

PLAIDOYER POUR LES CLASSES A PLUSIEURS COURS.

0-0-0-0-0-0-0-0-0-0

Les classes à plusieurs cours - à l'instar des postes classés en ZEP -, font partie de cette catégorie de postes assez peu demandés au mouvement des enseignants, et qui traînent derrière eux des images négatives de classes difficiles, qui font peur ; entre autres, il apparaît problématique voire impossible de faire s'y dérouler les programmes dans chacun des cours. Et pourtant, la seule étude totalement exhaustive, réalisée par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective et portant sur **tous** les résultats des évaluations CE2 & 6ème, a montré que dans ces classes les résultats en français et en maths étaient comparables à ceux enregistrés ailleurs. Les autres études, plus partielles, vont généralement dans le même sens. Alors pourquoi cette désaffection ? Allons voir d'un peu plus près ce qui se passe dans ces classes...

D'abord, une des choses qui sautent aux yeux lorsque l'on pénètre dans une classe à plusieurs cours, c'est la prise en charge des petits par les plus grands. Aide matérielle, bien sûr, mais aussi pédagogique : même le plus "faible" des CE2 par exemple, aura davantage de compétences que le petit qui arrive au CP, pourra l'aider et prendra alors confiance en lui car il lui sera (enfin) donné de réussir vraiment : **les petits aident les grands à prendre la mesure de leurs progrès**. Ils les aident aussi à maîtriser leurs savoirs, maîtrise indispensable si l'on veut être compris quand on explique ; et **expliquer aux autres, cela donne un but, donc plus de sens, à ses propres apprentissages**. J'ai d'ailleurs remarqué que souvent c'étaient les enfants qui avaient eu des difficultés par exemple au CP ou au CE1, qui prenaient beaucoup de temps et d'énergie pour expliquer patiemment aux plus petits ce qu'eux-mêmes n'arrivaient pas à surmonter un ou deux ans auparavant. Au contraire, dans les écoles où les enfants changent de maître et de classe tous les ans, ces changements contribuent paradoxalement à pérenniser une situation antérieure : ainsi, sauf exceptions, pendant 5 ans les "bons" seront toujours bons, et les "faibles" faibles.

Mais ces échanges grands/petits vont beaucoup plus loin : les grands, lorsqu'ils prennent conscience que les petits ont besoin d'eux, ont tendance à **prendre leur rôle de grand au sérieux**, à mûrir davantage. On observe qu'ils sont fortement impliqués dans la réussite du groupe, et c'est ainsi que, pour prendre l'exemple de la cour de récréation, ce sont les grands qui sont généralement plus respectueux des règles de vie, contrairement à ce qu'on observe couramment dans les grosses écoles où ils ont souvent tendance à imposer leur loi.

Parallèlement, **le travail, les réussites des grands, donnent aussi du sens à ceux des petits** qui voient en leurs aînés plus ou moins des modèles, d'autant plus crédibles qu'ils sont plus âgés qu'eux, et d'autant plus accessibles qu'il ne le sont pas trop. Il faut avoir vu des CP bayer d'admiration devant des grands qui lisent ou qui ont réalisé une maquette, des G.S. se mettre à copier des paragraphes entiers pour faire comme leurs aînés... **La représentation de la tâche à accomplir** est donc grandement facilitée pour les petits, dans ce type de classe.

On a donc là un double phénomène, où les petits sont en quelque sorte *aspirés* par les grands, et où les grands sont *poussés* par les petits, alors qu'on n'en voit souvent que le premier aspect (« Ce sera bien pour les petits qui vont profiter de ce que vont faire les grands »).

Les grandes différences entre les enfants sont ici vécues comme normales, en tout cas comme naturelles, puisque liées pour l'essentiel aux différences d'âge, ce qui minimise d'autres différences : "C'est normal qu'il m'aide à lire, il est plus grand que moi" ; "c'est normal que je l'aide à lire, je suis plus grand que lui". Alors que dans une classe à un cours, où se côtoient 25 élèves à peu près du même âge (situation tout à fait **artificielle** par rapport à la vie "civile"), les enfants vont, pour construire leur identité, pour exister, **accentuer artificiellement leurs différences**, entrer en compétition, développant tendances agressives ou inhibitions... On peut retrouver ce genre de comportement dans les "lotissements" de banlieue, autre forme de groupement artificiel de personnes possédant des revenus comparables, des habitations semblables, des styles de vie voisins, et qui vont rivaliser pour avoir le plus beau jardin, la voiture la plus puissante, les habits les plus originaux... Le peu de différence d'âge ne favorise pas la transmission du savoir d'un enfant à l'autre, et quand elle existe (la transmission du savoir), et même si elle est encouragée par l'enseignant, au nom de quoi s'exerce-t-elle, aux yeux des enfants ? Et celui qui aide, d'où tient-il ses meilleures compétences puisque ce n'est pas par l'âge ? "C'est normal que je l'aide, je suis plus rapide, doué, intelligent, etc, que lui" ; "c'est normal qu'il m'aide, il est plus rapide, doué, intelligent, etc, que moi." Ce qui renforce le sentiment de supériorité et d'infériorité de part et d'autre.

Les interactions grands/petits, pour peu qu'on les mette en valeur, s'accompagnent d'une autre conséquence majeure : elles permettent **une meilleure structuration du temps**. En effet, on l'a déjà dit, les petits se projettent plus aisément sur leurs camarades qui ont quelques années de plus qu'eux. Ils imaginent ce qu'ils seront, à travers ce qu'ils feront, dans quelques années, et peu à peu mesurent la distance qui les en sépare. Ils attendent d'avoir accès aux responsabilités de leurs aînés. De même, les grands "se voient grandir", quelquefois avec étonnement : « On était vraiment comme ça, nous, quand on était au CP ? » est une réflexion que j'ai entendue plusieurs fois, prononcée par des CE2 ou des CM1.

La structure de ces classes rappelle un peu celle de la grande famille, où l'enfant se repère mieux dans le temps, car ses modèles et ses repères ne sont pas seulement un ou quelques adultes, mais aussi les grands et petits frères et sœurs. Sauf que dans la famille, les situations relatives sont figées (le cadet et l'aîné, quoi qu'ils fassent, seront toujours respectivement cadet et aîné...), alors que **dans la classe à plusieurs cours, et ceci est capital, chacun passe par toutes les étapes (l'aidé et l'aidant)**. Cela évite précisément de maintenir certains enfants dans un rôle de perpétuel assisté et d'autres dans celui d'éternel assistant.

La structuration du temps est renforcée par l'"histoire" de la classe. Les nouveaux entrent dans l'histoire des anciens, matérialisée par les habitudes de cette classe. On ne repart pas à zéro à chaque rentrée scolaire. Pour autant, habitude ne veut pas dire sclérose, les nouveaux sont d'ailleurs l'élément principal qui va permettre à tout le groupe d'évoluer. J'ai connu ainsi plusieurs enfants qui ont véritablement "démarré" à partir du moment où des plus jeunes sont arrivés dans la classe.

Les classes à plusieurs cours permettent aussi de **prendre son temps**, à la fois pour les enfants et pour les maîtres : on n'est pas obligé de réussir dès la première année. On peut finir en douceur l'apprentissage amorcé l'an passé. On a aussi le temps d'approfondir ses relations avec les autres. Le fait de garder le même enseignant plusieurs années de suite est également un élément rassurant et positif pour des enfants en difficultés, lents, qui ont du mal à assumer une situation nouvelle, et pour qui les ruptures annuelles seraient fatales... Simplement, pour eux, le "sevrage" interviendra plus tard.

D'une façon générale, cette structure permet **une grande souplesse du cursus scolaire** des enfants.

Une des constantes dans les réflexions des adultes qui travaillent dans des petites écoles est qu'"on se connaît bien". Le temps permet en effet à l'enseignant d'approfondir lui aussi sa connaissance des enfants, de leurs parents, d'avoir droit lui aussi au tâtonnement et à l'échec

provisoire, d'être moins stressé. Cette meilleure inter-connaissance est également liée à un autre facteur, **le nombre**. D'abord, le nombre d'élèves dans ces classes, qui est souvent un peu inférieur à la moyenne, mais aussi le nombre total d'élèves dans ces écoles généralement peu élevé : cela permet à chacun de privilégier l'aspect qualitatif dans la connaissance des autres, et aussi de mieux trouver sa place au sein d'un système à taille humaine où chacun peut alors jouer un rôle.

Enfin, et ce n'est pas le moindre des avantages, la coexistence de groupes d'âges différents, va obliger les enfants à accepter que l'enseignant soit mobilisé par un groupe et que par conséquent, ils doivent travailler seuls : on n'aura pas le temps de répéter plusieurs fois les consignes. On est ainsi souvent frappé par **le degré d'autonomie que peuvent atteindre les enfants**. Autonomie qui ne coule pas de source quand on entend les nombreux *a priori* du genre : « Ça va bien tant qu'ils sont à l'école primaire... structure hyper-protégée... ils ne vont jamais pouvoir s'adapter au Collège... ». Et pourtant, dans un autre domaine, le fait d'avoir toujours les mêmes parents empêche-t-il à lui seul un enfant de devenir autonome ? Il suffit que l'enseignant (ou le parent) accepte et encourage l'accession à l'autonomie.

On arrive alors à une situation à première vue paradoxale mais ô combien satisfaisante, où les enfants deviennent **à la fois plus autonomes et plus soucieux de la cohésion du groupe**, c'est-à-dire que leur autonomie n'a pas pour but essentiel la réussite individuelle mais bien plutôt celle du groupe (groupe-classe, voire école).

0-0-0-0-0-0-0-0-0-0

Alors, idéale, la classe à plusieurs cours ? Certainement pas, sinon ça se saurait, et on se battrait pour obtenir ces postes. Les difficultés sont bien réelles pour l'enseignant et notamment l'enseignant débutant. J'ai eu souvent l'occasion de m'en rendre compte lorsque j'ai reçu des stagiaires en classe, que je suis intervenu à l'IUFM devant des étudiants à qui on m'avait demandé d'expliquer le fonctionnement de nos classes.

D'abord, la représentation de la tâche à accomplir ! Par où commencer ? Quelles activités proposer pour les uns, pour les autres ? Que vont faire les uns pendant que je m'occupe des autres ? Aurai-je assez de temps pour m'occuper des CP ? Voilà quelques-unes des questions que se posent, souvent avec inquiétude et avec raison, les débutants... et même les autres.

En découle une sensation d'extrême responsabilisation : lorsqu'on a un enfant un an dans sa classe et qu'il n'y réussit pas, on peut toujours dire à la fin de l'année qu'on a fait ce qu'on a pu, qu'on espère que l'année prochaine ça ira mieux avec Mr X ou Mme Y ; on peut même penser que s'il n'avait pas eu Melle Z l'année d'avant, ça se serait mieux passé. Difficile de tenir le même raisonnement lorsque l'enfant, vous l'avez 3 ou 4 ans de suite, et que vous êtes non seulement vous-même, mais aussi Mr X, Mme Y et Melle Z !

Et puis fréquemment s'ajoute l'isolement : peu de collègues, et qui ne font pas la même classe que vous, isolement géographique (le trou perdu...).

Face à ces problèmes, pour tenir bon, les convictions (cf. ci-dessus) sont indispensables, car ce sont elles qui vont permettre de trouver l'énergie nécessaire pour les résoudre. Pour autant, elles ne sont pas suffisantes, et l'enseignant doit faire un effort personnel à la fois pour **adapter sa pédagogie**, et pour **trouver des aides extérieures**.

En premier lieu, la **répartition par cycles** des objectifs pédagogiques, et plus récemment des programmes permettent d'y voir plus clair. Il est d'ailleurs frappant de constater combien la politique des cycles a pu mettre dans l'embarras des grosses structures scolaires, alors qu'elle s'est mise en place naturellement dans les petites écoles, puisqu'elle y préexistait dans les faits.

De son côté, dans sa pratique quotidienne, l'enseignant est contraint de **faire simple**, de s'en tenir à l'essentiel, et c'est là un élément très formateur qui l'oblige à remettre les techniques

pédagogiques à leur place, c'est-à-dire au service des objectifs pédagogiques de base et des besoins réels des enfants.

D'autre part, toute une gamme d'**outils** est maintenant à la disposition des enseignants, que ce soient les documents d'aide à l'évaluation produits par notre Ministère, par les différents CDDP, mais aussi les fichiers de travail individualisé, souvent auto-correctifs (dont un bon nombre ont été précisément élaborés dans des classes à plusieurs cours où les manuels traditionnels se révélaient inadaptés), certains manuels, certaines brochures, certains logiciels...

Quant à l'isolement, plusieurs réponses peuvent y être apportées. D'abord tous les types de **correspondance scolaire**, qui permettent de rompre cet isolement tant pour les enfants que pour les adultes : correspondance écrite classique, mais aussi correspondance "virtuelle" (internet, fax). Egalement, les **relations avec d'autres enseignants**, avec d'autres écoles ; certains secteurs voient d'ailleurs se développer avec succès des réseaux d'écoles rurales, officiels ou non. Citons aussi les **mouvements pédagogiques**, dont certains organisent des réunions où l'on peut confronter ses pratiques. Et puis surtout, les **relations avec tous les partenaires de l'école** : il est souvent plus facile dans une petite école, à condition de bien préciser la place et le rôle de chacun, d'intégrer les parents, parfois les élus, dans les projets pédagogiques, d'aller voir des artisans, d'ouvrir ses portes à des expositions itinérantes, etc...

À une époque où l'on parle beaucoup de citoyenneté, je pense que les conditions sont réunies pour que les enfants qui fréquentent ces petites structures scolaires puissent se former à cette citoyenneté qui est, selon la belle formule de Philippe Meirieu (qu'on ne présente plus...) « *tout à la fois reconnaissance du droit à la différence et reconnaissance du droit à la ressemblance* ».

Michel BARON

0-0-0-0-0-0-0-0-0