

POUR UNE ÉDUCATION DE L'INTELLIGENCE COLLECTIVE

Bernard Collot

Bernard Collot¹ propose ici une vision à la fois simple et ambitieuse de l'éducation : simple parce que tous les apprentissages construits dans la petite enfance par tous les individus ont été réalisés dans des groupes vivants, ambitieuse parce qu'il s'agit de rendre accessibles à tous les outils de haut niveau dont l'humanité s'est dotée pour « transformer en représentations l'infinité des informations perçues par les sens ». On retrouve ici les langages, systèmes de représentations que chaque humain s'approprié en entrant dans un réseau de relations et de représentations pour le comprendre et le faire évoluer.

1989. Le gouvernement programme l'éradication des classes uniques, considérées comme archaïques. Pour faire taire les contestataires très remuants, le ministre demanda à son département de l'évaluation et de la prospective d'étudier les résultats de ces écoles. À la stupéfaction générale, les travaux de Françoise Euvrard² montrèrent que les résultats des classes uniques étaient supérieurs à la moyenne nationale. Totalement incompréhensible ! On a bien évoqué les clichés habituels : les petits campagnards plus dociles, les effectifs plus réduits (j'ai eu par moments comme beaucoup de collègues plus de 30 élèves !), les difficultés sociales qui seraient moins grandes (alors que dans le même temps les géographes et les sociologues incluaient le rural dans les zones péri-urbaines défavorisées)... Mais on s'est bien gardé de pointer la différence principale et réelle : dans ces classes l'emprise de l'enseignant sur chacun de ses élèves était nécessairement beaucoup moins grande, la réalisation simultanée des programmes de chaque cours beaucoup plus incertaine, les interstices de liberté pour chaque enfant beaucoup plus importants. Il était rationnellement impossible de considérer ce qui aurait dû être un handicap comme la cause... de meilleurs résultats ! Au lieu de s'y pencher comme n'importe quelle entreprise l'aurait fait en constatant qu'un de ses ateliers dans des conditions complètement différentes était plus efficace, l'Éducation nationale a poursuivi inexorablement l'éradication des classes uniques. Cela s'explique : prendre en considération ce phénomène aurait remis en question tout le système éducatif, sa conception des apprentissages, son organisation, son architecture, les positions de chacun... jusqu'à ses finalités. Il faut situer l'origine du système éducatif dans le

19^e siècle (Guizot, Ferry), dans le paradigme du rationalisme cartésien et l'ère industrielle qui a débouché sur le taylorisme et le fordisme. Notre système éducatif est resté dans la même conception intellectuelle qu'au 19^e siècle alors que le monde scientifique passait dans le paradigme de la systémique.

Qu'est-ce qui se passe ou plutôt s'est passé dans ces classes uniques pour que des apprentissages s'y construisent, presque naturellement, quasiment à l'insu de ceux chargés de les dispenser ?

D'une façon générale il faut se trouver dans des conditions autres que celles communément admises comme normales pour y agir différemment et découvrir que tout ne se passe pas comme on l'imaginait dans les situations instituées. Face au multi-âge, la plupart des enseignants ont cherché des solutions organisationnelles leur permettant de sortir de l'obligation tayloriste : une leçon, des exercices, des contrôles pour chaque niveau et chaque matière. C'est dans la pédagogie Freinet³ et les pédagogies actives que la plupart ont trouvé... comment se tirer d'affaire ! Les outils comme le plan de travail, les fichiers autocorrectifs, le matériel Montessori pour les petits, des techniques comme le texte libre et le journal scolaire qui motivaient l'acte d'écrire et de lire, la correspondance qui permettait de sortir de l'isolement, le calcul vivant, les exposés... une organisation à partir de la coopéra-

tive, des ateliers permanents comme la peinture pour au moins occuper... Je ne connais pratiquement pas de classes uniques qui n'aient utilisé une partie de la pédagogie Freinet (quand les enseignants y restaient quelque temps). Il s'agissait parfois et seulement pour beaucoup de maintenir l'ensemble dans une activité qui ne perturbe pas et qui reste contrôlable. Meubler les interstices dont je parlais plus haut. Dans le multi-âge, en dehors des apprentissages programmés qu'on pense devoir être fractionnés, c'est le désordre qu'on pense devoir surgir de par la moindre emprise du maître sur chaque enfant qui effraie. La question fréquemment posée : *comment gérer le multi-âge ?* La réponse : *c'est parce qu'il est ingérable qu'il est efficient* est inaudible dans le paradigme actuel.

Il est difficile de mettre les résultats des classes uniques sur le seul compte des pédagogies puisque statistiquement le paramètre reste trop variable suivant les écoles pour être pris en compte. D'autres raisons sont apparues, en particulier lorsque quelques classes uniques dans les années 70 à 90 sont arrivées, sans l'avoir préconçu mais à la suite d'un tâtonnement expérimental et pragmatique plus ou moins long, à une école sans horaires, sans emploi du temps, sans programme, sans leçons, sans cahiers... et même ouverte en permanence aussi bien aux parents qu'aux adultes comme dans l'école où j'étais. On pourrait presque dire... sans pédagogie ! Ces écoles que j'ai appelées « écoles du 3^{ème} type ». Ce qui a validé leur pertinence, c'est que les enfants suivaient ensuite au moins aussi bien que les autres dans le cursus scolaire classique (collège) sinon elles n'auraient pas perduré (35 ans ainsi en ce qui concerne l'école de Moussac).

(1) Blog : <http://education3.canalblog.com> (2) *Les petits établissements scolaires* (Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, 1990) (3) À noter que Freinet ou Daniel étaient dans des classes de « grands », que même à Vence le multi-âge des classes uniques n'était pas instauré. Si le mouvement Freinet a considéré les classes uniques avec une certaine sympathie (de très nombreux enseignants de classes uniques y étaient actifs !) il n'a jamais mis le multi-âge complet comme une des conditions de transformation de l'école.

L'incompréhensible s'éclaire lorsqu'au lieu de penser « apprentissages » on pense en termes de « construction des langages ». J'ai défini les langages comme les outils neurocognitifs (réseaux neuronaux) qui doivent se créer pour transformer en représentations l'infinité des informations perçues par les sens pour pouvoir vivre, évoluer et agir dans un environnement. Les philosophes, les psychologues nous le disent depuis longtemps, nous vivons dans des mondes représentés, différents suivant les sociétés, différents suivant les espèces animales. Les biologistes et neurobiologistes nous le disent aussi depuis longtemps, tout être vivant se construit, se complexifie et même se crée (l'autopoïèse de Francesco Varela et Humberto Maturana) dans l'interaction avec ce qu'il perçoit de son environnement. Le cerveau crée le cerveau... suivant où se trouve le cerveau ! Notre espèce sociale vit dans plusieurs mondes représentés dont son social-historique a codifié les représentations devenues communes dans des langues (expression symbolique de représentations) : le monde de l'oral et sa langue, le monde de l'écrit et ses langues, le monde mathématique et ses langues, le monde scientifique et ses langues, le monde de l'image et ses langues... Les langues ne sont que des objets que doivent interpréter et utiliser les langages, mais elles font partie de l'environnement, ont façonné l'environnement (par exemple les affiches, les pancartes, les parallélépipèdes des habitations, le temps des horloges...). Pour faire simple, ce qui est important ce sont les conditions qui permettent le développement de l'infinie complexité des circuits neuronaux.

Je vais me faire mieux comprendre en prenant l'exemple de l'apprentissage de la parole. Nous savons tous que lorsque l'enfant naît il apprendra à parler simplement parce qu'autour de lui des gens parlent, lui parlent, l'in-

citent à parler. Il le fait dans un tâtonnement expérimental continu, pas seulement par jeu d'imitation mais parce qu'il a besoin d'appartenir à l'entité (système vivant) qui assure son état sûr : sa famille. L'appartenance à une entité ainsi que la notion d'état sûr sont deux éléments importants. Ce dont on a moins conscience parce que cela semble naturel, c'est que l'apprentissage de la parole est le langage le plus complexe qu'un petit humain ait à se construire. Pas seulement par l'appropriation de l'ensemble sémantique d'une langue et de sa syntaxe d'une effrayante complexité, par les repères à prendre dans ce qui n'est qu'un flot continu de sons, mais surtout parce qu'en amont il va falloir que l'enfant crée les représentations d'un monde qui n'a de réalité que par elles. Est-ce que le mot chien est un chien ? demandait Picasso. « Hier » n'existe pas, il faut le créer avec les traces laissées sous quelque forme dans nos neurones avant de l'exprimer, etc. Sauf problème physiologique, tous les enfants apprennent à parler, pas aux mêmes moments, sans qu'on sache comment leur cerveau a procédé. Il n'y a aucune raison connue pour que tous les langages dont l'enfant aura besoin ensuite pour être et agir dans notre société ne se construisent pas dans des processus semblables.

Lorsque des petits entraient dans ma classe unique ils voyaient d'autres enfants, d'autres adultes, à des degrés différents, écrire et lire pour une infinité de raisons dans une infinité d'occasions, jouer à mathématiser ou utiliser les mathématiques dans une infinité de projets, expérimenter, peindre, jardiner, faire de la musique... y prendre du plaisir, le faire dans la jubilation, utiliser tous ces langages pour leur propre vie comme pour celle de l'entité qu'ils constituaient. Exactement comme dans la famille pour la parole, ils s'engageaient, à un moment ou à un autre, dans le

jeu, le tâtonnement (les areuh ! areuh !) de l'écrire-lire, des maths, de la science... Ce qui était accentué par rapport à la famille, c'était la quantité d'informations produites par tous ces langages utilisés donc la variété des interactions dans cet autre environnement social de même que la variété des interrelations, la variété des stimuli. Je n'ai jamais pu déterminer, par exemple, quels processus chacun avait pu suivre pour apprendre à écrire-lire (il n'est pas plus possible de dissocier les deux qu'on pourrait le faire entre comprendre et parler). Je n'avais pas à imposer un apprentissage, l'indispensable envie arrivait toujours, à un moment ou à un autre. Comme le parent pour l'apprentissage de la parole ou de la marche, je tâtonnais dans mon aide, proposais éventuellement des repères qu'un professionnel connaît mais qui ne sont que des hypothèses, en bout de compte lorsqu'un enfant savait écrire-lire je ne savais pas quelle méthode il avait utilisée !

Ce qui s'était substitué à une « méthode naturelle » c'était un environnement naturel et provocateur dans lequel chacun était libre d'être et de faire. Il est impossible de faire l'impasse de cette liberté si on admet que chacun est la source et l'auteur de ses constructions cognitives et sociales. C'est aussi cette liberté d'être et de faire parmi et/ou avec les autres qui induit et nécessite naturellement la création de l'auto-organisation. C'est pour moi la vraie socialisation qui est plus que l'adaptation à des dispositifs sociaux donnés mais la création et l'évolution permanente de ce qui permet à un groupe d'exister et d'exister dans ce groupe.

Reste un problème technique : comment faire évoluer l'école vers un système vivant qui vive de par les langages qu'il utilise, qui produise de par lui-même leurs constructions ? Cette fois les pédagogies Freinet, les outils Montessori comme ceux de l'AFL vont être utiles. Il s'agit bien de provoquer artificiellement un milieu qui devienne ensuite naturel. C'est la principale leçon que nous avons tirée de la longue aventure des quelques écoles du 3^{ème} type. La base est principalement la pédagogie Freinet parce que :

- ▶ elle permet que s'enclenchent d'abord artificiellement (par les méthodes naturelles !) les principaux apprentissages dévolus à l'école, elle engage les enfants dans le tâtonnement expérimental conduit en donnant du sens à leur activité, elle donne des méthodologies de recherche, elle instaure la communication (correspondance, réseaux), elle encourage la création... Il faut bien faire découvrir aux enfants qu'écrire, lire, mathématiser, expérimenter, rédiger,... sont des activités ludiques comme jardiner, peindre, faire de la musique, se promener... Elle met en place un environnement provocateur (ateliers permanents, organisation de l'espace...) ;
- ▶ elle offre un cadre de démarrage sécuritaire pour les enfants comme pour les enseignants ou les parents ;
- ▶ elle met en place une organisation (de type coopératif) et des outils qui permettent une relative liberté dans le choix des activités proposées, fait participer les enfants à l'élaboration des règles... Cette liberté, personne ne la connaît vraiment dans la vie ordinaire. Il faut pouvoir se l'approprier... progressivement jusqu'à ce qu'elle devienne totale, que l'activité de chacun soit induite par ses seuls projets, qu'ils soient pédagogiquement corrects ou non.

La pédagogie Freinet est la base pour que s'instaurent de nouveaux habitus, d'autres relations, une nouvelle culture. Il suffit ensuite d'ôter progressivement toutes les contraintes sécuritaires (horaires, emploi du temps,

activités imposées...) pour que ce soit le système vivant lui-même qui soit la source de toutes les constructions cognitives et sociales. On constate alors que c'est dans cet informel et l'infinité des interactions et des interrelations qu'il permet que se sont complexifiés et ont été utilisés tous les langages dévolus à l'école, sans qu'on sache comment et à quels moments⁴. L'important ne sont pas les connaissances qu'on peut appeler académiques mais le développement des réseaux neuronaux (les langages) permettant de les appréhender lorsqu'elles deviennent nécessaires.

Qu'est-ce que permet le multi-âge ?

Il donne le temps. Pas seulement le temps de chacun suivant ses propres rythmes comme celui de ses envies, curiosités, émotions, mais aussi le temps que s'instaure, se développe, évolue le système vivant auquel chacun participe et contribue.⁵

Il fait exister dans le même espace social tous les niveaux d'exploration des mondes, créés par les langages et les autres, qui donnent envie de les atteindre dans l'extension naturelle des cercles d'investigation et la complexification des langages.⁶

Bien plus que l'entraide ou l'apprentissage mutuel communément évoqué (les grands apprennent aux petits) le multi-âge permet le croisement des expériences d'apprentissages : il offre toute la panoplie d'aides possibles de par les expériences fort différentes que chacun a pu faire d'un apprentissage.

Il facilite la reconnaissance des uns par les autres au lieu d'induire la concurrence. Aucun groupe ne peut exister sans cette reconnaissance. La différence des âges, comme les différences socioculturelles, donne naturellement une valeur à chacun, le distingue des autres, permet de prendre en compte ses apports⁷.

D'autre part, cette différence contribue fortement à la sécurité affective de tous, celle-ci tient aux recours possibles en même temps que chacun peut être un recours pour un autre.

Le multi-âges est une nécessité pour qu'un espace où vivent des enfants devienne un système vivant. Il y a d'autres nécessités que je n'ai pas évoquées ici, en particulier la disposition d'espace, l'inclusion de l'école dans son espace physique et social de proximité (dans son écosystème avec lequel elle est en osmose), son autonomie en même temps que son appartenance à une communauté territoriale, la taille des structures qui doivent être auto-gérables par ceux qui en vivent et les font vivre. Faut-il encore qu'on admette que c'est par ce système vivant et son environnement que s'effectuent toutes les constructions cognitives et sociales. Un autre paradigme⁸. ●

(4) En 1930, une expérience a été réalisée aux États-Unis par L. P. Benezet : dans des écoles volontaires, aucun enseignement des mathématiques n'a été réalisé pendant le temps correspondant à notre école primaire. Ensuite, dans le cycle suivant correspondant à notre collège, il a été constaté que ces enfants très rapidement atteignaient le niveau des autres, puis le dépassaient. (5) Combien de fois ai-je entendu dire par des instits Freinet : « *Cela commençait juste à bien marcher en fin d'année, il va falloir tout recommencer à zéro à la rentrée suivante* ». (6) Ces cercles sont physiquement visibles dans l'acquisition du langage de la mobilité et de la marche verticale : du berceau, au tapis, à la cuisine, aux escaliers, au jardin... Les enfants de ma classe, à un moment ou à un autre, au fur et à mesure que leurs langages et les représentations qu'ils permettaient évoluaient, écrivaient à d'autres, interagissaient dans le réseau de communication... parce que les plus grands le faisaient, en éprouvaient du plaisir, parce qu'ils avaient fait exister ces nouveaux espaces. (7) Par exemple, dans ma classe c'étaient les petits qui étaient le plus souvent à l'origine de grands débats philosophiques, eux qui par leur audace créative, leurs questionnements, libéraient les plus grands et les entraînaient dans des voies où ils n'auraient osé s'aventurer. Quant aux plus grands, même une compétence incertaine devenait utile à un petit, prenait de la valeur et du coup les incitait à l'approfondir. (8) J'ai développé plus longuement cet autre paradigme dans l'ouvrage « *L'école de la simplicité* » disponible sur le site www.TheBookEdition.com et dans les deux ouvrages publiés aux éditions de l'Instant Présent « *Chroniques d'une école du 3^e type* » et la suite « *Une école du 3^e type, explorer un autre paradigme avec les enfants* ».

*« Je veux bien aider les autres,
mais à condition que ce soit une
fille parce que les garçons sont
cons. » Souad*

