

***RÉUSSIR AUSSI EN CLASSE UNIQUE :***

***CAS PARTICULIER,***

***OU EXEMPLE À COMPRENDRE ?***



L'intervention de Bernard COLLOT\* est très largement inspirée de *MULTI-ÂGE*, reproduit ci-après, p.2, et qui est extrait d'un ouvrage à paraître : « *Les fondements d'une école du 3ème type* ».

En complément, p.12, l'auteur vous propose *PETITES STRUCTURES*, autre chapitre de ce même ouvrage.

**BONNE LECTURE !...**

---

[bernard.collot1merciorange.fr](mailto:bernard.collot1merciorange.fr) (remplacez "merci" par l'arobase)

<http://pagesperso-orange.fr/b.collot/b.collot/>

<http://education3.canalblog.com>

# M Multi-âge

**Extrait d'un ouvrage à paraître : « Les fondements d'une école du 3ème type »**

Bernard COLLOT

\* : renvois à des chapitres spécifiques

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mais ces analyses et les pratiques que l'on en a fait découler se situent encore dans le paradigme de la transmission des savoirs, des programmes, de la séparation des langages. Est privilégiée la possibilité offerte aux enfants de participer à l'activité qui correspond, dans chaque langage, au « niveau » où il en est. Même si, parallèlement, des activités transversales et moins formelles sont instaurées ou rendues possibles. Ce qui aboutit à des organisations générales souvent très compliquées à mettre en œuvre et à gérer. Dans ce sens, l'école Antoine Ballard de Montpellier est celle qui est allée le plus loin en allant au plus simple : chaque classe étant transformée en une seule unité multi-âge : 10 classes uniques.

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

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

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

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

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

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

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

exprimé par la parole autour de lui. Mais c'est parce que le monde ainsi créé existe qu'il sera amené à le conquérir et qu'il pourra le conquérir.

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

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

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

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

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

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

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

Les classes multi-âge de 3<sup>ème</sup> type sont les endroits privilégiés de ce que l'on a appelé la pédagogie individualisée et que l'on n'a jamais pu effectivement pratiquer. Elles constituent un terrain où chaque apprentissage de chaque individu suit son propre chemin, variable

suivant ce qui le sollicite favorablement, variable dans le temps qui lui est nécessaire. A l'inverse, les classes mono-âge constituent plutôt des autoroutes où les trajets d'apprentissage doivent être simultanés, uniformes et à vitesse constante (puisque l'on demande à tous d'arriver au même terme chaque année pour passer çà l'échelon supérieur.)

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

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

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

Or, il apparaît que dans les classes multi-âges, de par la force des choses (l'enseignant ne peut tout contrôler) ou de par l'organisation et l'approche pédagogique, les interstices où peuvent avoir lieu des interactions ou interrelations non dirigées sont beaucoup plus nombreux. Dans une école du 3<sup>ème</sup> type, c'est même le plus souvent de ces espaces que naissent projets, activité, auto-organisation.

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

Les travaux statistiques ont montré qu'il fallait que le nombre des niveaux soit suffisamment grand, c'est à dire qu'il empêche la reproduction d'une classe mono-âge dans une classe scindée en deux, pour qu'apparaisse une différence significative en faveur du multi-âge. Il n'y a ainsi pratiquement pas de différence entre les résultats d'une classe à un cours et ceux d'une classe à deux cours. Autrement dit, la facilité des apprentissages est, jusqu'à un certain point, inversement proportionnelle au contrôle formel que l'enseignant effectue sur la totalité du temps d'apprentissage. Cette observation avait déjà été faite en 1971 au cours d'une expérience s'étendant sur trois ans à tout un canton suisse<sup>1</sup>.

Une unité scolaire multi-âge se comporte ainsi comme une structure dissipative\*, même si c'est contre la volonté de l'enseignant. Cette dissipation conduisant à l'évolution naturelle de son fonctionnement, à l'aménagement des pratiques, ce qui a pu être observé dans un grand

---

<sup>1</sup> A la suite des affirmations (et revendications récurrentes) des enseignants disant que l'échec scolaire était dû au surcharge des classes et à la faiblesse du réseau d'aide, les autorités cantonales firent d'abord un état des résultats scolaires. Puis elles mirent des moyens importants pour réduire le nombre d'enfants par classe et augmenter le nombre de psychologues, orthophonistes... Au bout de 3ans, elles effectuèrent une nouvelle étude des résultats scolaires. Il n'y avait pas eu d'amélioration notable, pire, les élèves en difficulté l'étaient encore un peu plus. Une des conclusions tirées par PERRENOUD était qu'en permettant d'accroître les possibilités de pression de l'enseignant sur ces élèves, on arrivait à l'effet inverse.

nombre de classes uniques dont les enseignants étaient, au départ, très traditionnels. Les activités moins formellement scolaires y sont déjà plus nombreuses.

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

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

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

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

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

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

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

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

la concurrence, se substituent la solidarité et la complémentarité. Au besoin de domination, se substitue celui d'appartenance.

Deux thésards en sociologie, voulant vérifier l'assertion de Freinet comme quoi dans une classe freinet chacun peut être tour à tour leader dans un domaine, assertion que je contredisais, sont venus passer une semaine d'observation dans ma classe unique. Ils ont bien dû en convenir : ils n'ont pu observer à aucun moment un enfant en position de leader.

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

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

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

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

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

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

aucune histoire où se situer et sa propre histoire est un puzzle difficile à percevoir, à se percevoir.

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

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

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

Le collectif y est sans cesse renouvelé, mais sans rompre le socle culturel puisque le renouvellement s'effectue de façon modérée par ses deux extrémités (entrée de quelques petits, sortie de quelques grands).

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

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

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

Ce qui devient intéressant dans le multi-âge, c'est qu'il permet à chacun d'occuper des positions affectives différentes et multiples. Si les relations multiples et croisées s'instaurent pour le besoin (de faire), elles sont portées par l'affect. Le besoin ne suffit pas. On le constate sans cesse dans les choix qui sont fait dans les collaborations, l'entraide. Les relations affectives sont d'un autre ordre, peuvent être très variables, sont consécutives à



des choix et non pas du fait d'un statut. L'enfant doit y créer les relations affectives qui le satisfont, le sécurisent. Le faire et le faire ensemble en dépendent. Les positions très différentes des uns et des autres induites par les différences d'âge favorisent ces créations. Elles éliminent ou réduisent la concurrence affective que l'on peut trouver par exemple dans la famille vis à vis d'un parent ou dans une classe mono-âge entre des enfants. Tous ceux qui sont passés d'une classe mono-âge à une classe unique ont pu constater que dans cette dernière la quiétude générale s'y installait presque naturellement. Or, cette quiétude est une condition reconnue pour que s'enclenchent tous les processus d'apprentissage, pour que s'auto-organisent des groupes sociaux.

La socialisation passe aussi par l'affect.

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

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

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

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

### **- Jusqu'où le multi-âge ?**

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

Nous devons intégrer trois paramètres :

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

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

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

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

- De 0 à 3 ans environ, c'est évidemment l'espace familial qui est indispensable. C'est le passage de la relation fusionnelle et duelle avec la mère aux relations familiales, à la conquête de l'espace domestique. Tant que l'organisation sociale et économique n'aura pas intégré cette nécessité que je considère comme absolue, on peut considérer la crèche comme un pis-aller acceptable (6 mois 3 ans). Les crèches parentales multi-âge qui existent déjà (depuis 1989) constituent un exemple qui rentre parfaitement dans l'approche 3<sup>ème</sup> type. Elles constituent toutes des structures qui évitent de dépasser 12 enfants accueillis. L'intersection avec l'espace familial y est très forte : présence pouvant être occasionnelle, présence des parents possible dans la crèche, coéducation parents professionnels instituée (élaboration du projet éducatif, participation à l'activité, etc.)

- De 5 à 10 ans, l'expérience de quelques classes uniques à démontrer que cette unité était pertinente. Mais elle peut être souple aussi bien quant à son entrée que quant à sa sortie. Dans l'optique d'une approche du 3<sup>ème</sup> type, l'effectif peut varier jusqu'à une trentaine d'enfants avec un professionnel pilote (enseignant !) sans problème si l'espace est suffisant.

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

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

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

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

Le collège de l'Isle-Jourdain (Vienne) a mené pendant une dizaine d'année une expérience de multi-âge exceptionnelle pour un collège où le morcellement des niveaux et des matières est poussé parfois jusqu'à l'absurdité. Il s'agissait d'une 6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup> dénommée « à parcours personnalisé ». Elle était conçue dans l'esprit d'une école du 3<sup>ème</sup> type et une grande partie de la construction des langages se faisait à partir des projets individuels ou collectifs des enfants (par exemple la classe élevait des moutons !). Le constat a été incontestable : à la sortie, les enfants qui étaient au départ considérés dans une certaine difficulté, suivaient

comme les autres le cursus de la 4<sup>ème</sup> ! On peut juste regretter qu'il n'ait pas été osé d'aller jusqu'à une unité multi-âge allant jusqu'à la 3<sup>ème</sup>. L'expérience a malheureusement cessé lors du départ du principal et de professeurs impliqués dans l'aventure. A ma connaissance il n'existe pas d'autre tentative aussi complète de multi-âge intégré au niveau du collège.

- De 14, 15 ans à 18 et plus. Nous sommes au lycée. L'écart perceptible entre chaque tranche d'âge diminue et il est plus pertinent de parler alors de multi-niveaux. Nous sommes toujours dans la construction des langages ! Plus ils sont pointus, plus ils donnent accès à des connaissances plus complexes à saisir, dans tous les domaines. L'accès aux connaissances restant toujours dépendant du niveau du langage atteint. Plus aussi les projets sont sophistiqués. Le principe restant toujours le même

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

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

La réussite des classes uniques, incompréhensible dans une chaîne industrielle scolaire, s'explique très bien. Tout simplement parce que les processus d'apprentissages et leurs rythmes, propres à chacun et inconnus des enseignants, peuvent s'y dérouler.

# Petites Structures

Chapitre extrait d'un ouvrage à paraître « *Les fondements d'une école du 3<sup>ème</sup> type* »

Bernard COLLOT

\* : terme faisant l'objet d'un chapitre spécifique.

Une école du 3<sup>ème</sup> type dépend toujours de sa dimension. Ce n'est pas pour rien que l'expression « petites structures » est intégrée dans la dénomination de ce qui constitue son laboratoire, les « Centres de Recherches des Petites Structures et de la Communication ». La notion et les raisons qui impliquent sa nécessité dépassent le cadre de l'école. Ce que l'on a pu mettre au jour en ce qui concerne l'espace\* éducatif, se retrouve dans toutes les structures humaines, qu'elles soient territoriales, sociales, agricoles, économiques, politiques... Si l'école du 3<sup>ème</sup> type est née des classes uniques rurales, si elle n'a pas été conçue à partir d'idéologies, elle débouche inmanquablement sur des conceptions sociétales ou les rejoint.

Les raisons de la nécessaire taille des espaces éducatifs à la mesure des enfants et adolescents qui vont les occuper et y vivre sont simples et évidentes. Même si l'école restait telle qu'elle est, le bon sens devrait conduire à casser, scinder, toutes ces macrostructures scolaires, ingérables, causes de stress, d'insécurité psychologique, de violence\*, d'insupportable, d'a-socialisation. On fait exactement l'inverse, imperturbablement, sans même que les économies d'échelle qui servent de prétexte se réalisent<sup>1</sup>. Les politiques de concentration scolaire en milieu rural se poursuivent inexorablement.

Lorsque je parle de la taille des structures, il ne s'agit pas d'un ratio nombre d'élèves/enseignant. La diminution de ce ratio qui fait l'objet permanent des revendications syndicales n'a de sens que dans la maintenance de la conception tayloriste d'une chaîne industrielle scolaire. Or une école du 3<sup>ème</sup> type se situe dans une approche complètement opposée. Il faut la considérer comme un espace éducatif, parallèle à l'espace familial, dans lequel un groupe d'enfants va poursuivre sa construction dans une autre entité qu'il va constituer avec d'autres enfants et d'autres adultes. Un système vivant\*. Faut-il encore que la taille globale de cet espace ainsi que le nombre d'enfants qui l'occupent le permette. La structure dont nous parlons n'est pas une classe mais une école.

La dimension d'une école dépend d'abord de l'âge des enfants qui vont y vivre et la faire vivre ainsi que celle du territoire dont elle émane. L'expérience des classes uniques montre que l'unité qui rassemble des enfants de 5 ans à 10, 11 ans peut servir de

---

<sup>1</sup> Les travaux d'Alain MINGAT de l'IREDU, lorsqu'a débuté l'éradication systématique des petites structures scolaires rurales par regroupement, ont démontré que non seulement il y avait appauvrissement des résultats (échecs) mais qu'en plus il n'y avait pas d'économie réalisée. La concentration créait de nouvelles charges transférées aux collectivités locales (transport, restauration...), et aux parents (garde des enfants, difficultés d'ajustement avec les impératifs du travail salarial, restauration...), en plus des dégâts collatéraux inchiffrables mais certains (conséquences de la fatigue occasionnée par les transports, changements quotidiens de lieux, difficultés dans l'organisation périscolaire, etc.). Lorsqu'aujourd'hui on demande des efforts pour diminuer les coûts énergétiques, l'Education Nationale fait l'inverse. Il y a peu de différences en termes d'absurdité (intérêt pour l'amélioration de ceux qui en bénéficient) et de coût énergétique entre les fruits et légumes importés du monde entier et les enfants transplantés d'une école à l'autre.

référence. Sa taille ne peut dépasser ce que des enfants peuvent **percevoir** d'une communauté dont ils font partie et dans laquelle ils peuvent agir, interagir. Il est par exemple folie pure de faire passer brutalement des enfants de la structure familiale où ils sortent à peine de la relation duelle, à une structure maternelle ou scolaire qui dépasse parfois la centaine d'enfants. Ils sont alors condamnés à établir des relations, des interrelations, une mobilité, dans un magma humain alors que leurs outils relationnels ne permettent encore que des interrelations réduites, sécurisées<sup>2</sup> seulement dans des espaces collectifs qui s'étendent progressivement. L'école dans ce cas n'est plus qu'une étable. Actuellement, seules les crèches parentales, qui se limitent à un effectif d'une dizaine d'enfants multi-âge, leur offrent les conditions pour établir des relations, entre eux et avec les adultes, qui assurent la sécurité affective et psychologique dont, quel que soit leurs âges, enfants comme adolescents ont toujours besoin.

J'ai pu constater dans ma classe unique, qu'un groupe de 20 à 25 enfants<sup>3</sup> de quatre à dix ans, pouvait constituer une entité créée par les interactions entre ses composants, capable de s'approprier l'espace en l'organisant, de secréter ses règles\* explicites et implicites de fonctionnement, de se créer des habitudes, une culture, de faire jouer l'interrelation entre les âges, d'assurer sa sécurité affective et psychologique, d'avoir une histoire qui permet sa pérennité quand des enfants en sortent ou y rentrent. L'école constitue alors, dans la continuité de l'espace familial, un nouvel espace à la mesure des enfants et de leur âge, où ils peuvent y poursuivre leur construction. Nous avons vu dans plusieurs chapitres que l'évolution et la complexification des langages\* étendaient au fur et à mesure les espaces physiques, affectifs, cognitifs que l'enfant pouvait conquérir et où il pouvait agir. De la microstructure familiale, il ne peut passer que dans une petite structure. Ce n'est que du bon sens.

Cette nouvelle entité ne s'auto-crée et ne s'auto-pilote pas par magie. Il faut bien que des professionnels veillent, agissent, aident, aiguillent. Or ce n'est possible que s'ils peuvent avoir une perception de l'ensemble comme de chacun des enfants ou adolescents qui la composent, des chemins qu'ils empruntent. Ceci dans l'instant et dans la continuité. Si cela est facile pour un seul enseignant dans le cas du petit groupe d'une classe unique, cela deviendra de plus en plus difficile au fur et à mesure que la taille du groupe et le nombre de professionnels augmentent. À l'enseignant se substitue une équipe éducative. Mais, pour avoir le même rôle, être opérationnelle, il faut qu'elle constitue une unité et une présence collective permanente dans l'espace et pas seulement dans la concertation en réunions. Établir une stratégie qui soit celle de tous, la mettre en œuvre dans les complémentarités, l'ajuster suivant ses effets, s'écouter et se comprendre, aboutir à des consensus, s'épauler, coordonner les actions avant et dans l'action, etc. Dans l'entité école, l'équipe professionnelle doit constituer une autre entité mais étroitement imbriquée dans la première. On peut considérer qu'au-delà de quatre ou cinq, cela devient de plus en plus délicat, de moins en moins opérationnel. On retrouvera les mêmes phénomènes d'entropie, de dysfonctionnement. Si la taille de la structure dépend de la fourchette d'âge des enfants qui vont y vivre et la faire vivre, elle dépend aussi de la possibilité de constitution d'une entité professionnelle et de son efficacité. Même dans une entreprise dont la réussite dépend d'une équipe ou d'équipes non hiérarchisées, celles-ci n'excèdent jamais quelques personnes. La taille maximum de toute structure scolaire dépend aussi de cela.

Nous lions également l'école à un territoire d'habitat dans lequel une structure sociale a pu s'instaurer. Parce qu'on ne peut concevoir l'école autrement que comme une émanation

---

<sup>2</sup> Sécurisée ou insécurisée définit l'état psychologique d'un enfant éprouvant un sentiment de sécurité ou d'insécurité ; notion développée par de nombreux auteurs dont Hubert MONTAGNER, Boris CYRULNICK...

<sup>3</sup> Le nombre d'enfants peut même atteindre la trentaine lorsque les espaces et leurs aménagements sont suffisants, qu'il y a deux adultes (un enseignant et une ATSEM).

d'une communauté en même temps qu'elle lui appartient parce qu'elle concerne ses propres enfants, son propre avenir, son intérêt (voir communautés éducatives). L'école du 3<sup>ème</sup> type devrait toujours être une école de proximité. L'école dépend de son territoire, le territoire dépend de son école. « *Il faut un village pour éduquer une enfant* » dit un proverbe africain, auquel je rajouterais « *il faut des enfants pour éduquer un village* ». Encore faut-il que, dans ce territoire, ait pu s'instaurer une communauté ayant créé les interrelations indispensables à tout système vivant\*. La force des classes uniques résistant à leur éradication a été aussi celle des petits villages formant de véritables communautés. Très souvent, c'était l'école qui avait été le ferment de leur instauration ou de leur dynamisation<sup>4</sup>. Le slogan « *La disparition de l'école c'est la mort du village* », qui a été un des éléments de la protestation véhémement de tous les habitants voulant résister à l'éradication des petites écoles, n'avait pas que des raisons scolaires, économiques ou démographiques. Il s'agissait réellement du maintien de la vie communautaire. Tous les constats ont bien confirmé que la mort des villages amputés de leur école était d'abord une mort sociale, une mort de la citoyenneté, une mort de sa dynamique. Si la communauté familiale n'existe que par ses enfants qui assurent sa pérennité, il en est de même pour les communautés plus larges qui les englobent. Amputer une communauté de son école, c'est l'amputer de ses enfants et la priver d'avenir humain. Ces éradications constituent bien un acte de violence sociale et de déni de l'État à l'égard des collectivités qui pourtant le constituent... et dont il émane lui-même.

Si la structure où vont vivre des enfants doit être perceptible, appréhendable par eux, il en est de même pour la taille de la structure territoriale où les adultes (alors citoyens) habitent, doivent vivre. On a toujours constaté que la vie sociale et civique (avec ses règles explicites et implicites, ses habitus, ses modes intuitifs de régulation, ses comportements de solidarité, de complémentarité, la connaissance et la reconnaissance mutuelle...) n'était effective et riche que dans de petits villages, des quartiers, où l'identification, le sentiment d'appartenance était possible. Si on y retrouve des réactions d'exclusion, c'est aussi là que l'intégration y est la plus facile quand une vie et une dynamique sociale existent réellement. Le constat est d'ailleurs le même quand il s'agit de l'intégration d'enfants dans des écoles : l'intégration y est naturelle quand existe une réelle vie communautaire, quand l'entité est déjà fortement hétérogène, quand la vie dans l'espace scolaire\* n'est pas coupée de la vie du territoire. Le système vivant a alors la capacité d'intégrer tout nouvel élément en s'adaptant et en profitant de l'apport de la différence. Chaque nouvel enfant s'intègre parce qu'on tient nécessairement compte de lui, de ce qu'il est (nécessairement parce qu'alors le système dysfonctionne) .

Si nous lions école du 3<sup>ème</sup> type et territoires de vie, ce n'est pas seulement parce que l'osmose entre les deux est indispensable, parce que ce que vit l'enfant dans le territoire et ce que le territoire apporte à l'école l'alimentent. C'est aussi parce que les deux sont en synergie, en interdépendance. Plus la taille du territoire augmente, plus la vie sociale interne qu'il peut produire ou permettre diminue ou se délite, moins l'ensemble des habitants y participent ou peuvent y participer. Ce sont encore les phénomènes de l'entropie\*. On pourrait aujourd'hui facilement déterminer la taille optimum des unités territoriales, dans lesquelles sont incluses les unités familiales, pour qu'elles produisent l'auto-organisation et la dynamique sociale dont tout groupe a besoin, suivant les contextes, la caractéristique des espaces d'habitats et de leurs aménagements (ruraux, urbains, périurbains), des possibilités d'échanges, de rencontres, des mécanismes de feedback... L'école est un des composants du système vivant avec lequel elle interagit.

On pourrait délimiter l'espace de proximité scolaire à l'accessibilité à l'école... à pied ! On peut dire que c'est l'espace identifiable pour les jeunes enfants en même temps que c'est

---

<sup>4</sup> Bernard COLLOT, « *Les petites structures rurales, sources de structures dissipatives* » in "Géographies de l'école rurale", ouvrage collectif dirigé par Yves JEAN, éditions Ophrys.

l'espace où l'école peut être identifiée, constituer un des éléments identitaires et d'appropriation d'une communauté. Cet espace de proximité s'étendant avec l'âge des enfants tout en restant dans leur zone de vie qui s'étend elle aussi.

Rajoutons, à ce qui justifie l'indispensabilité de la proximité, qu'on ne déracine pas quotidiennement un enfant d'un espace à un autre sans conséquences. Dans d'autres chapitres nous avons insisté sur la continuité.

On peut concevoir qu'un bourg où une école de 2 ou 3 classes (5 à 11 ans) correspondait à la démographie enfantine reste une structure territoriale acceptable, identifiable. L'école du 3<sup>ème</sup> type qui correspondrait reste possible, mais pas dans une organisation par niveaux d'âge. Les variétés d'aménagement des espaces\*, d'organisation et d'auto-organisation avec 2 ou 3 professionnels, sont infinies (auto-structuration des groupes). Une des solutions mise en œuvre par une école urbaine de Montpellier<sup>5</sup> a été de scinder une école de dix classes en dix classes uniques autonomes mais en relation ainsi que leurs enseignants dans une organisation les englobant (conseil coopératif de l'école, échanges entre classes, réalisations communes...). C'est cependant un pis-aller dans la mesure où la dynamique avec l'ensemble trop vaste de la cité est plus difficile, en même temps que l'appropriation et l'aménagement des espaces scolaires à scinder. De même que l'auto-organisation et la perception de la vie collective d'une école de 200 enfants est bien difficile pour des enfants de cinq à onze ans. Mais c'est possible : cela a été fait !

Dès l'instant où une seule école correspond à une structure d'habitat trop vaste, tous les phénomènes d'entropie\* et de négentropie s'accroissent, les mécanismes de régulation ne peuvent s'instaurer. Un système éducatif de 3<sup>ème</sup> type implantera des petites structures scolaires dans chaque village, chaque quartier, voire dans chaque barre ou tour HLM tant que l'habitat restera encore concentrationnaire.

On peut considérer que jusqu'à cinq ans, la taille des structures encore nécessaires peuvent être du type des crèches parentales qui s'autolimitent à une douzaine d'enfants. De cinq à dix, onze ans, la structure peut aller jusqu'à ce qui correspond à une école actuelle de 3 ou 4 classes dans l'espace de proximité qui est celui de la vie quotidienne des familles. A noter que tous les points de fixation identitaires, de carrefours de rencontres, constituant l'infrastructure informelle permettant la vie sociale et citoyenne, disparaissent inexorablement. Du petit commerce ou de l'artisanat de proximité, aux services publics (poste, mairies !) et même en passant par les lieux de cultes ! En détruisant cette infrastructure, l'État (et son assise politique) détruit sciemment la vie citoyenne, détruit toute cité. Et s'en plaint ou s'en étonne ensuite jusqu'à accuser les citoyens et jeunes citoyens de se désintéresser de la politique qui n'est devenue que de la politicienneté ou de détruire ce que « l'État fait pour eux ».

De onze à quatorze, quinze ans, l'espace de proximité s'agrandit en même temps que la capacité des enfants à le percevoir, l'appréhender, l'explorer, le conquérir, s'y organiser. En même temps que s'accroissent leurs capacités langagières dans tous les domaines. Ce qui permet des possibilités relationnelles plus importantes (auto-organisation cognitive et sociale), en même temps que diffèrent leurs intérêts, les domaines langagiers à explorer, l'environnement plus vaste qui doit les solliciter. Cela correspond à de petits collèges<sup>6</sup> dont la taille n'excéderait pas ce qui correspond à 4 ou 5 classes actuelles. Là aussi nous pouvons nous appuyer sur les rares expériences qui ont pu exister comme le collège de Saint Martin Valmeroux dans le Cantal, une soixantaine d'enfants, des approches se rapprochant de

---

<sup>5</sup> Ecole Antoine Ballard à Montpellier.

<sup>6</sup> Nous conservons les dénominations « collège », « lycée » pour faciliter la compréhension. Mais il est évident qu'eux aussi seront dans une approche de 3<sup>ème</sup> type.

celles d'une école du 3<sup>ème</sup> type, des succès constatés... et qui a été stupidement supprimé sous des prétextes d'économie tout aussi stupides et non avérés<sup>7</sup>.

Enfin au-dessus de quinze ans, ce qui correspond au lycée, des structures pouvant aller jusqu'à une centaine d'adolescents correspondant à un espace d'habitat plus vaste, plus éclaté et plus complexe.

Le maillage éducatif, se calquant ou dynamisant<sup>8</sup> le maillage alors naturel d'un territoire, devrait se concevoir ainsi : Une structure correspondant au lycée alimentée par cinq ou six petits collèges, chacun correspondant à cinq ou six écoles. Leurs pilotages pouvant être réalisés par plusieurs petites équipes pour les lycées et collèges.

La restructuration peut paraître démesurée à réaliser. La démesure n'est qu'à la dimension des enjeux. La reconstruction des nations exsangues et dévastées par les conflits mondiaux n'a posé de question à personne et s'est réalisée en quelques années ! Quand il s'agit de sauver les banques et le système financier, ni la démesure, ni l'irrationalité et l'escroquerie manifeste de ceux qui en profitent ne sont des obstacles. Les enjeux d'une restructuration des espaces éducatifs, de construction que cela implique, sont suffisamment et visiblement graves pour que les moyens nécessaires ne paraissent pas démesurés. Même si c'était réalisé dans la perspective du maintien des approches traditionnelles.

Le problème des petites structures n'est pas que scolaire et concerne l'humanité toute entière. Les principes que nous en avons fait découler après une très longue expérience ne sont que ceux qui font exister ou disparaître tous les systèmes vivants.

Howard BLOOM dans son postulat qu'il appelle « *le principe de Lucifer*<sup>9</sup> » se base sur une société devenue organisée en ce qu'il appelle des « superorganismes ». Le principe de Lucifer part du postulat d'un instinct de survie et d'une volonté d'expansion **des superorganismes**, des entités identitaires existant sur plusieurs niveaux, transcendant celui des individus. Il y analyse comment la violence serait intrinsèquement liée à la nature de la société humaine puisque ces superorganismes doivent immanquablement entrer en compétition sur le mode darwinien. L'évolutionnisme prend alors en compte la compétition entre groupes (group selection) et les inimitiés dues au problème du libre arbitre. Il y aurait alors une évolution darwinienne des individus et des groupes, et une sélection de groupes amenant une tendance naturelle des unités élémentaires à se regrouper (symbiose, systèmes...).

Si Bloom en fait découler comme nous des conséquences sur l'évolution des groupes à partir des mêmes principes de la systémique, avec donc un certain inéluctabilité, il le fait à partir de l'existence des macrostructures ; comme si c'était le point de départ. Or c'est l'existence même de ces macrostructures qui va à l'encontre de la théorie des systèmes vivants et qui, selon ces mêmes principes, les conduit à l'implosion. Et ceci dans les faits qui ne cessent de les confirmer : autodestruction massive entre nations, macrostructures agricoles qui aboutissent à affamer la planète et détruire l'environnement, macrostructures d'habitat de plus en plus fragiles et ingérables, macrostructures industrielle et économiques qui éliminent toute concurrence (contrairement à ce que prétend l'économie de marché) et surtout toute différence (appauvrissement des possibles), macrostructures politiques qui uniformisent les idées et empêchent les alternatives, mégapoles ingérables, etc. etc. Plus il y a extension, plus il y a fragilité des systèmes qui perdent leurs capacités d'autorégulation, de coopération

---

<sup>7</sup> Voir note <sup>1</sup>

<sup>8</sup> L'aménagement du territoire fait partie depuis quelques dizaines d'années des préoccupations politiques. Mais il ne résulte que de préoccupations économiques (l'économie étant une abstraction de chiffres dont l'homme est écarté, que l'homme doit faire fonctionner, y compris en chômant) souvent politiciennes, étatiques, jamais des conditions de vie et des aspirations des habitants. L'Etat détermine des cadres dans lesquels doivent rentrer les populations et s'y plier. C'est un aménagement morbide. La restructuration de l'espace scolaire en milieu rural en est un triste exemple.

<sup>9</sup> Howard BLOOM, « *Le principe de Lucifer* » éd. Le jardin des livres.



aussi puisque c'est le principe opposé de compétition à tous les niveaux qui s'y est substitué. La compétition ne sélectionne plus suivant la théorie de l'évolutionnisme puisque, à terme et suivant cette logique, il n'y aura plus qu'un seul superorganisme<sup>10</sup>.

Dans les macrostructures devenues structures de base, l'individu (lui-même organisme !), les petites structures que des individus ont constitué ou pourraient constituer, disparaissent, n'ont plus d'existence. Or, la structure de base de toute société, de toute organisation sociale, c'est l'individu, uniquement le système vivant individu.

Plus la structure s'étend, plus elle nécessite un ordre coercitif croissant pour contraindre les individus à la faire perdurer alors qu'ils y ont de moins en moins d'intérêt. L'ordre se substitue à l'organisation<sup>11</sup> tout en devenant de moins en moins efficient. Toujours le principe de l'entropie\*. Une équipe de paléoanthropologues américains avait publié dans les années 70 une étude intéressante : en observant les traces laissées par les sociétés primitives dans les strates géologiques successives, ils avaient constaté l'extension progressive de leurs groupes jusqu'à leur disparition, puis la réapparition dans la strate suivante sous forme à nouveau de petites structures, puis leur nouvelle expansion... jusqu'à leur nouvelle disparition.

Si l'on se réfère comme Bloom ou nous-mêmes aux systèmes vivants et à leur évolution, toutes les espèces sociales, comme l'est l'espèce humaine, autorégulent la taille de leurs structures. Pour reprendre l'exemple des abeilles que je connais assez bien et que je cite souvent, elles ont perduré pendant des centaines de milliers d'années en limitant la taille de leurs colonies à quelques dizaines de milliers d'individus (contrôle des naissances) et en autorégulant l'expansion de l'espèce (essaimage) suivant les ressources et par rapport à la densité apiaire.

Si on prend l'exemple de l'agriculture biologique à laquelle je compare souvent l'école du 3<sup>ème</sup> type, non seulement ses praticiens ont démontré qu'elle était une alternative (c'est-à-dire que l'on pouvait faire bifurquer une évolution apparemment inéluctable) mais aussi qu'elle n'était applicable que dans de petites structures agricoles en polyculture (petits écosystèmes inclus dans d'autres).

Dans notre expérience des classes uniques, nous avons aussi démontré que les petites structures hétérogènes ne vivaient pas isolées, en autarcie (qui n'est pas l'autonomie\*), pas plus que ne peuvent (ou pourraient) le faire toutes les petites structures sociales, d'habitat, économiques, politiques. Elles appartenaient à des écosystème sociaux ayant la même fonction que les écosystèmes biologiques (complémentarité des apports, interdépendance, synergie, stabilité...). Village, familles, associations, artisans... Et surtout elles avaient créé des réseaux\* (autres écoles, autres personnes), autres types de systèmes vivants, permettant la mise en commun ou la création de moyens (mutualisation), l'inter-assistance, de trouver chez les autres ce que l'on n'avait pas (complémentarité, enrichissement, solidarité), l'interaction entre groupes qui les fait évoluer, s'améliorer. C'est aussi ce qu'ont fait les premiers agriculteurs biologiques, les communautés agricoles de la révolution espagnole, les premiers soviets avant l'emprise bolchevik. Cette interdépendance qui n'élimine pas l'autonomie, c'est aussi ce qu'ont décrit de nombreux anthropologues.

L'école du 3<sup>ème</sup> type n'est pas modélisable. Mais ce qui l'est et ce à quoi elle se réfère, c'est le développement des systèmes vivants. Ce modèle, dans l'état des connaissances, est le seul qui devrait servir de guide aux transformations sociétales auxquelles l'école est aussi liée.

---

<sup>10</sup> Par exemple un superorganisme agricole dépendant de Monsanto ou autre.

<sup>11</sup> Voir « *De l'ordre à l'organisation* », conférence donnée à Porto aux journées des écoles isolées portugaises, éd. CREPSC.