un des nœuds de son espace dynamique, dès qu'elle n'est plus considérée comme un ghetto, dès qu'elle a pu devenir *une entreprise éducative collective*. La taille des structures scolaires, leur proximité avec l'environnement dont elles se nourrissent, favorisent leur appropriation par la communauté. Non seulement elles deviennent alors *leur œuvre collective* (phénomène particulièrement observable lorsqu'elles deviennent menacées) mais deviennent un espace éducatif disponible à tous, appartenant à tous. Elles deviennent alors une des sources ou catalyseur d'autres *structures dissipatives* plus larges qui sont celles des territoires.

Si pendant longtemps et dans un certain nombre de cas la petite école rurale a été un ghetto hermétiquement clos comme celle de Pergaud dans la *Guerre des boutons* et donc n'ayant pas d'influence réelle sur le tissu socioculturel de l'environnement, dans d'autres cas où se développaient des pédagogies différentes et d'une façon plus générale pour d'autres raisons aujourd'hui, elle est intimement liée à ce qu'on appelle une dynamique locale dont elle est un des moteurs essentiels.

Sa perception et son identification comme faisant partie de la collectivité locale est plus forte et plus facile qu'ailleurs.

C'est d'abord la taille des structures scolaires d'un côté et territoriales de l'autre qui vont faciliter cette identification. Il n'est pas un habitant qui ignore où se trouve l'école souvent d'ailleurs faisant partie des 3 bâtiments repères de la commune (église, mairie, école). Il n'est pas un habitant qui ignore qui est l'instituteur, même si aujourd'hui il a perdu son statut de notable... ou parfois de diable.

Si l'identification à une collectivité locale dépend de l'identification réciproque des individus de cette collectivité (connaissance et reconnaissance) il en est de même quant à l'identification d'une de ses institutions. Les parents, usagers de l'école se connaissent, se perçoivent, connaissent les enfants des autres, les habitants connaissent ces parents et les perçoivent en tant que tels, les enfants eux-mêmes se connaissent. C'est à dire que les interrelations qui se créent dans le cadre institutionnel scolaire existent en partie au préalable, s'accroissent ou se poursuivent en dehors du temps et de l'espace institutionnel. L'école devient ainsi un lieu d'intégration si l'on considère que toute intégration est avant tout l'insertion dans des interrelations communautaires. Nombreux sont les parents, nouveaux venus, dans un village qui nous ont expliqué que c'était grâce à l'école qu'ils avaient pu nouer leurs premières

relations, faire partie ainsi de la vie communautaire puisqu'ils étaient ainsi partie prenante d'un de ses principaux problèmes... ou d'une de ses principales réussites.

Au niveau de l'institution locale (Conseil Municipal), l'école fait partie des 2 ou 3 préoccupations ou attributions essentielles (il n'y a pas si longtemps, la seule avec l'entretien de la voirie). Parfois même cela a été vrai parce que c'était un souci... dont une mairie aurait bien aimé se débarrasser. Si le financement de la voirie bénéficiait des subsides départementaux, l'entretien des locaux scolaires était totalement à la charge de la municipalité... et ne concernait qu'une partie infime des électeurs. Il n'empêche que dans chaque conseil la moindre décision à prendre concernant l'école est affaire d'État, disons affaire capitale. Jusque dans l'extrême, il n'y a pas si longtemps le moindre achat d'une boîte de craie nécessitait délibération !

C'est ensuite l'hétérogénéité et la durée de présence de l'enfant dans la classe qui va favoriser le rôle de l'école quant à sa fonction de ciment social. Dans une classe unique, c'est l'ensemble de ce qui constitue au niveau de la collectivité territoriale la catégorie provisoire *parents d'élèves* qui va se retrouver régulièrement, va avoir à participer ou à élaborer un certain nombre d'activités, à **partager** un certain nombre de problèmes ou de soucis. Le terme de *parent d'élève* ne va pas être réduit à parent d'élève d'une classe dans une durée d'un an mais parent d'élève de **l'école** dans sa globalité. Nous retrouvons au niveau des adultes les mêmes phénomènes qu'au niveau des enfants quant à la construction d'un groupe. Taille, hétérogénéité et durée en sont aussi les conditions nécessaires pour qu'il puisse passer du stade simpliste du rassemblement institutionnel provisoire à celui complexe du groupe actif ayant une identité propre.

Lorsque la taille de l'école et sa corrélation étroite au territoire permet le sentiment d'appartenance et d'appropriation, elle devient alors le premier point de jonction entre la population et ses institutions politiques ou administratives. C'est à son propos que les conseils municipaux ont à répondre à des demandes structurées et collectives émanant des citoyens dépassant le cadre des intérêts personnels. C'est aussi bien souvent le premier domaine où l'initiative de la demande ou des propositions provient des citoyens et non de l'institution politique. Elle permet que s'amorce une dynamique de communication et de coopération village/municipalité où il y a interaction. Cette interaction s'étend jusqu'aux institutions administratives ; c'est particulièrement visible lorsqu'il y a menace : les inspecteurs départementaux ou d'académie ont face à eux le maire, les parents... et parfois même leur propre fonctionnaire. C'est à dire le village dans son unité. Les cas où la totalité d'un village s'est mobilisée pour défendre sa classe ou son école sont fréquents. Dans tous ces villages, même en cas d'échec, la dynamique créée s'est poursuivie et a été bénéfique. L'école a transformé la population en citoyens et a permis aux élus de retrouver leur fonction première : *être au service de...*

Il est évident que l'enseignant joue un rôle primordial dans ce rôle de l'école qui lui échappe, même s'il n'a plus tout à fait les mêmes pouvoirs qu'avant, même s'il ne peut placer de barrières aussi hermétiques entre l'école et l'extérieur, même si des portes institutionnelles ont été ouvertes (conseils d'école, projets d'écoles...). Mais sa proximité avec les usagers de l'école, donc sa propre accessibilité, est un facteur favorisant l'osmose école village (il croise après l'école enfants, parents, parfois il vit parmi eux). On verra plus loin que bien souvent c'est la menace de disparition de l'école qui a brisé le ghetto dans lequel l'enseignant ou les enseignants maintenaient parfois même les petites écoles.

L'école rurale est ainsi un lieu de production d'une certaine culture sociale communautaire. Le type d'interrelations qui vont se mettre en place dans son cadre vont perdurer hors de son

cadre. On peut affirmer que suivant ce que l'école permet dans cette construction, la vie politique villageoise (au sens noble du terme) en dépend en grande partie.

Les phénomènes d'osmose entre l'école et le milieu s'effectuent dans les deux sens

Dans les petites écoles rurales; plus qu'ailleurs, et ce depuis des dizaines d'années, l'environnement proche a été utilisé dans les pratiques pédagogiques. Ce probablement parce que cet environnement semblait plus accessible, comporter moins de risques. D'autre part il a correspondu pendant longtemps à la partie officielle du programme scolaire des sciences dites naturelles. Dès 1920 des enseignants pratiquaient ce qui était révolutionnaire à l'époque les *classes promenades* où l'on étudiait sur place la nature et ses phénomènes. Dans ce sens cette pratique paraissait réservée aux écoles *bucoliques*. Au fur et à mesure que se sont développées les pédagogies actives et que les programmes scolaires ont fait une part de plus en plus grande à l'utilisation de l'environnement dans les activités, on peut dire que l'école s'est officiellement un peu ouverte. Le problème étant pour la majorité des établissements de type urbain la séparation et la distanciation de l'école du milieu qui "produit" les enfants dont elle va avoir à s'occuper ¹⁵.

C'est donc dans la **proximité** de l'école et de son milieu que nous situons une des caractéristiques essentielles de l'école rurale. On peut aller jusqu'à dire qu'alors le milieu fait partie de l'école, utilisable directement comme le sont les livres scolaires. Le menuisier, l'épicier, le postier (quand il en reste), l'agriculteur, la secrétaire de mairie, l'ancien combattant... étant interpellables, visitables à tous moments.

Ce faisant la sphère de l'école dépasse le cercle des parents et s'étend à tout le village ou le quartier. Les habitants participent directement à la vie scolaire. L'école cesse d'être seulement un bâtiment administratif elle devient un lieu où chacun peut avoir un rôle à jouer, peut contribuer à sa richesse, se trouver reconnu ou valorisé. Si la reconnaissance identitaire est un facteur essentiel dans la construction des apprentissages pour les enfants, c'est aussi un facteur essentiel quant à l'établissement d'une dynamique communautaire que l'on appellerait aujourd'hui dynamique citoyenne. L'école est alors dans l'architecture sociale du village un élément clef, presque sa clef de voûte. Elle va contribuer fortement au ciment social.

Dans les petites structures scolaires rurales non seulement l'environnement y est plus proche, mais elles font réellement partie de cet environnement.

Le développement des pédagogies actives peut aller jusqu'à la participation directe à la vie communautaire et sociale, voire même au développement local !

Dès l'instant où l'école joue un rôle dans le développement des liens sociaux on peut dire qu'elle contribue aux dynamiques communautaires. Mais dans la logique des pédagogies actives elle est allée parfois plus loin. Nous citerons quelques exemples pour illustrer cet aspect.

¹⁵ Des expériences intéressantes ont toutefois été tentées dans ce sens. Par exemple à La Villeneuve de Grenoble, lors de la création de ce qui était à l'époque une ville nouvelle... mais constituée en ghetto social, l'école avait été insérée dans l'espace même d'habitation (barre d'immeuble). Jusqu'à ce que des locaux comme la bibliothèque soient utilisables aussi bien par les enfants que les habitants. Cette école a eu des résultats remarquables mais nécessitant des pratiques différentes et un investissement important des enseignants... jusqu'au jour où l'on est revenu à une situation plus conforme aux traditions et reconstruit une école bien à part.

Classe unique de l'Aubépin dans le Rhône, 1985). Charmante école située dans les Monts du Lyonnais. L'hiver y est plus rude qu'ailleurs et la neige fréquente. Pas de quoi cependant d'être une station de sports d'hiver ! Mais son maître, Jean-Michel CALVI¹⁶, voudrait bien utiliser cet aspect de l'environnement à portée de la main et en faire bénéficier ses enfants. Il n'y a pas de gymnase à l'Aubépin, mais on pourrait initier les enfants au ski de fond, activité reconnue pour son aspect éducatif et sportif et que les communes urbaines développent à grands frais dans des classes de neige. Il faut donc résoudre deux problèmes : transformer des chemins de promenades en pistes balisées, équiper l'école en skis de fond.

Le premier problème est résolu en mettant à contribution quelques villageois qui découvrent par la même occasion une potentialité laissée en jachère.

Le second est abordé de façon simplement... économique : L'achat d'une vingtaine de paires de ski et leurs chaussures représente un investissement qui laisse perplexe une mairie pour un usage uniquement pédagogique qui n'est pas évident (*Ce serait pour des manuels scolaires, à la rigueur !*). Mais si ce matériel peut avoir d'autres usages, alors on peut plus facilement négocier. Les skis de l'école vont alors être mis à la disposition des habitants... et loués en dehors des périodes d'utilisation par la classe !

Et l'école de s'organiser pour stocker le matériel, les enfants de s'organiser pour tenir des comptes, contrôler des entrées et des sorties, enregistrer des demandes... faire du calcul, de la comptabilité. Et les habitants de participer à l'amélioration des balisages, organiser des randonnées... pour beaucoup faire pour la première fois du ski !

L'Aubépin n'est peut-être pas devenue une station de ski à la mode. Mais l'école avait été à l'origine du développement d'une activité que l'on peut au moins classer dans l'amélioration du cadre de vie.

Nous pouvons aussi citer la classe unique de Puylagarde (fermée en 1995) où les enfants étaient les correspondants officiels du journal régional, rédigeaient les communiqués ou les comptes-rendus de la vie associative ou communale, faisaient les reportages des événements locaux... Ou celle du Crozet (Loire) où l'aventure de la construction d'un modèle réduit de bateau présenté à... Brest avait provoqué la création d'un véritable pôle du modélisme maritime en plein monts du Forez. Ou encore celle de Moussac (Vienne) où les artisans utilisaient le fax de l'école quand celui-ci était encore inconnu des entreprises (1988) et où l'envie d'utiliser la rivière (Vienne) pour une activité sportive débouchait sur la création d'une base de canoë-kayak devenue un des éléments d'un tourisme local important.

Nous n'irons pas jusqu'à dire que l'école est le moteur du développement local. Mais lorsqu'elle est intimement liée à la vie locale, lorsqu'elle va la solliciter autrement que par les classiques demandes de subventions institutionnels, lorsqu'elle va faire preuve d'audace, voire parfois surprendre, alors elle est le ferment contagieux d'une dynamique créative.

L'école devient l'espace éducatif de la communauté.

D'une façon générale l'école reste un lieu fermé. Bien qu'établissement public, c'est une sorte d'enclave non publique alimentée par des fonds publics. Ceci explique d'ailleurs en partie les réticences des municipalités quant à investir pour leur équipement, vu que n'en bénéficie qu'un pourcentage infime de sa population, donc de ses électeurs. Bien que la législation permette l'utilisation des locaux scolaires (des locaux, pas du matériel) hors des heures scolaires, celle-ci est encadrée de contraintes administratives et pratiques qui la rendent quasi impossible. Il est vrai que dans le cadre d'un milieu urbain où l'école n'est qu'un bâtiment administratif parmi les autres, son ouverture et sa mise à disposition semble impossible en regard des risques courus.

¹⁶ Jean-Michel CALVI est un des fondateurs de la Fédération Nationale de l'Ecole Rurale dont il a été le premier secrétaire.

Dans le contexte d'une petite structure, bien identifiée par son environnement humain lui-même bien identifiable, le problème n'est plus le même et la ghettoisation est moins justifiable.

C'est peut-être avec l'arrivée des technologies nouvelles que l'école rurale a démontré qu'elle pouvait jouer un rôle dépassant le cadre stricte de la population enfantine captive de l'obligation scolaire et réduit au temps scolaire.

Le département de la Vienne a été un des premiers à impulser l'introduction des technologies nouvelles (1985). Il l'a fait d'une façon originale puisque l'obtention d'une subvention pour l'achat de matériel informatique était liée à sa mise à disposition de la population du matériel hors du temps scolaire. Si dans les écoles de type urbain des locaux spécifiques étaient créés permettant un accès séparés et indépendant des deux publics, dans la plupart des petites écoles cela a été l'ouverture de la classe elle-même aux habitants. La plupart d'entre eux découvraient pour la première fois leur école, avaient une raison, un intérêt à y pénétrer et quelque chose à y faire : apprendre ! Elle prenait ainsi un nouveau statut. Dans la plupart des cas c'était l'instituteur lui-même qui animait les premières séances d'initiation. On imagine mal à quel point cette situation a modifié les regards, les rapports et la position même de l'école dans le village. Elle n'était plus un lieu mythique mystérieux et ghettoisé. La population venait de se l'approprier. Elle devenait l'espace éducatif de tous et qui plus est un espace éducatif libre et convivial, lieu de rencontres et de relations. Ce tournant a été parfois marqué par... l'achat d'une cafetière électrique ce qui aurait fait frémir d'horreur maires et inspecteurs quelques années auparavant !

Si nous conservons notre exemple de la Vienne et de l'école de Moussac qui nous sert souvent de référence dans ce texte, la brèche officielle ainsi ouverte par les TNC et favorisée par le type de pédagogie induite par l'hétérogénéité s'est naturellement accentuée et a transformé les représentations et les regards. D'une part les moyens demandés par l'école n'apparaissent plus démesurés puisque tout le village pouvait en bénéficier. D'autre part l'aménagement de l'école permettait qu'elle devienne un lieu éducatif pour tous et son ouverture permanente apparaissait aussi comme naturelle.

Lorsqu'en 1985 l'école fit son premier voyage échange où chaque enfant était relié par boîte télématique (ce qu'on appelle e-mail sur Internet) à ses parents, deux minitel étaient installés à la mairie et à la poste pour que tout le village suive le voyage. Le caméscope semi-professionnel pouvait servir aussi bien au club des loisirs pour garder un souvenir de sa sortie et venir le visionner à l'école qu'au théâtre du foyer des jeunes ou à l'équipe de foot pour analyser leurs prestations comme des professionnels. Les habitants du village venaient y réaliser leur journal et c'étaient même les enfants qui les avaient initiés à l'utilisation d'une PAO et des imprimantes. Il était fréquent de voir à l'école quelqu'un venir consulter une encyclopédie, taper un CV ou un mémoire sur un des ordinateurs, voire même un étudiant, un adulte en formation venir y travailler pour bénéficier de meilleures conditions d'études que chez lui. Le projet de réaliser une **médiathèque** dans un village de moins de 500 habitants vient même de se concrétiser !

L'école, affaire de citoyens.

D'une façon générale, l'école, sa réussite ou son échec est considérée comme l'affaire de l'Etat et de ses fonctionnaires. Le rôle des parents y est nul ou limité à compenser les carences financières par le biais des concours de belotes ou autres manifestations. Celui des municipalités à fournir et entretenir locaux et matériels. L'Education échappe aux citoyens même si l'on doit admettre qu'ils n'en revendiquent pas pour autant une responsabilité quelconque. Nous considérons que cette coupure entre les appareils de l'Etat et ceux pour qui ils ont été institués, tout au moins en apparence, est un des facteurs de blocage des dynamiques sociétales.

C'est dans les petites écoles rurales qu'une transformation de ce rapport, plus profonde qu'il y paraît, s'est amorcée. L'éradication programmée de 1989 des petites structures y est pour

beaucoup. Elle a fait prendre conscience à un certain nombre de village, au-delà même des seuls parents momentanément concernés, à quel point **leur** école était leur bien, son importance et son rôle. Les réactions inattendues de certains village ont désarçonné politiques et services administratifs. L'exemple très médiatisé à l'époque de St-Martial d'Albarède, petite commune de Dordogne où l'ensemble de la population refusa la fermeture et instaura pendant un an une "école municipale sauvage" est pour le moins caractéristique.

Dans bon nombre de petites écoles, les phénomènes que nous avons décrits précédemment ont renversé la notion de responsabilité éducative. Les municipalités, voire la population complète, ont pris conscience du poids qu'elles avaient dans la réussite scolaire. Ce sentiment a été d'autant renforcé qu'elles y ont été associées dans un dialogue permanent et pas seulement pour "payer" suivant les demandes de fonctionnaires successifs et bien souvent contradictoires. Dans ce qui est devenu une véritable collaboration, enseignants, parents, municipalités et population ont réalisé dans ces villages **une œuvre éducative commune**, ce que nous avons appelé par ailleurs **une entreprise éducative**¹⁷. Non seulement la réussite ne dépendait plus du simple fonctionnaire et de ses méthodes, mais chacun pouvait se l'attribuer et en être tout aussi fier que le camping trois étoiles ou la troisième fleur du village fleuri. Les maires de telle ou telle petite commune pouvaient, à juste titre, présenter dans des colloques l'exemple de la réussite de **leur** école communiquant avec le monde entier, celle d'une petite école de montagne devenue pôle de modélisme... marin, celle où le bâtiment scolaire était devenu le centre culturel du village, etc.

Il faut également citer le phénomène tout nouveau de l'école devenue un des facteurs attractifs de population, au même titre que les locaux mis à disposition pour l'installation d'artisans ou d'entreprises, les lotissements, les services de proximité ou l'aménagement touristique. Après la médiatisation dans les années 90 de certaines écoles rurales originales, nous avons été très surpris du nombre d'appel téléphoniques reçus de parents nous disant : "*Où pourrions-nous trouver un village avec une classe unique ou une école semblable pour pouvoir nous y installer ?*" L'apparition de cette transformation des comportements, des représentations, née en milieu rural, nous paraît capitale et porteuse d'une dynamique nouvelle. Si dans le développement local et durable, l'environnement et la qualité de vie sont depuis peu considérés comme des éléments importants, il n'était pas encore tenu compte de la qualité éducative (sauf en ce qui concerne les programmes de développement... des pays sous-développés souvent innovants, voire révolutionnaires dans ce domaine¹⁸ !). Il a toujours été dit sous forme de dicton que *les enfants et la jeunesse sont la richesse d'un pays* mais ce n'était qu'un dicton qui ne rentrait pas dans les plans économiques financiers ou d'aménagement du territoire. De petites écoles rurales démontrent que l'école peut avoir un rôle... économique important.

L'école, de par elle-même, a créé une dynamique sociale. Elle a amorcé la communication qui est faite d'interrelations, d'interactions, de prises de consciences... et d'actions entre les membres d'une communauté. Elle a permis que s'établisse, parallèlement ou conjointement avec la structure institutionnelle du village ce que nous avons appelé une structure dissipative complexe ayant la capacité de produire, d'inventer, d'imaginer, de réaliser et de progresser en répondant aussi bien aux intérêts individuels que collectifs. Il est évident que c'est cette dynamique, quelle qu'en soit l'origine d'ailleurs, qui fait qu'une collectivité territoriale peut être caractérisée de *vivante*. Les facteurs purement économiques ne suffisent pas à expliquer les différences de développement de tel ou tel village, de tel ou tel territoire, pas plus que les facteurs purement pédagogiques et méthodologiques peuvent expliquer les différences dans le développement des processus d'apprentissage. C'est un vaste domaine d'investigations qui a été ouvert.

¹⁷ Voir *une école du 3^{ème} type*..

¹⁸ Voir expérience colombienne soutenue par la Banque Mondiale, site UNICEF.

Conclusion

Certes, le tableau décrit n'est pas général et peu apparaît de ce fait idyllique. Mais il n'est en aucune manière utopique. Ce qu'ont fait, sans bruit, un certain nombre de petites écoles rurales, il nous semble fondamental que des leçons puissent en être tirées, tant sur le plan spécifique des processus d'apprentissages, de l'approche de l'acte éducatif, que sur celui des dynamiques locales et sociales. Il nous semble absurde de laisser disparaître un fabuleux terrain d'observation qui existe depuis plus d'un siècle et qui ne coûte rien à la collectivité, soit en le laissant s'étioler, soit en organisant son éradication dans une logique tayloriste qui a et ne cesse de démontrer pour le moins sa stérilité.

Les petites écoles rurales ont amorcé, sans le vouloir et sans risques, une transformation des représentations et des comportements et ont démontré que d'autres logiques et d'autres approches sont... rentables et apportent des réponses aux problèmes de plus en plus insolubles auxquels se heurtent aussi bien l'Education Nationale que la société dans son ensemble.

Bernard COLLOT, octobre 2 000