

Hétérogénéité ou multiâge :

Réponses aux questions posées lors de la journée d'études des écoles communales freinet de Gand.

Une classe comportant autant de niveaux qu'une classe unique, fonctionnant sans référence aux programmes et en partant uniquement ou presque des projets des enfants, cela paraît très attirant mais bien difficile. Comment mettre en place une telle organisation ?

Lorsque l'on visite une telle classe (ou lorsqu'on la voit en vidéo), cela paraît toujours incroyablement complexe. Et c'est incroyablement complexe ! Mais cette complexité est un état de fait qui n'est pas dans un modèle à reproduire. Autrement dit ce n'est pas l'enseignant qui a mis en place cette complexité et il ne la dirige pas. Son action de pilotage du système s'effectue uniquement ou presque en direction d'un certain nombre de clefs de la structure, à condition qu'il les connaisse [1], ceci afin que le système reste vivant et orienté pour qu'il « produise » des langages. Cela nécessite, plus que dans toute autre situation scolaire, de pouvoir observer. En terme de position, cela implique que l'enseignant sera très souvent derrière, en plaisantant j'ai parfois dit « perché sur sa chaise pour mieux voir » ! En terme de compétence cela suppose le savoir observer plus encore que le savoir pédagogique ou le savoir didactique.

Mais cela c'est lorsque la classe est devenue un système vivant qui n'est plus alimenté que par les événements et les projets qu'ils suscitent. La question « comment mettre en place une telle organisation » me semble mal posée, en particulier pour vous enseignants freinet qui avez au moins déjà deux âges, donc deux programmes dans vos classes. Votre question serait plutôt d'une part : « comment accueillir dans la même classe un ou deux ou trois niveaux d'âges supplémentaires ? ». D'autre part : « comment faire de plus en plus appel aux projets personnels pour la construction des langages ». Les deux étant liées puisque à ce moment la seconde question est aussi une réponse à la première. On peut aussi imaginer que, sans augmenter l'hétérogénéité, vous ne vous préoccupez que de la seconde question. Des camarades français travaillent sur cette situation. Mais ils se heurtent du coup à deux difficultés : ils disposent de moins de temps pour que se mettent en place et perdurent des structures plus complexes (dans une classe l'hétérogénéité des âges étend la durée de vie du groupe et la durée des structures puisque alors le groupe ne se renouvelle que partiellement chaque année). Et les espaces créés par chaque langage et que l'on peut considérer comme à conquérir sont beaucoup plus restreints. Les dynamiques sont plus difficiles et doivent être soutenues par des procédés artificiels. C'est la situation pédagogiquement la plus difficile.

Et il s'agit donc d'enclencher un processus où en augmentant peu à peu l'hétérogénéité on favorise au contraire une meilleure construction des langages.

D'abord j'ai pu constater que vous êtes déjà dans des structures privilégiant la circulation de l'information (donc, biologiquement, privilégiant la vie). La structure de vos classe permet déjà l'introduction des désordres et permet déjà une auto-organisation. Votre point de départ est donc déjà très avancé, que ce soit pour vous, pour les enfants.

Qu'est-ce que changerait l'introduction d'une tranche d'âge supplémentaire ? A ce que j'ai pu comprendre, une partie de toutes vos classes est alimentée par les projets personnels ou collectifs des enfants. Restent, à part, l'apprentissage du néerlandais (oral et écrit) et celui des mathématiques, en général organisés sous la direction de l'enseignant..

En ce qui concerne le néerlandais, il y a l'ajustement du langage oral à la langue pour les enfants dont ce n'est pas la langue maternelle et le langage écrit. L'extension de l'hétérogénéité à un an de plus vous compliquerait un peu la vie dans un premier temps (3 programmes)... mais pas autant que cela : cela correspondrait à étendre l'espace créé par les langages oraux et écrits utilisés et devenant plus attirants dans toute la partie de votre classe permettant les projets. Plus les langages sont utilisés dans la réalisation des projets et leur insertion dans le collectif, plus vous pouvez diminuer le temps que vous consacriez à ce que l'on pourrait appeler « l'apprentissage hors contexte » dépendant de l'enseignant (en agriculture on appelle cela la culture hors sol !). Et surtout vous pourrez peu à peu déplacer l'ordre de ces deux temps : ce seront alors les difficultés rencontrées par l'usage d'un langage au cours de la réalisation d'un projet et devant être surmontées pour que le projet aboutisse qui justifieront l'apprentissage plus systématique. D'une part cela remet l'apprentissage de type plus scolaire dans du sens, d'autre part cela réduit les nécessités d'interventions de type systématique puisque tous les enfants n'en ont pas besoin de façon identique.

Je ne crois pas que la construction du langage écrit pose vraiment un problème dans les classes freinet, quelle que soit la multiplicité des âges donc la différence des niveaux de langage. Il n'en est pas de même en ce qui concerne le langage mathématique ! C'est là que l'adjonction d'âges pose problème parce que l'essentiel des apprentissages mathématiques s'effectue sous la direction de l'enseignant. Chacun voit bien comment on peut inciter un enfant à écrire, à tâtonner dans l'écrit, à avoir nécessité, besoin plaisir à lire... cela paraît plus difficile de voir un enfant naturellement mathématiser ! Cette difficulté provient du fait que souvent on n'ose pas considérer les mathématiques comme un langage qui crée une représentation du monde qui ne dépend que de celui qui la crée. Autrement dit on a du mal à imaginer qu'un enfant puisse mathématiser sans notions mathématiques préalables alors que cela ne pose pas de problèmes s'il dessine sans savoir dessiner, écrit sans savoir écrire etc. Le problème n'est donc pas *comment l'enfant va acquérir les notions mathématiques nécessaires ?* **mais comment il va rentrer dans un monde... qu'il doit créer avant!** Parce que, comme tous les langages, une fois rentré dans les mondes que ces langages créent, l'enfant en jouit, les explore, y évolue. Cela mériterait d'autres journées d'études, mais un des moyens est ce que l'on appelle chez nous les séances de *création mathématique*. Leur objectif est d'enclencher une dynamique qui fera utiliser le langage mathématique comme tous les autres langages, dans la création (j'invente), dans l'exploration (je fais une recherche), dans l'utilisation (je calcule). Nous nous retrouvons alors dans la même situation qu'avec le langage écrit, graphique...

Pour résumer ma réponse à votre question « *comment mettre en place une telle organisation* » je répondrai :

- qu'il n'y a pas à la mettre en place parce qu'on ne peut savoir à l'avance ce qu'elle sera exactement. Il s'agit d'un processus au cours duquel l'organisation évoluera sans cesse.

- que l'augmentation de l'hétérogénéité doit conduire à diminuer les temps d'intervention collective de l'enseignant. La question la plus importante n'étant pas « *qu'est-ce qu'il faut que je fasse en plus* » mais au contraire « *qu'est-ce qui est inutile et que je peux enlever* »

- que pour que les projets se substituent à l'activité dirigée par l'enseignant et ceci dans tous les langages, il est nécessaire que l'enseignant provoque des dynamiques, le plus souvent par des activités... collectives temporaires,

- que, dans ce qui est alors la conduite d'un processus, il peut toujours être nécessaire de revenir en arrière (réintroduire par exemple des fichiers autocorrectifs, des temps obligatoires etc.). Ce n'est pas réhibitoire et cela peut être indispensable aussi bien pour diminuer l'angoisse de l'enseignant, des parents ou pour stabiliser les enfants qui doivent aussi construire leurs propres repères.

Reste enfin ce qui me semble indispensable : il est nécessaire de pouvoir échanger constamment avec d'autres eux aussi lancés dans un processus de transformation profonde des pratiques et surtout des représentations. Ce sont ces échanges qui assurent la sécurité d'une transformation qui comporte normalement des risques comme toute transformation.

Qu'est-ce qui se passe pour les plus grands ? Pour les petits on comprend qu'ils ont les plus grands devant, mais arrivé au bout, qu'y a-t-il qui puisse les attirer, les aider ?

Il ne faut d'abord pas oublier que l'interaction entre les enfants est réciproque et ne se situe pas tellement dans une fonction d'aide mais beaucoup plus dans une fonction de provocation. Par exemple les petits sont toujours très provocateurs pour les grands dans leur audace créatrice et inventive, dans leur puissance imaginative, dans leurs questionnements existentiels : ce sont toujours les petits qui ont lancé la classe dans les débats philosophiques, voire métaphysiques !

Mais c'est dans l'extension des espaces créés par les langages qu'il faut situer les grands : Lorsque l'enfant arrive à l'école, ses cercles d'évolution vont pouvoir s'agrandir à l'intérieur de la classe. Au fur et à mesure que ses langages vont évoluer et se complexifier, ils vont lui donner accès au passé, au futur **et à l'extérieur** ; c'est d'ailleurs une des fonctions de l'écrit. Lorsqu'il atteint les limites de la classe, l'enfant qui devient alors « un grand » a alors à sa disposition l'extérieur : cet « extérieur » est constitué aussi bien par tout ce qui est autour de l'école, y compris les adultes, que par le réseau constitué par d'autres classes et d'autres adultes

Parce que nous n'avons peut-être pas abordé au cours de cette intervention l'inclusion de l'école dans un réseau ou l'information circule soit par l'intermédiaire des moyens

classiques de l'écrit (courrier, albums, visites...) soit par l'utilisation des technologies modernes (messageries d'internet, fax, téléphone, vidéo...). Il ne s'agit pas de la « correspondance » comme on l'entendait autrefois. Il s'agit bien d'une extension de l'espace de l'école dans laquelle on va pouvoir interpeller d'autres, être interpellés par les autres, solliciter, interroger, répondre etc. Et utiliser et faire évoluer les outils langagiers tout neufs qui viennent d'être construits ! Dans cette extension, il n'y a pas que des enfants, il y a aussi des adultes (dans notre espace télématique nous avons par exemple des scientifiques, nous avons même eu Jean Rostand, un journal très célèbre en France : La Hulotte, des artistes... qui étaient des interlocuteurs qui nous connaissaient... comme s'ils avaient été eux-mêmes dans la classe).

Cet espace extérieur, il n'est atteignable que lorsque les langages et les niveaux des représentations qu'ils permettent ont suffisamment évolués... pour certains enfants ce pourra être assez tôt, en règle générale c'est dans les deux dernières années. Chaque enfant atteint cet espace à des moments différents, c'est ainsi que rares sont les petits qui écrivent à d'autres (correspondance), même quand ils écrivent, alors que les relations avec l'extérieur sont une part très importante de l'activité des grands.

Il apparaît qu'en général vers 10 ans, ce que l'on trouve dans l'espace offert par l'école devient insuffisant... et le milieu du secondaire pourrait correspondre alors beaucoup mieux à ce qui peut solliciter un préadolescent (centres d'intérêts). Le drame étant que le milieu scolaire fait alors tout pour se vider de tout intérêt et de toute sollicitation !

Un seul enseignant dans la même classe pendant plusieurs années ne risque-t-il pas d'être néfaste ?

C'est un problème, il doit donc être traité en tant que tel. Il ne se pose pas de la même façon dans une classe unique rurale isolée que dans une structure urbaine.

Dans cette dernière, il faut observer d'une part qu'il n'est pas possible de concevoir une classe comme une structure isolée dans une école, d'autre part que rien n'empêche de concevoir une structure hétérogène avec plusieurs enseignants. Dans une école à plusieurs classes constituant une réelle unité pédagogique, la présence du même enseignant dans une classe multi-âge devrait être largement tempérée du fait que son action s'inclut nécessairement dans l'action collective d'une équipe éducative.

Le problème semble plus crucial dans une classe isolée.

Mais nous avons pu constater que dans les classes uniques fonctionnant dans le sens que je vous ai décrit, l'impact du maître y est beaucoup moins important que dans les structures classiques : partant du fait que c'est le système que constitue la classe qui est éducatif, l'action de l'enseignant va être dirigée d'abord sur le fonctionnement du système et beaucoup moins directement sur les enfants. Nous pouvons comparer cela à l'agriculture biologique où l'action de l'agriculteur s'effectue en direction du terrain qu'il s'efforce de maintenir le plus vivant possible et favorable à la croissance. Une erreur peut être plus facilement rectifiée parce qu'elle ne touche pas directement la plante, contrairement à l'agriculture industrielle.

Et surtout l'enseignant n'est plus le seul adulte à qui les enfants ont affaire dans la

classe. J'ai souligné à quel point l'école devient un lieu éducatif accessible à tous, soit parce que l'on a quelque chose à y chercher, soit parce que l'on a quelque chose à y apporter. Il y a donc sans cesse d'autres adultes dans l'école. On peut presque dire que le rôle de l'enseignant n'est plus celui de la transmission des connaissances : celles-ci peuvent être transmises par bien d'autres personnes, à condition que le niveau de langage atteint par les enfants le permette. Dans les classes isolées nous avons peut-être poussé plus qu'ailleurs le rôle d'autres adultes dans la classe justement pour palier les risques de l'enseignant unique trop longtemps à supporter. Si bien qu'on arrive peut-être encore plus qu'ailleurs à éviter la monotonie et la stérilité de l'interrelation avec l'adulte responsable.

Les parents ne s'interrogent-ils pas sur la validité de cette approche, ne s'inquiètent-ils pas des résultats ? Comment sont-ils tenus au courant ?

Les parents font partie de la problématique éducative. Et ils font partie de la communauté éducative. Et ils font partie de l'équipe éducative !

Parce qu'ils sont l'élément premier de l'environnement de l'enfant dont la construction a dépendu et dépend toujours des interrelations et des interactions avec eux. Parce que les parents sont les premiers éducateurs de l'enfant et à ce titre assume une lourde responsabilité mais aussi ont des droits. Parce que les inquiétudes qu'ils peuvent avoir sont légitimes et qu'il est important qu'ils puissent les exprimer... et qu'il en soit tenu compte.

Puisque vous êtes des enseignants d'écoles freinet, on peut supposer que les parents participent déjà fortement à l'activité de l'école. On peut supposer qu'ils sont des partenaires lorsque s'élaborent les stratégies à mettre en place. Or, pour eux comme pour vous les stratégies dépendent des problématiques parmi lesquelles on trouve un certain nombre d'informations. Avec une problématique il y a légitimement un certain nombre d'interrogations. Et les interrogations débouchent sur des choix stratégiques. Si ces choix stratégiques s'avèrent inefficients, on les fait évoluer. Si les parents participent réellement aux choix stratégiques, ils en assument beaucoup plus facilement la co-responsabilité, ce d'autant que les stratégies restent discutables. C'est au moins ce qui s'est passé dans ma propre expérience avec eux où une école sans cahiers, sans leçons, sans programme et sans évaluation ne créait plus d'angoisse à personne. A contrario, c'est lorsque les parents ne s'interrogent pas qu'il est bien difficile de les transformer en partenaires !

Ajoutons que la transformation des représentations donc des attitudes des parents s'effectue elle aussi progressivement comme pour les enseignants et comme pour les enfants, parfois simultanément.

Dans le cas des classes uniques rurales françaises, les parents n'ont pas le choix. Mais dans vos écoles urbaines, choisir pour certaines classes une hétérogénéité plus large offre aussi pour les parents un choix. La possibilité de choix m'apparaît comme très importante, non seulement parce que ce devrait être le propre de la démocratie mais aussi et surtout parce que tout choix impose d'en cerner les raisons, les intérêts, impose la recherche d'informations, la réflexion, la responsabilisation et par là implique la personne entière dans l'acte éducatif. Mais peut-être est-ce parce que chez nous en France nous parents sommes privés de choix et captif d'une école au pouvoir absolu

que l'on est bien obligé de qualifier de totalitaire !

Quant à la seconde partie de la question, comment sont-ils tenus au courant de ce que font leurs enfants, c'est assez facile : tous les moyens traditionnels (cahiers, évaluations...) ne signifient pas grand chose et n'ont pas d'autre intérêt que de permettre une relation parent-enfant à propos de l'école. Alors, le seul moyen pour que les parents soient informés, c'est que l'école leur soit ouverte en permanence, pendant le temps scolaire et pas seulement après la classe. C'est la seule façon pour eux d'avoir une idée de ce qu'y fait leur enfant, comment il se comporte... Et vu que l'école est alors un lieu où se déroulent une multitude d'activités individuelles ou collectives (comme dans un atelier, un garage, une ferme...), la présence dans ce lieu d'autres adultes, qu'ils soient parent ou non, ne gêne personne. Nous avons à Moussac fait de l'école un lieu éducatif accessible à toute heure de la journée ou de l'année, appartenant à tout le village.

Est-ce que la taille du groupe peut être un obstacle ? Quel type de local ? Quel matériel spécifique ? Comment avoir du calme ?

Très certainement. Mais ce n'est pas le ratio nombre d'élèves par maître qui peut être un critère comme on a l'habitude d'envisager les problèmes d'effectifs dans le monde éducatif.

Ce problème est à considérer par rapport à l'espace aménageable et appropriable, par rapport aux capacités d'identification des groupes. On a souvent l'habitude d'identifier la classe à un groupe... et souvent à un maître. Or suivant l'étendue de l'hétérogénéité, la disposition de l'espace et le nombre d'enfants ou d'adolescents, il peut se former dans un espace une véritable complexité de groupes. La classe unique d'une trentaine d'enfants doit comporter suffisamment d'espace et d'espaces pour que puissent vivre, s'inclure, interférer, plusieurs groupes.

Je vous ai indiqué qu'une expérience très probante avait eu lieu dans un établissement d'une soixantaine d'enfants fonctionnant comme une seule classe disposant de plusieurs enseignants. Il ne faut donc pas considérer la taille d'une classe mais plutôt la taille d'une école (une classe unique constituant d'ailleurs une école). C'est dans cet ensemble que se forment et évoluent des groupes. **En règle général il faut que les enfants puisse avoir le sentiment d'appartenance à un ensemble, puisse s'y faire reconnaître et reconnaître les autres.** Si vous êtes dans une école maternelle, à condition que l'hétérogénéité soit acceptée, chaque unité ne peut dépasser la vingtaine d'enfants. Mais si vous faites une classe avec les 3 ans seulement, décemment il ne faut pas en mettre plus de... 5 ou 6 !!!

Dans un ensemble de 12 classes primaires... il me semble difficile que cela puisse constituer un espace d'appartenance. Et c'est pour cela que la plupart des écoles sont des adjonctions de classes, pratiquement isolées les unes des autres, et que les enfants y sont par la force des choses découpés en tranches ! Mais, si l'extension des espaces n'est pas toujours possible dans l'immédiat, il est toujours possible, de scinder un ensemble trop grand en plus petites structures **autonomes**. C'est d'ailleurs dans cette première transformation des macrostructures scolaires que se trouve l'ouverture de multiples possibilités. En France, les cycles (3 années) permettent cette

transformation puisqu'il est même institué un « conseil de cycle »... mais pratiquement personne ne s'est saisi de cette opportunité.

Il faut toujours envisager globalement les problèmes. En ce qui concerne la taille des effectifs, il faut donc d'abord traiter le problème au niveau des écoles. Si l'idéal pour le primaire peut se situer aux alentours de 60 à 70 enfants avec un espace suffisant (il ne devrait pas y avoir d'école plus importantes !!), il faut donc en premier lieu arriver à constituer, à l'intérieur de ce qui existe, des entités à taille... enfantine. Le problème des classes hétérogènes ou non, à un ou à plusieurs enseignants, vient ensuite et peut alors se traiter différemment.

Quel type de local ? Nous avons beaucoup de chances en classe unique : en général nous sommes dans de vieilles écoles dont les autres classes ont fermé et qui avaient autrefois un appartement de fonction pour les enseignants. Nous disposons donc d'un espace... qui n'est pas du tout aménagé ni fait pour cela... disponible à l'invention et à la créativité d'aménagement spatial, aux nécessités aussi bien des enfants que de l'enseignant ! Un dessous d'escalier suggère souvent des utilisations qu'aucun architecte n'aurait pu envisager ! En somme, en ce qui concerne les locaux et leur aménagement, nos plus grands ennemis sont les architectes... et les commissions de sécurité ! Si on devait leur demander quelque chose, aux architectes, il faudrait leur demander de nous offrir un espace avec les moyens pour l'aménager nous mêmes... et de pouvoir en modifier l'agencement. Freinet a dû le dire, une école se doit être... une maison d'habitation !

Quel matériel spécifique ? La question m'a amusé. Je suppose que la spécificité concerne son éventuelle qualité pédagogique. Dans ce sens le seul matériel pédagogique que l'on peut considérer comme très utile, en particulier pour le démarrage, ce sont les fichiers autocorrectifs. A condition qu'on ne les considère pas comme une panacée mais seulement comme des outils transitoires.

Mais bien sûr la classe ou l'école est pleine de matériel : du jardin avec ses pioches, bûches, fourches..., aux fer à souder, scies magnétiques, LED, transistors, microscopes..., en passant par les ordinateurs leurs traitement de texte, tableurs et imprimantes qui ont remplacé les machines à écrire d'autrefois..., en passant encore par les calculettes, le stock de calendriers, les balances, les pots de fleurs, le stock de planches... En somme la spécificité du matériel c'est celle... de ne pas être spécifiquement pédagogique. D'une façon général quand on constitue l'environnement intérieur d'une classe deux grands axes peuvent nous guider :

- Qu'est-ce qui pourrait provoquer une curiosité, des envies, des projets ? Un jardin, des pots de fleurs, un vieux moteur, un stock d'engrenages ou de fils électriques, de vieux calendriers, des jeux de cartes, les livres de la bibliothèque, etc. C'est un peu plus orienté que ce que l'on pourrait trouver dans une maison, mais c'est, comme dans une maison, à disposition des yeux, des mains, prêt à provoquer.

- Qu'est-ce qui va servir à transformer l'information ? La machine à écrire, l'ordinateur, les calculettes, le microscope, le fer à souder, les dictionnaires, l'atelier peinture, l'appareil photo ou le camescope, le castelet de marionnettes, le magnétophone..., etc. Ce sont les outils qui vont permettre l'utilisation des différents langages dans la réalisation des multiples projets.

La disposition d'espace est très importante : il faudrait que tout ceci soit à disposition permanente. Par exemple si un microscope est constamment visible et accessible dans un atelier sciences, il sera utilisé dans un grand nombre de projets. Sa fonction inductrice sera alors très grande.

Comment conserver le calme quand tout le monde fait quelque chose de différent, se déplace, discute... ? Comment un tel désordre peut être supportable ?

La question est importante, ne serait-ce que parce que aucun apprentissage, aucune acquisition ne peut se réaliser dans le stress. Quelle que soit la pédagogie, quelle que soit l'hétérogénéité, la tranquillité est le premier objectif que devrait se donner tout enseignant, et le réaliser avant d'aborder quoi que ce soit des programmes ou apprentissages officiels !

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, il régnait dans ma classe une tranquillité qui étonnait tous les visiteurs.

Il y a d'abord une condition matérielle dont on n'est pas toujours maître : disposer d'espace. Lorsque ce que vous percevez parfois comme du désordre est réparti dans un espace à la fois vaste et différencié (coins matériellement délimités, salles, couloirs utilisés, jardin, cour ou préau...), il est évident que sont éliminés les défauts inhérents à toute concentration. Lorsque pour interpeller quelqu'un on ne peut le faire d'un coin à l'autre d'une pièce mais qu'il faut se déplacer pour le trouver et lui parler, vous diminuez d'autant le bruit ! Plus l'espace va être réduit, plus il va demander un aménagement ingénieux et précis parce qu'il va falloir jouer sur cet aménagement. C'est un peu comme en jardinage : plus le jardin est vaste, plus il est facile d'obtenir les légumes dont on a besoin, plus il est petit, plus la science du jardinier doit être grande !

L'aménagement de l'espace est donc très important. Mais en n'oubliant jamais que c'est un espace de vie ou, si vous aimez mieux, un espace où les enfants vont vivre une bonne partie de leur temps d'enfants. Rideaux, plantes vertes, tout ce qui contribue à rendre agréable une maison devrait être présent dans la maison d'école. On ne se déplace pas de la même façon, on ne parle pas de la même façon dans un lieu où s'inscrit l'intimité. On peut aussi jouer avec les fonds musicaux, les tentures etc.

Mais, en dehors de ces conditions matérielles, il faut observer que ce qui est pris pour du désordre parce qu'un regard extérieur a quelque mal à distinguer quelles règles régissent ce qu'il prend pour de l'agitation, ce désordre est en réalité une organisation complexe qui permet l'harmonie. Ces règles pour la plupart implicites se sont établies peu à peu, au fur et à mesure qu'augmentait l'autonomie de chacun. N'oubliez jamais que l'organisation se situe toujours dans un processus.

D'autre part ont disparu les provocateurs habituels de la tension :

- l'activité découle des projets et a donc comme origine les intérêts de l'enfant. Plus il y a d'activité, plus l'organisation provoquée est complexe mais plus aussi chacun a intérêt à ce que l'organisation soit opérante. La satisfaction des intérêts est toujours le plus puissant motivateur. C'est la satisfaction de l'intérêt qui provoque l'établissement et

le respect des règles : celles-ci sont directement compréhensibles et admissibles par chacun. On élimine ou tout au moins on limite l'application de règles sous contrainte ou auxquelles on n'adhère pas naturellement.

- C'est l'activité qui structure le temps. L'enfant (et l'enseignant !) dispose alors de la durée. Or une des sources de tension dans les classes est bien la contrainte du temps. Les « dépêchez-vous ! », parfois hurlés par des enseignants presque masochistes, ont toujours fait instantanément monter les décibels de plusieurs degrés sans rien arranger d'ailleurs quant à l'ordre qui aurait dû être productif !

- l'hétérogénéité limite les situations de concurrence et facilite la reconnaissance de chacun (on peut dire aussi la construction identitaire de chacun). La non-reconnaissance est une des principales sources de violence. Tous les observateurs ont pu constater le peu de violences dans les classes uniques. La concurrence y fait place à la complémentarité, source elle d'apaisement.

A contrario, la question du désordre, du bruit, ne se pose pratiquement pas dans une classe hétérogène et ce d'autant moins qu'elle dispose d'espace.

L'école hétérogène du « 3^{ème} type » ne ressemble-t-elle pas à l'école maternelle ? Mais qu'en est-il quand ensuite les enfants sont dans un collège traditionnel ?

L'école maternelle devrait être un prototype de l'école qui va être dans son prolongement, et nous estimons que cela va jusqu'au lycée (18 ans environ !). Parce que quel que soit l'âge des enfants, il s'agit toujours de la poursuite de la construction des langages et il n'y a, à l'heure actuelle, aucune raison connue pour que cette construction obéisse à des principes différents de ceux qui font qu'un enfant gazouille, balbutie, puis apprend à parler. Ce qui change c'est seulement le contexte dans lequel s'effectue cette construction, c'est à dire les interactions avec l'environnement et les interrelations. A 10 ou à 15 ans, au lieu d'avoir envie de gazouiller ou de jouer avec le balai, on a plutôt envie d'écrire des poèmes, de démonter un moteur, de faire du théâtre, de parler avec des copains de l'autre bout de la terre ou d'essayer de comprendre les lois de l'écologie. Les espaces créés et atteignables par les langages sont simplement plus vastes.

Ce qui est regrettable et triste, c'est que l'école maternelle bien souvent s'évertue à imiter une école manifestement devenue archaïque. Comme l'école traditionnelle marche de plus en plus mal dans tous les pays, nos dirigeants ont aussi la stupide idée qu'il faut « préparer » les enfants dès la maternelle à cette incongruité. Peut-être faudra-t-il attendre qu'on ne puisse pas remonter plus loin que la gestation pour enfin découvrir la bêtise éducative ?

Cette idée imbécile qu'il faudrait préparer les individus au pire qui va suivre en les mettant dans la même situation me permet de répondre à la seconde question : tout au moins chez nous, tout le monde reconnaît bien que le collège est la pire situation dans le système éducatif ! Nos enfants, non « préparés », auraient donc dû terriblement souffrir et être handicapés ! Cela n'a jamais été le cas (d'ailleurs, si cela avait été le cas, les parents auraient vidé l'école !). Mais cela s'explique très bien : dans nos structures très complexes nos enfants ont pu se construire de nombreux repères mais aussi très

solides. Le collège est lui une structure simpliste, faite de repères plus que grossiers : mettez-vous en rang, tirez un trait à quatre carreaux de la marge, apprenez de la ligne 3 à la ligne 5 etc. Les comprendre n'est pas compliqué et quant à l'adaptation, on s'adapte toujours pour survivre à une prison. A contrario, le canari qui n'a jamais connu la liberté se fait dévorer dès qu'il sort de sa cage.

Quant aux connaissances dont on pourrait craindre l'absence pour nos enfants puisqu'ils ne les ont pas rabachées, s'ils ne les ont pas cela ne se voit pas parce que les autres non plus ne les ont pas acquises ! Les professeurs du collège ne se sont jamais aperçus que les enfants de Moussac ne faisaient jamais d'histoire ou de grammaire. D'autre part ces quelques connaissances ne sont pour la plupart que du vocabulaire : nous passons quelques jours, voire quelques semaines avant l'entrée au collège à préciser ce que des mots comme « conjuguer » ou « complément d'objet » voulaient dire. Lorsque des enfants ont passé plusieurs années à raconter, écrire, en passant du passé au futur, en se projetant comme sujet, en décrivant les objets de leurs actions..., jeter un regard sur la façon dont fonctionnait le code utilisé demande très peu de temps. C'est quand il a beaucoup couru qu'un athlète peut analyser sa façon de courir, pas avant !

L'hétérogénéité sociale est-elle aussi bénéfique que l'hétérogénéité des âges ? Et quelle est le rôle de la communauté sociale ?

Il y a toujours une hétérogénéité sociale. Mais je comprends bien votre question, vous voulez probablement parler de la différence qu'il peut y avoir quand un émigré de 10 ans ne parlant pas le néerlandais côtoie dans le même espace le petit bourgeois, de 10 ans aussi, mais qui passe ses vacances au ski ou dans la propriété parentale au bord de la mer. N'ayant pas suffisamment été dans une situation urbaine de ce type, je laisserai répondre mes camarades des écoles de zones d'éducation prioritaires. A priori et théoriquement le seul problème à résoudre, lorsqu'il n'y a pas d'hétérogénéité des âges suffisamment large, semble être celui de la complémentarité à substituer à celui de la concurrence. Mais je ne résiste pas au plaisir de vous raconter une histoire arrivée dans une école freinet de Rennes. Dans cette école l'enseignant, Pierrick Descottes, utilisait les « arbres de connaissances ». Il s'agit d'un outil informatique qui produit une cartographie de la communauté à partir des compétences que chacun veut bien indiquer et mettre à la disposition des autres. Une petite togolaise, récemment arrivée, parlait très peu et ne participait à rien. Elle n'avait bien sûr aucune compétence déposée dans « l'arbre ». Un jour, elle fut provoquée par les autres : « *Mais enfin, Marie, tu sais bien quelque chose ?* ». Poussée dans ses retranchements, la petite finit par laisser échapper « *Je sais monter sur un éléphant* ». Stupeur. Bien sûr Marie ne pouvait démontrer la réalité de son savoir, mais les autres décidèrent de lui faire confiance et de lui accorder ce qu'ils appelaient un « brevet ». Alors notre petite togolaise demande la parole et déclare « *Mais je sais aussi faire quelque chose que je peux vous apprendre, je sais porter un panier sur la tête !* ». Elle eut un grand succès. Et dans les jours qui suivirent elle s'intégra aux activités de la classe et les progrès s'enclenchèrent.

Le maître mot dans un collectif, quelle que soit la nature de la différence, est bien celui de « reconnaissance ». Permettre et faciliter la reconnaissance dans un collectif devrait être un des axes de toute pédagogie.

Quant à la communauté sociale dans laquelle est insérée l'école, non seulement elle

est importante mais je considère que c'est cette communauté qui devrait être directement impliquée dans la réussite de l'école. A Moussac, nous avons créé une association qui s'appelait « une école, un village » et on peut dire que tout le village y adhérait. L'école appartient à la communauté, il me semble d'ailleurs que comme chez nous vous êtes dans des écoles communales ! mais il faut arriver à rendre à César ce qui appartient à César... et laisser César se réapproprier ce qu'il doit assumer. Dans tous les pays dits civilisés l'école s'est peu à peu détaché des communautés pour devenir comme chez nous un quasi Etat dans l'Etat. Et nous, enseignants, nous y sommes pour beaucoup. Renverser cette situation n'est pas facile puisqu'il s'agit aussi bien de partage de pouvoirs, que de partage de responsabilités, que de modus vivendi à trouver pour qu'un véritable collectif se constitue autour de l'école. J'ai appelé cela une « entreprise éducative », sachant que le mot « entreprise » n'était pas lié autrefois au lucratif ou à l'économie de marché !! Les enseignants qui sont souvent les plus craintifs dans ce qu'ils pensent être une perte de leurs prérogatives y gagneraient au contraire : en instaurant la co-responsabilité, on diminue fortement la pression qui pèse sur leurs seules épaules.

L'école est alors un lieu éducatif qui n'est pas seulement réservé aux enfants. Lorsque l'on va y trouver des adultes venant feuilleter une encyclopédie, se servir d'un ordinateur, trouver un coin tranquille pour travailler le soir à une formation, monter un film vidéo pour l'association sportive, boire le café pour discuter philosophie... alors l'école a gagné ! La communauté entière est éducative, l'école est en quelque sorte son carrefour ou son « auberge éducative » !

Ma plus grande réussite à Moussac n'a pas été une réussite pédagogique. Cela a été que tout un village soit fier de ce qui était devenu **son** école et la défende bec et ongles.

Retour conférence de Gand http://perso.orange.fr/b.collot/b.collot/conf_gand/multi-age_gand.htm

retour sommaire éducation : <http://perso.wanadoo.fr/b.collot/b.collot/index2.htm>