

GÉRER L'HÉTÉROGÉNÉITÉ EN CLASSE MULTIGRADE

Dominique Vachelard

En complément de l'article de Bernard Collot, celui de Dominique Vachelard reprend l'exemple des classes uniques de campagne pour évoquer leurs apports en matière d'organisation scolaire et d'outils de travail. Les interactions humaines, à la base de ces structures, n'étant ni prévisibles ni gérables, elles permettent d'ouvrir et de développer des qualités indispensables aux collectivités vivantes : l'observation, l'analyse, l'expérimentation, la réflexion.

Dans le domaine de l'organisation des classes et des écoles, on relève une évolution plutôt récente qui révèle un certain nombre de contradictions. Alors que les mouvements d'éducation s'accordent unanimement au sujet de la qualité et de l'efficacité des apprentissages conduits dans les classes uniques au sein desquelles coexistent tous les niveaux d'enseignement, dans le même temps, au niveau central, est soulignée l'impérieuse nécessité de regrouper les petites écoles pour éviter le désagrément majeur de ce type de structure : l'hétérogénéité de leur public. C'est ainsi qu'on aboutit au paradoxe suivant où, malgré une efficacité reconnue, on constate leur quasi-disparition du paysage éducatif français : le département de Haute-Loire, par exemple, très fortement marqué par la ruralité, zone de montagne (les deux tiers du département sont situés à plus de 800 m d'altitude), ne compte plus que 20 classes uniques à la rentrée 2016 ! Or, la caractéristique majeure de ces classes uniques, ce qui rend compte de leur efficacité particulière, tient à leur très forte hétérogénéité, notamment la présence de toutes les classes d'âge dans un même espace, et la néces-

sité pour le groupe de faire vivre cette communauté d'apprentissage dans une recherche constante d'autonomie et de coopération. La qualité et la quantité des interactions au sein de cet espace de vie, imposées tant par la diversité des publics que par le but général de l'entreprise, expliquent pour partie la richesse des échanges, tout comme la variété des statuts endossés par chacun des enfants – et du maître – et leurs rôles respectifs tout au long des activités (recherche, explication, répétition, conscientisation, etc.). Ces classes favorisent particulièrement certaines compétences sociales bénéfiques aux apprentissages : l'assistance mutuelle entre pairs, la coopération, les tutorats... autant de formes d'interactions peu utilisées dans l'enseignement traditionnel mais qui s'imposent naturellement par le fonctionnement même de ces classes à cours multiples où chacun peut solliciter l'aide d'un autre, à un moment, et à l'instant suivant être à son tour celui qui explique, qui fait l'effort de prendre du recul par rapport à son propre savoir pour « se mettre à la place » de celui qui demande de l'assistance.

(1) ► *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*, Jean-Pierre ASTOLFI, 1995 (2) ► *Devenir lecteur*, Frank SMITH, Armand Colin, 1987 (3) ► Philippe MEIRIEU, « *Éloge de l'intelligence* », préface de *Transformer l'école, l'utopie du quotidien*, Dominique VACHELARD, Chronique sociale, 2008.

Classes homogènes vs classes hétérogènes

Rien d'étonnant à ces constats contradictoires puisque, dès le début des années 1970, les postulats de Burns¹ avaient mis en évidence le caractère fondamentalement hétérogène des groupes d'apprenants et, partant, la complexité de la tâche de l'enseignant pour satisfaire les attentes de tous.

1. Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.
2. Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
3. Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
4. Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
5. Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
6. Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
7. Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

On retrouve dans les travaux de la psycholinguistique² cette idée de pluralité des comportements, en matière de compréhension du langage : l'expérience personnelle du sujet détermine à hauteur de 80% sa capacité à construire le sens d'un message. Et si on admet que la compréhension est le corollaire indispensable de l'apprentissage, on peut raisonnablement affirmer que l'apprentissage est déterminé majoritairement par tous les savoirs, connaissances et expériences mis en mémoire au cours de sa vie antérieure par l'apprenant. Alors, le besoin récurrent d'uniformisation des individus dans et par l'institution scolaire peut paraître suspect tant il s'oppose à la variété des publics et à la richesse d'une possible mutualisation qui pourrait apparaître comme l'âme même et le levier de l'apprentissage.

On comprend ainsi un peu plus facilement l'étonnement de Philippe Meirieu : « *Je suis convaincu que, bizarrement, si quelqu'un de radicalement étranger à nos systèmes sociaux et scolaires découvrirait subitement ce que nous avons fait de notre école, il serait surpris par le peu d'intelligence de notre*

entreprise. Il lui faudrait un travail considérable pour comprendre que la plupart de nos institutions et activités n'obéissent à aucun impératif logique et ne peuvent s'entendre que comme des survivances historiques. »³

Nous avons maintes fois évoqué la fonction implicite de l'école, étroitement dépendante de l'histoire et des aléas politiques, avec notamment la nécessité de contenir l'immense majorité du peuple dans des savoirs et savoir-faire élémentaires utiles à sa tâche d'exécutant au sein du corps social. Philippe Meirieu poursuit son analyse critique : « *Qui peut justifier, en effet, et au nom de quels principes, une organisation de la scolarité en « classes » qui postule arbitrairement que des élèves du même âge ont le même niveau, les mêmes besoins et doivent obligatoirement avancer au même rythme ? Comment expliquer que la même « côte », de vingt à trente personnes, soit appliquée pour toutes les formes de regroupements quand, d'évidence, certaines activités mériteraient de tous petits effectifs et que d'autres trouveraient une force symbolique plus grande si elles étaient effectuées dans des grands groupes ? Où trouver une justification rationnelle de la notation telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui, les yeux fixés sur une courbe de Gauss qui impose de retrouver systématiquement partout un tiers d'élèves faibles, un tiers d'élèves moyens et un tiers de bons élèves ?* »⁴

Qui peut nier pourtant l'hégémonie de la classe à cours unique dans notre système éducatif ? L'école élémentaire modèle se présente comme une école à cinq ou dix classes, avec une ou deux classes par niveau. C'est dans cette école que souhaite enseigner l'immense majorité des enseignants qui considèrent l'enseignement dans une classe à plusieurs cours comme une exception, une surcharge de travail, voire une punition. D'ailleurs personne ne songerait jamais – à part les tenants de l'éducation nouvelle – à proposer un découpage des groupes calqué sur un autre

critère que celui de la classe d'âge, tant ce dernier s'est imposé « naturellement » au cours des siècles qui ont marqué l'évolution de notre école. Il convient à nouveau de ne pas négliger le poids de l'histoire dans cette évolution : ce sont les apports des Frères des écoles chrétiennes qui ont servi de modèle aux réformateurs du 19^e siècle. Et on relèvera que la grande innovation pédagogique de Jean-Baptiste de La Salle a consisté en l'adoption de *l'enseignement simultané*, considéré comme un progrès immense par rapport aux pratiques en cours sous l'Ancien Régime où le principe était que le maître faisait travailler chaque enfant à tour de rôle. Avec l'enseignement simultané (modèle majoritaire encore aujourd'hui), on peut enseigner la même chose à des dizaines d'élèves qui écoutent tous ensemble le cours magistral du professeur, exécutent à sa demande les mêmes exercices et en assurent ensuite la correction collectivement.

Début des années 1970, sous l'impulsion de l'Institut National de la Recherche Pédagogique de Louis Legrand, apparaissent des notions et des pratiques susceptibles de contribuer à la nécessaire rénovation de l'univers pédagogique. On commence, en effet, à penser que ce sont les enfants qui doivent être au centre du processus d'apprentissage, accompagnés par l'adulte qui organise et participe aux interactions. On remet aussi en cause le dogme d'homogénéité, celui de la classe à cours unique, dispositif jugé pourtant le plus efficace pour assurer la transmission verticale des savoirs. Apparaît ainsi l'idée de différenciation pédagogique, chacun pouvant accéder au savoir par des

voies différentes et adaptées, et la notion de classes hétérogènes avec la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 qui institue les cycles à l'école primaire et souhaite favoriser l'hétérogénéité dans le fonctionnement des écoles comme un moyen collectif de se servir de la diversité des expériences.

S'inspirant fortement de la pédagogie sociale, donc de la connaissance de l'enfant et de ses rythmes, de la confiance a priori dans ses compétences, tout en agissant sur le statut des individus, l'AFLE n'a pas hésité à parler de « promotion collective » de tout un corps social. Pour construire collectivement et individuellement la réussite de chacun, la pédagogie doit appréhender l'apprenant dans sa globalité et son universalité, parier sur le développement de son autonomie et laisser sa place à l'inattendu.⁵

Qu'on soit convaincu par les bienfaits de l'hétérogénéité ou pas, le problème mentionné plus haut demeure : la gestion de classes à plusieurs niveaux reste complexe pour l'enseignant. Parmi les techniques et outils proposés par les mouvements d'éducation nouvelle, il en est un auquel nous avons recours depuis longtemps et que nous allons brièvement présenter : le contrat. Ou plutôt un contrat. Tant il existe de formes diverses pour une même appellation.

Un outil graphique pour gérer l'hétérogénéité

Rappelons tout d'abord qu'un contrat, au sens juridique du terme, ne désigne qu'un accord entre deux ou plusieurs personnes. Il se trouve qu'au cours de l'histoire, pour des besoins judiciaires essentiellement, le mot « contrat » en est venu à désigner, dans le langage courant, le document écrit qui sert de preuve à la réalité de l'accord. Mais l'accord existe, même en l'absence de preuve. C'est donc ce dernier sens que nous retenons pour notre usage, celui du document. Ainsi, le contrat, sur un support écrit, est-il passé à une fréquence hebdomadaire entre chaque enfant de la classe de CE2-CM1-CM2, l'enseignant et la famille ; les trois parties signent en effet le document pour signifier leur acceptation. Il nous semble important de mentionner que ce document se présente sous la forme d'un tableau sur une page A4. Il s'agit là d'un parti pris idéologique, pédagogique et historique. L'idée est d'utiliser de manière fonctionnelle avec les enfants d'un même groupe un outil qui permet d'organiser l'information dans un espace visuel, de toucher du doigt et d'expérimenter au quotidien les raisons qui ont poussé les hommes à inventer l'écrit comme outil pour penser la réalité : l'organisation !

Jack Goody, à contre-courant de l'anthropologie dominante, affirme en effet que l'écriture n'est pas une simple reproduction de l'oral. Alors que pour Saussure, « *Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier...* »⁶, et pour Bloomfield « *L'écriture n'est pas le langage, mais un simple moyen de l'enregistrer à partir de signes visibles* »⁷, pour Jack Goody, la langue écrite est une seconde langue, différente de l'oral par sa structure, son

(4) Ibid. (5) D'après Laurent OTT, *Pédagogie sociale, Une pédagogie pour tous les éducateurs*, Chronique sociale, 2011 (6) *Cours de linguistique générale*, Ferdinand de SAUSSURE, Payot, 1960 (7) *Language*, BLOOMFIELD, New York, 1933.

apparence, ses fonctions, etc. Par exemple : « *Le tableau met en ordre la connaissance et ajoute une dimension logique à la liste. Il apporte ainsi des logiques d'opposition, d'analogie et de chronologie et constitue ainsi un support efficace à la réflexion et à l'abstraction. En proposant une organisation spatiale sur un support visuel, le tableau permet l'analyse de données plus complexes et permet également un niveau d'abstraction qui n'est pas possible dans le cadre de la langue orale* »⁸.

Ainsi le document présenté aux élèves chaque semaine leur permet-il d'appréhender en un seul coup d'œil (deux, avec le verso) la totalité (ou presque) des activités qui seront conduites pendant la semaine. Ce tableau affiche verticalement des lignes qui correspondent aux différents aspects du travail scolaire : littérature, grammaire, orthographe, conjugaison, langue écrite, dictée et copie, écriture de texte, calcul mental, numération, langue vivante, musique, histoire, géographie, sciences. Puis, à côté de ces rubriques, le contenu à réaliser pendant la semaine. Il s'agit là d'un contenu théorique et général, qui sera ensuite adapté à chacun en fonction de ses capacités de manière à ce que tous soient en mesure de répondre positivement à la prescription qui leur est faite par ce document. Pour cela, toutes les aides sont accessibles : recours à l'assistance mutuelle ou aux adultes qui sont à disposition, notamment.

À droite de la colonne consacrée aux contenus, figure généralement un espace destiné à recueillir tantôt la réalisation de la tâche, tantôt le résultat obtenu ou une évaluation personnelle (degré d'appréciation de telle ou telle œuvre musicale par exemple). Pour certaines activités, c'est la quantité qui est notée : nombre de

mots pour les exercices de copie ou d'autodictée. Ces informations portées tout au long de la semaine sur le document donnent à ce dernier un caractère informatif d'une nature différente de la seule somme de son contenu. D'un seul regard on prend en considération l'ensemble du travail accompli, que ce soit en quantité, comme en qualité.

Au verso du contrat, deux extraits de texte littéraire sont présentés, en rapport avec les activités de découverte de la littérature de la semaine (réseau thématique ou d'auteur). Sur le premier, les enfants réalisent un travail essentiellement visuel : segmenter le texte, ou le ponctuer, ou l'accentuer, ou encore le réécrire en minuscules alors qu'il est présenté en majuscules (restituer ce qui est visuel : points sur le i et j, majuscules, accents, etc.). Le second texte sert de support à la production de textes personnels des enfants. Après lecture et débat rapide, viennent les tentatives orales et collectives d'imitation de ce texte par appropriation de ses structures et modification d'éléments (personnages, lieux, etc.). Les enfants, qui ne disposent pas de capacités d'abstraction suffisantes pour apporter la structuration caractéristique de l'écriture, utilisent celle proposée par l'auteur du texte sélectionné.⁹

L'hétérogénéité, quel avenir ?

Les considérations historiques ou statistiques ne laissent que peu d'espoir aux classes hétérogènes¹⁰, en dehors de la volonté de quelques rares équipes éducatives d'en faire le principe de fonctionnement

pédagogique de leurs écoles. En précisant que leur efficacité ne dépend pas d'une quelconque qualité intrinsèque mais de la mise en œuvre consciente d'une pédagogie appropriée, assortie d'incontournables et précieux corollaires : la complexité, la recherche du sens, la coopération, la différenciation, le développement de l'autonomie, le droit à l'erreur et à la réussite, etc. Si nous avons relevé plusieurs fois les avantages que présentent les écoles rurales et les classes uniques notamment, on ne peut ignorer que ces dernières ont été un enjeu capital au cours des dernières décennies où les inspecteurs d'académie ont reçu (dès 1964) des instructions pour procéder à leur fermeture systématique parce qu'elles sont gourmandes en postes d'encadrement et faibles en effectifs.

Tentons de cerner un peu plus finement les enjeux du maintien ou de la suppression des classes rurales à un moment où s'est généralisé un compromis : le regroupement pédagogique intercommunal, qui permet à deux communes, généralement voisines, de conserver chacune leur école en scolarisant, dans l'une, les plus petits, et, dans l'autre, les plus âgés, à l'aide d'un système de ramassage quotidien en autocar. On évite ainsi la classe unique à 8 niveaux, et on crée en général deux classes à 4 niveaux (maternelle et CP, d'un côté, et, CE1 à CM2, de l'autre).

Nous avons suggéré plusieurs fois ci-dessus que la classe multigrade, celle à plusieurs cours, nous semblait une formule efficace, susceptible de favoriser la construction des apprentissages. Or, notre lecteur

aura bien compris que l'analyse officielle, dans sa logique d'économies budgétaires, s'est employée à en démontrer les défauts, et notamment le pire d'entre eux : leur caractère hétérogène ! Ce qui est totalement vrai dans des visions et des pratiques traditionnelles du fonctionnement des classes et de l'école. En effet, il faut imaginer la division des enseignements en autant de cours présents dans la classe, de manière à ce que chacun reste concentré sur son travail sans loucher sur ce que font les autres (« les plus grands », par exemple) ; une présence ponctuelle de l'enseignant qui sautille d'un cours à l'autre ; « une linéarité et une successivité des activités pédagogiques programmées ; une posture plutôt « magistrale » de l'enseignant matérialisée par un bureau de l'enseignant installé en face des rangées de tables des élèves, une organisation de l'enseignement strictement calquée sur les programmes scolaires. »¹¹... Et si l'on peine à imaginer la tâche à laquelle se confronte alors cet enseignant, lisons donc ce bref témoignage : « J'ai commencé en classe unique de campagne avec 7 cours (de la classe enfantine au certificat d'études) et l'enseignante que j'ai remplacée m'a expliqué comment s'organiser pour faire sept cours séparés en tournant les tableaux pour que les enfants n'écoutent pas, ne regardent pas ce qu'elle faisait avec les autres cours. Épuisant ! »¹² Surtout, que les autres n'écoutent pas ! Ils seraient bien capables... d'apprendre :

« Lorsque ma mère allait au marché, elle me laissait au passage dans la classe de mon père, qui apprenait à lire à des gamins de 6 ou 7 ans. Je restais assis, bien sage, au premier rang et j'admirais la toute-puissance paternelle. Il tenait à la main une baguette de bambou : elle servait à montrer les lettres et les mots qu'il écrivait au tableau noir, et quelquefois à frapper sur les doigts d'un cancre inattentif. »

(8) *La Raison Graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Jack GOODY, Les Éditions de Minuit, 1979 (9) « Apprendre à écrire », Dominique VACHELARD, A.L. n°133, mars 2016, en ligne (www.lecture.org) (10) Le nombre d'écoles à classe unique dans le public et le privé est passé de 11 796 en 1980 à 3 674 en 2011 (11) *Observatoire Éducation et Territoires, « Caractérisation pédagogique rapide de l'école rurale »*, <https://observatoire-education-territoires.com/carat/> (12) Yvonne CHENOUF (communication privée)

Un beau matin, ma mère me déposa à ma place, et sortit sans mot dire, pendant qu'il écrivait magnifiquement sur le tableau : « La maman a puni son petit garçon qui n'était pas sage. » Tandis qu'il arrondissait un admirable point final, je criai : « Non, ce n'est pas vrai ! » Mon père se retourna soudain, me regarda stupéfait, et s'écria : - Qu'est-ce que tu dis ? - Maman ne m'a pas puni ! Tu n'as pas bien écrit ! Il s'avança vers moi : - Qui t'a dit qu'on t'avait puni ? - C'est écrit. La surprise lui coupa la parole un moment. - Voyons, voyons, répétait-il. Il dirigea la pointe du bambou vers le tableau noir. - Eh bien, lis. Je lus la phrase à haute voix. Alors il alla prendre un abécédaire, et je lus sans difficulté plusieurs pages... Je crois qu'il eût ce jour la plus grande fierté de sa vie. »¹³

Cet extrait a le mérite de poser clairement la fondamentale question de l'enseignement et de l'apprentissage : le petit Marcel a *appris* seul à lire en dehors de toute velléité et de tout dispositif d'*enseignement* de la part du maître (son père, en l'occurrence). Or, nous vivons dans un système scolaire où règne de façon majoritaire et presque exclusive l'*illusion pédagogique* : vision naïve, voire magique, qui prétend que l'enfant apprend suite à une leçon, une série d'exercices, une correction. Il s'agit de la conception bancaire de l'éducation qui considère que l'enfant est ignorant a priori et qu'il ne peut apprendre que suite à un enseignement formel dispensé par l'adulte. Cette théorie est pourtant fortement contestée dans le champ de l'éducation nouvelle, notamment en référence aux tra-

voux de Paolo Freire qui prétend que « *personne n'est l'éducateur ni l'éduqué de quiconque* » mais que « *les hommes s'éduquent mutuellement* » dans leurs nombreuses interactions¹⁴. Vygotski a démontré lui aussi que le processus d'apprentissage n'est fondé sur aucune qualité cumulative mais qu'il survient lors d'une expérience déclic qui correspond à une soudaine réorganisation de la structure cognitive à l'occasion de la découverte conscientisée d'une notion nouvelle ou d'un de ses éléments constitutifs.

En conclusion, la classe hétérogène ne porte en elle aucune autre qualité que celle d'être hétérogène ! Elle présente alors l'avantage de contraindre les enseignants soucieux de la réussite des enfants de partir de ce caractère pour construire une pédagogie innovante adaptée à cette structure particulière. Pédagogie fondée d'abord sur le développement de véritables communications (horizontales et verticales), assorties des outils adaptés, comme le débat, la publication d'écrits en circuit-court par exemple ; pédagogie fondée aussi sur le recours à la coopération ainsi que l'apprentissage nécessaire de l'autonomie, avec la maîtrise experte des outils qui la rendent possible : la lecture et l'écriture ●

(13) Marcel PAGNOL, *La Gloire de mon père*, 1957 (14) Paolo FREIRE, *Pédagogie des opprimés*, Maspéro, 1974 (15) L. S. VYGOTSKI, *Pensée et langage*, La Dispute, 2003.

*« Une fille dans une
équipe de foot, ça
fait quelque chose
qui déconcentre. »*

Anouar

