

Proposition/réflexion. Document de travail n°1

La première proposition/piste de réflexion peut paraître insignifiante, sans grande portée. Pourtant elle résume à elle seule tout le problème de l'école. Bien sûr, électoralement parlant, cela ne représente peut-être pas beaucoup de « voix ». Cependant le problème des petites écoles multi-âge, s'il était mis en avant, impacterait l'opinion publique qui ne sait pas ce que pourrait ou devrait être l'école. Vous y trouverez déjà beaucoup d'éléments qui concernent tout le système éducatif.

Stopper l'éradication des petites écoles et des classes uniques. Au contraire, favoriser leur réouverture.

I - Historique

Lors de l'instauration de l'école publique dans une France rurale, la majorité des écoles était de petites écoles dont la moyenne était de trois ou quatre classes comportant souvent deux niveaux et des classes uniques dans les petits villages.

En raison de l'exode rural, le nombre des classes uniques a crû jusque dans les années 1960 au fur et à mesure des diminutions d'effectif et de la suppression induite de classes.

Jusque dans les années 1980, le maintien des classes uniques était soumis à ce qu'on appelait la grille Guichard, nom du ministre de l'EN de l'époque : leur suppression ne pouvait être envisagée que lorsque l'effectif descendait sous le nombre de 9 élèves. Elles dépendaient donc de la désertification des campagnes

C'est avec le ministère Jospin, en 1989, que leur éradication systématique a été programmée. Pierre Mauger, après une mission d'à peine 3 mois, produisit un rapport (en réalité un document de 3 ou 4 pages) qui, sous prétexte de leur archaïsme et « pour le bien des enfants », organisait le démarrage de leur suppression dans sept départements pilotes. Après une concertation entre inspecteurs d'académie et présidents des conseils généraux, dès la rentrée 1989 sans que les municipalités et parents d'élèves des villages concernés aient été consultés, des enfants de ces départements se sont retrouvés à devoir prendre des cars pour aller aux écoles du chef/lieu.

A la surprise générale et surtout celle du ministère, cette mesure provoqua une levée de boucliers (voir les raisons plus loin). Les parents et la municipalité d'un premier village, Saint Martial d'Albarède (Dordogne) refusèrent de laisser les enfants prendre les cars et organisèrent une « école sauvage » avec les parents et une institutrice en retraite. Ce qui attira les médias (journaux, télé)¹ et permit que se développe et se coordonne très rapidement un mouvement de résistance dans tout l'hexagone : création de la fédération de la défense et de la promotion de l'écoles rurale², événements et manifestations de toute sorte, reportages dans des classes uniques, organisation de colloques auxquels participaient des personnalités comme le professeur Hubert Montagner, le docteur Guy Vermeil, Per Jackès Helias, Eric Debarbieux, Philippe Meirieu, Bernard Charlot, Agnès Van Zantem... jusqu'à un colloque international dans le parc naturel du Vercors (colloque d'Autrans). En 1993 se créa même une fédération européenne pour la défense des écoles de proximité avec des associations portugaises, espagnoles et galloises.

¹ Aujourd'hui il est produit de très documents (films, émissions, vidéos, articles...) qui informent sur ce que sont les dernières classes uniques, les écoles alternatives **qui sont toutes multi-âge.**

² Transformée par la suite en fédération de l'école rurale (<http://ecole-rurale.marelle.org/>) .

Après le colloque de Crozon qui fit quelque bruit (1993) le ministre de l'EN de l'époque, François Bayrou, décréta un moratoire qui interdisait la suppression des classes unique et petites écoles si parents et municipalités s'y opposaient. Ce moratoire fut annulée en 1997 par Ségolène Royal.

Fut privilégié alors le développement des regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI) qui permettait de supprimer les classes uniques en déplaçant et regroupant les petits dans un village, les moyens dans un autre, les grands dans le troisième. Beaucoup étaient convaincus qu'ainsi l'enseignement allait s'améliorer tout en conservant une école (toujours communale !) dans chaque village. On verra plus loin qu'il s'agit d'une croyance erronée. Mais le nombre de classes uniques continuait de diminuer (sauf dans quelques régions montagneuses où les déplacements sont plus difficiles). Le développement des communautés de communes avec le transfert de compétences facilitait aussi cette fin de l'école communale (une école par commune) et la tendance au RPI concentré dans l'école du Bourg.

A partir de 2012, avec les gouvernements successifs de droite ou de gauche, la volonté affichée de concentration a repris de plus belle. D'abord avec la création des EPI (établissements publics intercommunaux) qui enlevaient la compétence école aux communes, ensuite et surtout après 2015 avec les chartes départementales proposées par le ministère et signées entre inspections académiques et conseils généraux : ces chartes garantissent le maintien de la dotation départementale de postes budgétaire pendant trois ans, **sous condition que les petites écoles se regroupent, en général au chef-lieu**. Les petites municipalités n'ont pas participé à la concertation ou il n'a pas été tenu compte de leurs avis.

Dans tous les cas ce sont bien sûr les économies d'échelle qui sont la raison essentielle, on verra plus loin qu'elle est elle aussi erronée. Ce qui a changé par rapport aux années 1960-1970, c'est que la migration rurale vers l'urbain a changé de sens, que les populations nouvelles sont très attachées à leur cadre de vie et beaucoup plus informées qu'autrefois sur les pédagogies, que l'on parle maintenant de revitalisation des zones rurales, **et même de la participation citoyenne** (ou démocratie participative)

II - Le soi disant archaïsme des classes uniques

Les constats du ministère lui-même

Lorsqu'il y a eu le soulèvement des petites écoles et de leurs villages à partir de 1989, pour faire taire les trublions le ministère commandita à son département de l'évaluation et de la prospective (DEP) une étude sur les résultats des classes uniques. A la surprise générale les travaux de la sociologue Françoise Oeuvarard démontrèrent que les résultats des classes uniques étaient supérieurs à la moyenne nationale. Pire, une partie, qui a été censurée par le ministère mais que la sociologue nous révéla au colloque de Crozon (1993), montrait que les résultats des RPI étaient, eux, inférieurs à la moyenne nationale ; ceci renforçait le rôle encore mal compris du multi-âge dans les apprentissages.

Dans un rapport de sept inspecteurs généraux sur l'organisation scolaire, Jean Ferrier écrivait que si ces résultats devaient se confirmer (!) *cela remettait en question toutes les politiques de l'Education nationale des dernières décennies*.

Le très officiel « Observatoire de l'Ecole Rurale », transformé ensuite en « Observatoire Education et Territoires » n'a cessé de confirmer le constat que les petites écoles ne défavorisent en rien les élèves.

En ce qui concerne les économies d'échelle, les travaux d'Alain Mingat du tout aussi officiel Institut de l'économie en éducation de Dijon, montraient, eux, qu'en fait d'économies d'échelles ce n'était qu'un transfert financier aux collectivités locales, et encore sans tenir compte de toutes les conséquences collatérales, en particulier pour la santé des élèves, ce qu'avait déjà démontré le docteur Guy Vermeil.

Dans n'importe quelle entreprise, un chef d'entreprise qui constaterait qu'un atelier en travaillant différemment obtient de meilleurs résultats auraient-ils comme réaction de le supprimer immédiatement ?

L'approche différente de l'école (pédagogie) qui explique les résultats

Il est évident, que dans la conception tayloriste de la chaîne industrielle scolaire, un enseignant qui a plusieurs cours à préparer, puis à les dispenser les uns après les autres à différents niveaux, paraisse moins efficient et surtout lui demande un travail bien difficile et énorme. Rares ont été ceux qui sont restés en continuant à être traditionnel.

C'est bien dans les classes multi-âge et classes uniques que la pédagogie Freinet, **aujourd'hui reconnue partout**, s'est le plus naturellement développée. Je ne développerai pas ses principes que normalement tout éducateur doit connaître, je dirai simplement que ses dispositifs (coopération), ses outils (comme aussi ceux de la pédagogie Montessori), ses techniques (communication, expression libre, création, tâtonnement expérimental...) sont non seulement ce qui permet **de gérer le multi-âge**, mais surtout **ce qui permet une bien meilleure construction cognitive de tous les enfants en respectant leurs rythmes**.

Il y a bien d'autres raisons qui font l'importance du multi-âge (dans d'autres approches que celle traditionnelle) pour le développement cognitif des enfants et dans leur appropriation des connaissances. Il y a aussi des conséquences sur leur construction sociale (socialisation), citoyenne, psychologique (état sécure), sur la conquête de l'autonomie, de la responsabilisation... je les ai longuement explicitées dans mes ouvrages³. Il y a entre autre la nécessité que le développement de l'enfant puisse s'effectuer dans son continuum (qui respecte aussi ses rythmes) ce que tous les psychologues disent.

Toutes les classes uniques ne sont pas dans le même degré de transformation de la pédagogie, cela dépend souvent du temps qu'un enseignant y reste. Mais quelques classes uniques, entre les années 1970 et 1990 sont allées très loin, jusqu'à une école sans horaires, sans emploi du temps, sans leçons, sans programme, ouverte en permanence aux parents comme au village. L'une d'entre elle a même perduré pendant 35 ans en étant acceptée par les parents parce que tous les enfants suivaient ensuite au moins aussi bien que les autres au collège. Je les ai appelées « écoles du 3^{ème} type » et en ai théorisé les fondements qui sont aujourd'hui corroborés par tous les travaux des neurobiologistes⁴. D'ailleurs toutes les écoles alternatives qui se créent aujourd'hui s'en inspirent et sont multi-âge.

Tout cela n'est pas généralisable du jour au lendemain, il est même certain que cela bouleverserait toute la conception et l'architecture du système éducatif (c'est probablement pour cela que l'État veut s'en débarrasser). Mais ces classes uniques ou classes multi-âge constituent naturellement un étonnant laboratoire **qui ne coûte rien** et dont il est absurde de se priver. J'avais d'ailleurs fait cette proposition il y a une vingtaine d'années, sans aucun écho⁵.

Les technologies nouvelles et l'ouverture sur le monde

1983 ! C'est dans une frange du mouvement Freinet constituée en majorité de petites écoles et classes uniques qu'ont été introduits les premiers ordinateurs et que s'est constitué le premier réseau électronique d'écoles (nous appelions cela la télématique) où enfants et enseignants échangeaient quotidiennement sur des listes de diffusion et même créaient des journaux électroniques interactifs, ancêtres des sites d'aujourd'hui. **En 1989**

³ « Multi-âge », « L'école de la simplicité » TheBookEdition.com

⁴ « L'école de la simplicité » TheBookEdition.com, « Une école du 3^{ème} type ou la pédagogie de la mouche » L'Harmattan

⁵ <http://p8.storage.canalblog.com/80/48/142677/24120913.pdf>

c'était même l'introduction des fax (télécopie) dans une soixantaine d'écoles presque toutes rurales après un accord avec la société Alcatel. Dans beaucoup on y trouvait magnétoscopes, caméscopes...

Cela s'explique très bien :

- Le multi-âge, en cassant l'enseignement frontal, permettait l'utilisation individuelle, autonome et à tout moment des outils numériques. Lorsqu'en 1985 le « plan Fabius » a voulu introduire les ordinateurs dans les écoles (TO7) les écoles classiques ont été bien embarrassées puisqu'on ne pouvait pas dire « *prenez votre ordinateur page 15* » ! et même encore aujourd'hui les ordinateurs posent problème et beaucoup sont inutilisés.

- La pratique du tâtonnement expérimental, de la recherche, l'écriture et la diffusion de textes avec les traitements de textes, les PAO, les imprimantes (en remplacement de l'imprimerie), ont fait naturellement utiliser les nouvelles technologies dans les classes multi-âge. Les municipalités leur installaient même le téléphone à cette occasion. Il n'était pas rare de voir utiliser les vieux tableurs en mathématique ou le langage informatique *Logo* de Seymour Paper (et aujourd'hui on découvre qu'il faudrait apprendre un langage numérique... et on ne sait pas trop comment faire !)

- Dans la quasi-totalité de ces écoles était pratiquée la correspondance scolaire, aussi bien pour justifier et motiver l'écrit que pour rompre l'isolement. Il se constituait des réseaux, des circuits de correspondance, d'échanges de journaux scolaires provoquant interactions et interrelations. Il n'est donc pas étonnant que ces petites écoles rurales se soient emparées **dès 1983** de la télématique, du minitel puis des ordinateurs et internet dans un usage et une intensité qui pouvait même servir d'exemple aux adultes. L'école d'une classe unique était bien le monde entier⁶.

La taille des structures et la proximité

Ces petites écoles ont démontré l'importance de la taille raisonnable des structures scolaires ainsi que leur implantation dans la proximité des enfants. Cette taille ne peut dépasser les capacités relationnelles des enfants, c'est dans l'espace de l'école qu'ils vont poursuivre leur socialisation : il est aberrant qu'ils puissent le faire dans une entité qu'ils ne peuvent percevoir, qui plus est lorsqu'ils y sont entassés comme dans les élevages en batterie (fermes de mille vaches, usine de mille enfants). Le passage d'un enfant de trois ans, sortant à peine de la relation duelle d'avec sa mère, dans une maternelle de plusieurs dizaines voire centaines d'enfants est un non sens absolu, des psychologues disent même que c'est un massacre.

La disposition d'espace des classes uniques (en général parce qu'elles disposent des salles des classes supprimées) est bien apparue comme une des conditions incontournables, non seulement pour que puissent se développer d'autres approches de l'éducation, mais aussi pour que les enfants s'approprient cet espace, développent leur autonomie, s'y épanouissent.

L'évolution cognitive et sociale de l'enfant se fait dans l'extension progressive de ses cercles d'investigation, de relations, de communication. C'est bien dans sa proximité que la petite école se situe, dans le **continuum** de ses découvertes. Les petits lorsqu'ils arrivent dans une classe unique la connaissent, y sont déjà venus à d'autres occasions. Ils connaissent les plus grands qui les accueillent. Il n'y a pas de rupture insécure. D'autre part c'est tout l'environnement de la proximité qui alimente aussi l'école, dans laquelle elle peut aller, qui constitue un espace sécurisé. Mais il y a d'autres raisons :

La participation des parents

⁶ Lire « *La fabuleuse aventure de la communication, du mouvement Freinet à une école du 3^{ème} type* »
TheBookEdition.com

Les parents restent un problème pour le système éducatif. Dans les classes uniques ou les petites écoles il a été constaté que l'implication des parents ainsi que leurs relations avec l'école sont profondes. Leur présence est généralement totale dans les réunions. A contrario, lorsqu'il est créé un regroupement pédagogique, il a été constaté partout que cette participation massive disparaissait. Cela s'explique très bien :

- d'abord lorsque l'école est dans la proximité elle est naturellement un lieu de rencontre, de re-connaissances réciproques, d'intégration des nouveaux habitants,

- ensuite l'école est aussi pour eux un lieu connu, on rencontre les enseignants même en dehors de l'école, les relations sont beaucoup moins celle d'usagers face à des fonctionnaires. Ce qui s'y passe, son aménagement intéresse directement, les parents peuvent même y participer, en discuter. Ils peuvent beaucoup plus facilement pénétrer dans l'école à diverses occasions. Il y a ce qu'on recherche partout, une convivialité. Ce n'est plus seulement l'école de leurs enfants, c'est aussi **leur** école qu'ils ont intérêt à défendre, à rendre plus agréable, efficiente. Les parents y sont comme les enfants dans un état sécure, ce qui induit ce qu'on cherche toujours, la confiance réciproque (école/parents)

- enfin dans l'école de proximité les parents peuvent avoir un certain pouvoir. Les classes uniques dont je parlais plus haut (écoles du 3^{ème} type), ont pu aller très loin dans la transformation radicale de l'école parce qu'elles ont pu le faire **avec les parents**, alors qu'elles étaient bien des écoles publiques. Les parents ne sont pas alors déresponsabilisés, sont alors considérés aussi comme **des citoyens** qui peuvent vivre l'expérience **de la démocratie participative**. Dans toute transformation, il y a une prise de risques. Cette prise de risques contrôlés (et discutée) était faite conjointement par les parents et les enseignants.

L'impact sur le territoire de proximité.

Dans la collectivité territoriale dont elle fait partie, l'école constitue un repère à la fois géographique et social (comme l'était la poste, l'épicerie, le bistrot). Partout on constate qu'avec sa disparition les dynamiques sociales et citoyennes se délitent. L'école « appartient » au village, elle est l'objet de discussions, même si elle crée parfois des polémiques qu'il faut résorber, c'est bien un objet commun et il n'y a pas de tissu social qui se crée sans un intérêt commun, des consensus à trouver.

Il est largement expliqué par les maires qui luttent contre sa suppression, à quel point elle constitue un critère de choix pour la plupart des nouveaux arrivants du mouvement de population des villes vers les campagnes. De nombreux nouveaux parents cherchent même à savoir de quel genre d'école il s'agit, quelle pédagogie y est pratiquée. À de très nombreuses occasions, j'ai moi-même eu des demandes de parents qui cherchaient une classe unique différente pour décider de la région où ils allaient « émigrer » avant de savoir quel travail ils allaient pouvoir y faire.

Les petites écoles ont aussi un intérêt éducatif direct pour les habitants. Dans ma classe unique les villageois pouvaient profiter de son matériel informatique ou vidéo, de sa bibliothèque, de son espace. Ils y venaient faire leur journal communal, aidaient à creuser une mare, à bricoler un aménagement, apportaient leurs savoirs et savoir-faire... pouvaient et aimaient être sollicités par les enfants. Il peut y avoir osmose entre l'école et son environnement social ce qui influe sur les comportements sociaux et citoyens de ce dernier.

On s'aperçoit de cette influence lorsque ce sont des villages entiers qui se soulèvent pour défendre **leur** école. N'importe quel démocrate devrait considérer cela comme positif.

On dit que l'efficacité des classes uniques n'est due qu'à son caractère rural

C'est ce qui est dit pour ne pas tenir compte de ce que font émerger les classes uniques. La composition sociale de ce que les géographes appellent même aujourd'hui le périurbain qui va bien au-delà des banlieues, est le même partout, on y retrouve les mêmes difficultés économiques, les enfants y sont confrontés aux mêmes

difficultés familiales, les violences et leurs causes y existent aussi même si elles sont un peu plus diluées et moins apparentes.

Toutes les écoles alternatives laïques qui se créent aujourd'hui, **même en ville**, sont de petites structures multi-âge.

Des expériences ont bien eu lieu dans des écoles publiques de ville malgré les énormes résistances administratives qu'elles provoquent. Par exemple l'école d'Antoine Ballard dans une banlieue difficile de Montpellier où une école de dix classes avait été transformée par son directeur en dix classes uniques. L'expérience n'a pu être prolongée alors qu'elle donnait satisfaction par manque de soutien de l'administration.

Le problème n'est pas dû au caractère urbain mais à la taille des structures scolaires, au manque d'espace, à l'absence d'identité et d'autonomie sociale du territoire où elles sont implantées ainsi qu'à la démesure de ces espaces sociaux (cités) où une vraie démocratie participative pouvant impliquer tous les habitants est bien difficile. Ce problème de la taille des structures et de leur hétérogénéité concerne tous les domaines, que ce soit le domaine de l'agriculture, de l'énergie (le problème des centrales nucléaires est autant celui de leur gigantisme que celui de leur nocivité), de l'économie, des multinationales (Monsanto !), des mégapoles,...

Le problème est aussi celui des représentations que l'on a encore de l'école, de la transmission des savoirs, de la valeur attribuée aux évaluations, diplômes... Il est aussi celui de l'école d'État (et de ses finalités) et de la crainte de l'irresponsabilité des citoyens, de la croyance en ce que l'uniformité assure l'égalité... Dans l'oubli que ce qui crée l'égalité pour développement de tous les potentiels des enfants sont les conditions qu'il faut leur offrir et qu'ils n'ont pas dans leur milieu social. En tout cela les classes uniques, les petites écoles multi-âge, sont les derniers lieux qui peuvent témoigner qu'une autre approche est possible.

Je n'ai pas abordé les conséquences provoquées par la suppression des petites écoles en ce qui concerne la santé, les coûts énergétiques (transports), l'écologie et la destruction des écosystèmes sociaux...

Bien sûr le métier d'enseignant n'y est plus tout à fait le même, demande d'autres compétences, mais n'est-ce pas justement l'évolution d'une profession (et de sa formation) qui est aussi à faire ?

Stopper l'éradication des petites écoles est donc bien un premier stade très urgent (il n'en reste plus beaucoup !). Si cela ne transformera pas encore le système éducatif, ce serait la préservation de ce qui peut l'aider à évoluer en même temps que respecter une volonté démocratique quand elle a pu s'exprimer et rendrait crédible les volontés affichées de démocratie.

Prochain document de travail proposé :

**Comment, pourquoi résoudre le problème des oppositions de conceptions pédagogiques.
La carte scolaire et la mixité sociale**

Bernard Collot

<http://education3.canalblog.com>