Revue internationale d'éducation de Sèvres

10 (1996)
L'ecole en milieu rural

Bernard Collot

La classe unique, espace d'innovation

Avertissement
Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.
Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.
Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique
Bernard Collot, « La classe unique, espace d'innovation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 10 | 1996, mis en ligne le 30 juillet 2013, consulté le 16 décembre 2013. URL : http://ries.revues.org/3314

Éditeur : Centre international d'études pédagogiques (CIEP)
http://ries.revues.org
http://www.revues.org

Document accessible en ligne sur :
http://ries.revues.org/3314
Document généré automatiquement le 16 décembre 2013. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.
© Tous droits réservés

Bernard Collot

La classe unique, espace d'innovation

Pagination de l'édition papier : p. 65-74

Les petites écoles rurales : représentation et défis

1 Un groupe classe comportant une hétérogénéité maximum des âges. L'isolement géographique et culturel. La solitude professionnelle. La nécessité pour un seul enseignant d'assumer totalement la construction de l'ensemble des apprentissages fondamentaux sans pouvoir en partager la responsabilité ou s'en décharger même partiellement. Un milieu socioculturel la plupart du temps défavorisé. Des conditions de travail souvent précaires.

2 Voilà ce qui a caractérisé de tout temps la quasi-totalité des petites écoles rurales à une et même deux classes. Voilà ce qui les a fait considérer longtemps par les maîtres comme des postes à éviter, par les parents comme des endroits où la scolarité de leurs enfants risquait d'être moins bonne, par l'administration comme des lieux pédagogiquement moins efficaces et économiquement coûteux à éliminer peu à peu. Tous ou presque tous, de bonne foi, se représentaient les classes uniques comme des structures archaïques.

3 Or, les premiers travaux récents d'analyse des résultats scolaires concernant les écoles à classes uniques ou à classes à cours multiples font apparaître, à la surprise générale, qu'elles sont au moins aussi efficaces que les classes à cours homogènes, voire plus[1].

4 Depuis une dizaine d'années, un nombre sans cesse croissant de parents recherche justement ce type d'écoles rurales.

5 Beaucoup d'enseignants, praticiens dans ces structures, proclament et démontrent que ce sont des endroits privilégiés pour que l'enfant construise les langages fondamentaux, ce qui est la mission essentielle de l'école primaire. Mieux, ils considèrent que c'est là que la conception de l'école et de l'enseignement peut le plus facilement changer, et qu'elle a, par endroits, déjà profondément changé. Ce n'est d'ailleurs pas surprenant si on remarque que les récentes réformes ou tentatives de modernisation de l'école (réforme des cycles, introduction des technologies nouvelles) y ont posé très peu de problèmes. Ce qui mériterait que l'on prenne leurs dires très au sérieux, c'est qu'ils ne sont pas fondés sur une quelconque théorie mais qu'ils sont nés d'une expérience, d'une pratique d'un tâtonnement vieux parfois de plusieurs dizaines d'années.

Un modèle tayloriste dépassé

6 Il faut d'abord considérer dans quel contexte des jugements négatifs ont été portés par les uns et les autres sur l'école rurale. L'ensemble du système actuel est encore fondé sur une représentation tayloriste de l'école tout à fait conforme au modèle industriel de la société qui a dominé la plus grande partie de ce siècle. Plusieurs caractéristiques la définissent :

- la production en masse d'objets standardisés et normalisés ;
- une logique technocratique qui divise les problèmes en éléments les plus petits possibles pour leur apporter une solution, ce qui aboutit à mieux concentrer pour opérer des découpages précis (âges, matières, difficultés, maîtres spécialisés... et découpage uniforme et régulier du temps) ;
- l'analyse des actions à effectuer dans un ordre chronologique, la recherche de tous les paramètres afin de les inclure dans des actions soigneusement préparées et programmées dont on prévoit à l'avance les effets ;
- une spécialisation extrême découlant de la division des tâches et des rôles ;
- l'instauration de relations concurrentielles qui devraient favoriser les performances ;
- le rôle prépondérant donné aux cadres (les enseignants, la hiérarchie de l'Éducation nationale, les conseillers) dans la réalisation des objectifs déterminés à l'avance par

l'entreprise ou l'institution et considérés comme nécessaires pour produire des objets aux caractéristiques soigneusement explicitées. Lorsque les objets sont des « sujets » (les enfants), ceux-ci ne sont pas concernés de façon intime et personnelle par ces objectifs. D'autre part, les cadres doivent toujours « maîtriser » l'ensemble des actions qu'ils prévoient et leur exécution, ne serait-ce que pour pouvoir les affiner au fur et à mesure suivant l'efficacité constatée ;
- la vérification périodique de la conformité des objets produits ou des objectifs de l'entreprise : pour l'école, l'enfant a-t-il atteint les objectifs que l'institution s'était donnés ?

7 Bien sûr, depuis quelques années on sait que cette simplification tayloriste n'aboutit pas aux résultats attendus, l'objet « enfant » est devenu beaucoup plus « sujet », la vérification est devenue évaluation, les tentatives pour prendre en compte de nouveaux et multiples paramètres ont été nombreuses. Mais le cadre général, toujours tayloriste, n'a pas fondamentalement changé : le système s'est énormément alourdi (systèmes de remédiation, création de postes spécialisés – maîtres, conseillers... –, évaluations de plus en plus sophistiquées) et la fonction d'enseignant est devenue extrêmement compliquée. D'où une demande accrue de... taylorisme pour essayer de la rendre... encore possible. Le taylorisme a été, dans tous les domaines, le signe de la modernité.

8 C'est dans ce contexte qu'il faut situer le problème des petites écoles rurales. Si on ne sort pas de cette représentation, les analyses de leurs résultats scolaires sont incompréhensibles et il est logique de tenter de les faire rentrer dans le moule général, ce qui a été et est encore le souci principal d'une grande partie des politiques, administrateurs et même éducateurs, en toute bonne foi. Or, c'est justement parce qu'elles ne rentraient pas dans ce moule que les petites écoles rurales ont ouvert de nouvelles perspectives.

Les classes uniques, lieux de transformation de l'acte éducatif

9 Ce sont leurs handicaps apparents qui en ont fait au contraire des lieux de transformation profonde de la conception de l'acte éducatif.

L'hétérogénéité des âges

10 L'hétérogénéité des âges effraie aussi bien les enseignants que les parents. Comment, en effet, faire face à un groupe d'élèves de tous niveaux, depuis ceux qui ne possèdent même pas l'outil « écrire-lire » jusqu'à ceux qui doivent le posséder parfaitement, avoir un langage mathématique relativement élaboré et être prêts à entrer dans un autre cycle où il leur sera demandé un certain nombre de compétences et connaissances vérifiées par une évaluation ? Comment concevoir et préparer quotidiennement une multitude d'actions différentes devant être « exécutées » simultanément par au moins quatre ou cinq « niveaux » très différents ? D'autant qu'on sait maintenant que la simplicité des exercices n'est pas très productive, que l'activité des élèves est primordiale. Comment organiser, maîtriser et contrôler en permanence cette activité, comment maintenir l'ordre qui semble nécessaire à l'efficacité pédagogique ?

11 Lorsque l'enseignant aborde ce problème à travers la représentation qu'il a de l'école, celle où il est lui-même passé, ou celle qui lui est transmise par l'IUFM, il se trouve devant un problème insoluble. Combien d'instituteurs de classes rurales ont passé des nuits à préparer une multitude d'exercices et à élaborer des plans de journées compliqués pour occuper intelligemment tout le monde le lendemain et arriver à instaurer un ordre conforme à ce que l'on attend d'eux, à ce qu'ils attendent d'eux-mêmes. Ils n'arrivent jamais à cet ordre que l'on retrouve ailleurs. Mais c'est cela précisément qui va créer une situation où les apprentissages, plus exactement la construction des langages, vont pouvoir s'enclencher plus facilement.

12 Quelles que soient sa volonté et ses capacités, dans une classe unique, l'enseignant ne pourra pas tout contrôler. Une partie des enfants échappe donc plus souvent que dans une classe à un seul cours, à la mainmise du maître sur l'information et sur l'organisation de sa distribution[2]. Certains élèves libérés *de facto,* peuvent donc construire une structure qui ne provient plus

d'un ordre[3] établi à l'avance, dont le maître est le créateur et le gardien, mais qui se bâtit au fur et à mesure de leurs tâtonnements, de leur activité plus ou moins spontanée (l'activité peut être considérée comme une action sur une information, qu'elle soit argile ou poésie, lavabo ou morceau de bois, etc.). Une multitude de relations, d'interactions entre les enfants, entre les enfants et l'environnement s'établit hors du cadre scolaire organisé par le maître – mais pendant le temps scolaire même. Dans une classe unique, il existe donc, plus qu'ailleurs, un groupe, favorisé en outre par la différence des âges qui évite les phénomènes de concurrence (une des difficultés de la vie des groupes).

13 Même lorsque le maître tente de maintenir un ordre traditionnel (découpage en groupes de niveaux, travaux dirigés, leçons, emploi du temps sophistiqué, etc.), le groupe y est plus réel qu'ailleurs. Lors d'une rencontre Erasmus à l'université de Rennes avec des étudiants et des universitaires européens, nous avons visité successivement trois classes rurales. Les deux premières étaient des classes à deux cours, la dernière était une classe unique. Les trois institutrices étaient toutes trois d'excellentes institutrices et toutes trois appliquaient une pédagogie classique. Visiblement, dans les deux premières classes rien ne se passait en dehors de l'activité conduite par la maîtresse. Dans la classe unique, on pouvait voir en permanence toutes les actions des enfants, les interactions dans le groupe, qui échappaient à l'ordre de l'institutrice malgré sa compétence et sa volonté. Et toutes ces actions contribuaient à la construction de l'autonomie par l'utilisation des langages, et le traitement d'informations. L'activité parallèle était au moins aussi importante que l'activité organisée. En outre, cette activité informelle, mais interactive et constructive, ne cessait pas lorsque cessait l'activité scolaire. Ajoutons que, par la force des choses, les activités dirigées par l'institutrice étaient beaucoup moins... pédagogiques que celles que l'on pouvait voir dans les classes plus homogènes. Certaines étaient même un peu sommaires, voire caricaturales, et les enfants auraient dû être défavorisés. Ce n'était pas le cas, les résultats le prouvaient.

14 Alors on serait tenté de penser qu'en échappant beaucoup plus au maître... on apprend mieux !

Le rôle de l'enseignant

15 Dans de nombreuses classes uniques, les maîtres, au lieu de s'évertuer à contenir cette vie qui échappe à l'ordre scolaire habituel, en sont venus soit à essayer de l'organiser, soit à favoriser la naissance d'une structure la rendant possible, supportable, harmonieuse. Parfois ce n'est que pour faire un travail traditionnel avec un groupe de niveau. Et, à force de constater que les apprentissages se construisent bien souvent en dehors de la situation traditionnelle, s'est créée, en maints endroits et sans concertation, une nouvelle pédagogie où se trouvent privilégiées la construction et la complexification d'une structure qui permet la présence, l'entrée, la circulation d'une masse d'informations, leur traitement et leur transformation par les enfants (activité), des interactions permanentes entre l'environnement et l'enfant, entre l'enfant et ses pairs[4]. La convergence plus ou moins grande de toutes les pratiques en classe unique est étonnante.

16 La transformation fondamentale ne porte plus sur la façon de faire passer des connaissances, sur le type d'activité que le maître doit organiser, diriger, contrôler pour que s'enclenchent des apprentissages. Elle porte sur la façon de permettre l'existence d'un milieu, d'un groupe, d'une organisation au sens biologique du terme, où pourront se développer tous les apprentissages, se construire tous les langages, même si ces processus ne passent pas par l'activité purement pédagogique du maître. Selon certains pédagogues contemporains, comme Philippe Meirieu, c'est seulement devant une situation-problème que des processus d'apprentissage peuvent s'enclencher. Si dans une conception classique l'enseignant doit s'évertuer à proposer ces situations, dans la conception induite par les classes hétérogènes, il y a sans cesse des milliers de situations-problèmes de tous ordres qui peuvent mobiliser les enfants et/ou le groupe.

17 Cette analyse amène donc à considérer comme primordiale la construction d'une structure permettant l'auto-organisation. C'est le domaine de la complexité. La complexité des classes uniques a facilité en particulier l'introduction de l'informatique, des technologies nouvelles, ce qui s'est avéré quasi impossible dans les écoles où l'action de l'enseignant est privilégiée. Elle a permis aussi, sans qu'on se pose même la question, le développement de la pédagogie

individualisée. L'enseignant n'a plus à provoquer ou à inventer des situations, il a surtout à aider l'enfant à franchir, avec l'aide de ses pairs, les étapes qui se présentent sans cesse devant lui. Tout devient facile.

18 L'existence, l'évolution, la complexification d'un groupe sont donc apparues comme essentielles. Si on admet que les langages n'ont de sens que dans des groupes humains pour en permettre l'existence, la voie où conduisent tout naturellement les classes uniques apparaît très logique.

19 Et tout ce qu'on a considéré comme « handicaps de l'école rurale » favorise justement cette conception de l'école : cinq ou six années dans la même classe, souvent avec le même maître.

La communication dans le groupe-classe

20 Un groupe ne peut se constituer au-delà d'un certain nombre, sinon comme le dit Paul Le Bohec, c'est alors un troupeau. C'est seulement dans une petite structure qu'un groupe peut se constituer et, en même temps, « obliger » l'enfant qui en fait partie à construire les langages qui lui permettent de s'y intégrer. L'enfant commence dans une relation duelle avec sa mère, qui s'élargit à la famille, puis à l'école. Il est nécessaire que cette dernière soit à la mesure de ses possibilités. C'est là d'ailleurs que le langage écrit lui permettra en particulier de s'inclure dans les groupes humains, soit parce qu'il dépend de l'histoire du groupe humain dont les traces sont, dans nos sociétés, écrites, soit parce que ce groupe humain n'est fait que d'autres groupes qui ne sont pas dans le même espace. Si l'extension est progressive, la construction initiale de la personne ne peut se faire que dans de petits groupes naturels. La classe unique s'inscrit parfaitement dans cette vision.

21 Un groupe n'existe ni spontanément, ni momentanément : il a besoin de la durée. Il n'existe qu'avec une histoire, par cette histoire, il s'inscrit dans une histoire plus large. Aucun apprentissage ne peut se mettre en place en dehors de l'histoire de celui qui apprend. Dans l'école tayloriste, disons de type urbain, cette histoire est impossible ou difficile, sans cesse découpée, interrompue : les tentatives de pédagogie de groupe n'ont pas apporté ce que les pédagogues en espéraient.

22 Dans une classe unique, le groupe a pu se former peu à peu, tranquillement. Son histoire à durée indéterminée a une continuité. Elle est enrichie au fur et à mesure par l'histoire des nouveaux élèves qui profitent eux-mêmes du vécu de ceux qui y sont et de ceux qui en sont partis. Les repères de la complexité ont eu le temps d'être patiemment posés et non pas imposés, perçus, ils sont modifiés au fur et à mesure que le groupe évolue. Les rituels sécurisants ont fini par s'instaurer.

23 Le groupe existe par sa structure, par les langages qu'il utilise. Lorsqu'un jeune enfant y entre, il n'entre pas dans un lieu coupé de sa vie. Il entre dans un lieu qui fait partie de l'élargissement de ses cercles et trouve dans le groupe tous les langages qu'il ne s'est pas encore appropriés : ils font partie des outils qu'il devra naturellement se construire pour participer de façon de plus en plus complexe à ce groupe, pour y poursuivre, avec lui, sa propre évolution. Il n'y a jamais de problèmes de lecture dans les classes uniques... et les enseignants ne se posent jamais la question de « la » méthode.

24 Et il faut également suffisamment de temps à celui qui doit favoriser la force, l'harmonie et l'efficacité du groupe pour permettre la mise en place et l'évolution de sa structure, pour en suivre les effets, les corriger... et aussi pour s'inclure lui-même dans cette histoire. Il fait partie de cette continuité. D'autant que le groupe a un début indéterminé et n'a pas de fin. Chaque enfant qui y entre le modifie, chaque enfant qui en part ne le quitte pas tout à fait. Il est aussi garant et de sa pérennité et de sa qualité. Cela va beaucoup plus loin que le simple fait de « bien connaître les enfants ».

25 Toutefois la présence constante des mêmes enfants avec le même adulte pendant plusieurs années a un certain nombre d'inconvénients. Ce handicap a, lui aussi, propulsé l'école rurale encore plus loin dans le domaine de la communication.

Communication externe et innovations

26 Pour pallier ce qui peut être considéré comme un manque de richesse, l'école a dû, beaucoup plus que son homologue urbaine, laisser entrer l'extérieur, se tourner vers l'extérieur, s'étendre

à l'extérieur. Cette ouverture n'est pas neutre et a bouleversé obligatoirement et de façon continue la structure de la classe : le fait de laisser entrer des informations non prévues par le maître perturbe l'ordre, oblige à entrer dans le monde de la complexité qui fait la force et l'aspect entièrement nouveau des classes uniques[5].

27 Cette ouverture nécessaire a été favorisée par la structure interne de la classe unique issue de l'hétérogénéité. A l'intérieur de ce lieu, la circulation de l'information est permanente. Il est donc beaucoup plus facile de laisser pénétrer les informations en provenance de l'extérieur, qu'elles fassent partie de l'environnement physique ou de l'environnement humain.

28 Ensuite la classe unique a plus que toute autre, l'avantage d'être intimement incluse dans un milieu dont les enfants sont issus (le village), donc parfaitement cerné et connu. Celui-ci participe à l'école. La communauté devient éducative. L'école lui appartient d'autant plus facilement... Il n'y a plus un seul adulte réfèrent, d'autres apportent naturellement leurs savoirs et leurs savoir-faire ou, *a contrario,* viennent dans un lieu disposant d'outils, d'informations (bibliothèque, ordinateurs, etc.) pour compléter ou approfondir leurs propres connaissances, parfois avec l'aide des enfants qui deviennent enseignants. Dans certaines écoles qui ont pu aller plus loin, le village et ses habitants font vraiment partie de l'acte éducatif. Cette ouverture de l'école peut aller jusqu'à la possibilité pour les enfants d'en sortir même individuellement pour poursuivre à l'extérieur leurs investigations. Dans une petite structure où les élèves sont les auteurs de leurs propres apprentissages et sont habitués à l'autonomie positive, dans un environnement parfaitement connu, avec des adultes complices ou partenaires, ce qui paraissait inconcevable ne pose plus de problèmes et devient alors totalement éducatif.

29 Dans une école vécue comme un lieu d'élargissement des cercles, il est naturel de vouloir les prolonger à d'autres cercles, c'est-à-dire à d'autres écoles. C'est un besoin, une nécessité. Il ne s'agit plus alors de « faire correspondre » une classe avec une autre classe, encore que les petites écoles ont été les premières à pratiquer la correspondance scolaire. Il s'agit d'établir des liens avec d'autres écoles, d'autres personnes plus éloignées. Et pour ce faire, la chance des classes uniques a été l'apport des technologies nouvelles (photocopie, téléphonie, informatique, télématique, télécopie, vidéo, etc.) qu'elles ont pu intégrer instantanément parce qu'elles étaient les outils nécessaires à leur enrichissement, à leur survie. C'était même la première fois qu'une technologie était immédiatement prise en compte par un milieu éducatif (il a fallu plus de quinze siècles pour que l'imprimerie y rentre !)

30 À partir de ces liens, les informations produites par les enfants ou la classe circulent dans d'autres groupes, provoquent des réactions, une transformation des informations, leur retour, d'autres transformations, etc., dans un va-et-vient constant. Des enfants, à des endroits différents, peuvent travailler ensemble et presque simultanément dans le traitement d'informations de type mathématique, scientifique, poétique, avec toute la dynamique qu'apportent la diversité, et la différence des approches et des contextes. À travers cette communication complexe, les langages évoluent, s'affinent nécessairement. Les caractéristiques variées des groupes, des maîtres, influent fortement sur la structure, le comportement, les habitudes de chaque groupe[6]. Les maîtres, reliés entre eux, ne sont plus seuls : ils ont l'immense avantage de constituer de vastes équipes cooptées. Non seulement ils s'aident, mais ils échangent, confrontent, s'influencent. C'est ainsi que se sont créés les premiers réseaux d'écoles en 1978, à partir de l'école de Moussac dans la Vienne[7].

31 La petite école rurale est une partie d'une vaste école où, depuis de multiples endroits, d'autres personnes apportent leur différence, leur richesse, provoquent l'utilisation des langages, incitent les uns et les autres à aller plus loin dans leur perception de l'environnement, à perfectionner leurs outils d'investigation et de communication, à aller vers la connaissance. Et cela, tout en vivant tranquillement dans un petit groupe qui lui apporte la sécurité. Ce qui était un handicap s'est transformé en une situation beaucoup plus riche que celle de l'école traditionnelle.

32 Un autre atout a aidé ce passage à une véritable « école nouvelle ». De nombreuses classes uniques disposent d'espace à cause du dépérissement de l'école (suppression de classes). Des enseignants l'ont l'utilisé de façon différente et l'ont mis à la disposition permanente des enfants. Comme pour l'hétérogénéité, comme pour la communication, cet élément

caractéristique a, lui aussi, provoqué de profondes transformations dans le comportement du maître, dans celui des enfants, dans le vécu quotidien de l'acte éducatif[8]. Cela a non seulement facilité une pédagogie autre, mais démontre de plus que toutes les transformations de l'école lui étaient liées. C'est parce qu'il y avait cet espace que toutes les innovations proposées par l'institution elle-même étaient possibles (pédagogie de groupe, travail en atelier permanent, pédagogie différenciée, apprentissage de l'autonomie, cycles, technologies nouvelles, etc.). Certaines petites écoles ont ainsi démontré qu'on ne pouvait rentrer dans une autre logique éducative sans espaces disponibles laissés à la disposition des enfants qui se les approprient.

33 Dans la logique actuelle où chaque enseignant est convaincu que les apprentissages dépendent totalement de son action pédagogique, avoir à les assumer tous est insupportable et semble impossible. C'est une des raisons qui pousse les formateurs à se regrouper, afin de pouvoir partager cette responsabilité et faire reporter sur d'autres une partie des échecs.

34 Les classes uniques ont démontré que la part directe de l'enseignant dans l'enclenchement des processus d'apprentissages était beaucoup moins importante qu'on ne l'imaginait. L'essentiel est d'offrir un environnement favorable, dans la classe, autour de la classe. L'enfant devenant « auteur de ses apprentissages »[9], le maître devient responsable de l'aménagement d'un environnement et d'une structure qui rendent cela possible. La responsabilité des apprentissages est alors partagée par tous les éléments, physiques ou humains, qui constituent le milieu où vit l'enfant. Les instituteurs de classes uniques vivent, mieux que les autres, leur mission d'enseignant. Le changement est immense et c'est une véritable libération qui ouvre le champ à une véritable mutation de l'école.

35 Les caractéristiques des petites écoles rurales n'entrent effectivement pas dans la logique des systèmes scolaires issus du modèle d'une société industrialisée et urbanisée. Elles ne peuvent s'y conformer. De ce fait, dans de nombreux endroits, est née une autre conception. Un peu le dos au mur, surtout parce que ces caractéristiques obligeaient à aller au-delà d'un certain nombre d'*a priori* ou de stéréotypes, des enseignants ont mis en œuvre d'autres pratiques, élaboré d'autres principes sur lesquels pouvaient se bâtir l'éducation. Chaque fois qu'ils ont trouvé des solutions pour compenser les défauts, celles-ci, au lieu de réduire les différences conceptuelles qui les séparaient de l'école urbaine, les ont au contraire propulsés vers un autre concept de l'école.

36 Les petites écoles rurales sont le témoignage que l'efficacité scolaire n'est pas toujours le fait de méthodes pédagogiques si le cadre reste le même. Elles ont montré que l'innovation, l'évolution du système scolaire nécessitaient un autre regard, d'autres conditions. Elles constituent un véritable laboratoire parce qu'elles obligent à penser différemment l'acte éducatif. Leur témoignage a d'autant plus de valeur qu'il est issu d'un long tâtonnement, d'une pratique.

37 C'est au nom de la modernité qu'on essaie le plus souvent de les éliminer. C'est bien plutôt au nom d'une modernité renouvelée qu'il devrait être important de les conserver et de se suivre leur expérience. Le problème n'étant pas, finalement, celui de l'école rurale mais celui du système éducatif dans son ensemble.

Notes

1 En particulier les travaux de Françoise Œuvrard de la direction de l'Évaluation et de la Prospective et d'Alain Mingat de l'Institut de recherche en économie de l'éducation de Dijon.

2 Pour les CREPSC, l'axe de la classe est la communication. C'est à partir de la circulation continue des informations dans le groupe, de sa transformation permanente par les enfants, des interactions qu'elle provoque, que vont se construire tous les langages. Voir *Une école de 3e type,* Éditions des CREPSC, Château-Gaillard, 86 150 Queaux.

3 J'entends par « ordre » toute organisation rigide instaurée de façon institutionnelle par quelqu'un d'extérieur au groupe concerné et je l'oppose à « organisation » qui caractérise la structure créée par le groupe lui-même et provoquée par la vie de ce groupe.

4 B. Collot, *Pédagogie de la structure et de la communication. De l'ordre à l'organisation,* Éd. des CREPSC.

5 « Petites structures rurales et problématiques de la communication », *in : École rurale, communication et technologies nouvelles,* Actes du colloque international d'Autrans, Éd. des CREPSC.

6 Voir B. Collot, Une *école* de 3e type (de *l'utilité des médias électroniques dans les* systèmes *éducatifs vivants),* Éd. des CREPSC.

7 Voir note 5.

8 B. Collot, « École rurale moderne et espace », in : *École rurale, école nouvelle,* Actes du colloque de Crozon, Éd. des CREPSC.

9 Hubert Montagner, *L'enfant acteur de ses apprentissages,* Éditions Stock, 1993.

Pour citer cet article

Référence électronique

Bernard Collot, « La classe unique, espace d'innovation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 10 | 1996, mis en ligne le 30 juillet 2013, consulté le 16 décembre 2013. URL : http://ries.revues.org/3314

Référence papier

Bernard Collot, « La classe unique, espace d'innovation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 10 | 1996, 65-74.

À propos de l'auteur

Bernard Collot
Instituteur, fondateur des centres de recherches des petites structures et de la communication (CREPSC), Moussac, France.

Droits d'auteur

© Tous droits réservés

Résumé

Isolement géographique et culturel, relations limitées, forte hétérogénéité, ont souvent induit une représentation négative des petites écoles rurales et classes uniques. C'est méconnaître leur capacité d'innovation et d'ouverture et leur niveau, aujourd'hui vérifié, de réussite scolaire.

Entrées d'index

Mots-clés : école à classe unique, école rurale, innovation pédagogique, milieu rural, zone rurale, réussite scolaire
Géographique : France