

Décloisonnement des classes et mélange des âges à l'école.

Les principes de l'école active.

La pédagogie pratiquée à l'Ecole Nouvelle d'Antony par ses enseignants, avec l'appui des familles qui y ont scolarisé leurs enfants depuis cinquante ans, a une histoire qui s'inscrit dans la durée et qui n'est pas due au hasard. Cette pédagogie est issue très directement des mouvements de l'Education nouvelle, de la réflexion pédagogique menée par la psychologie scientifique, la psychanalyse et des diverses expériences d'école active qui se sont produites au 20^e siècle, par exemple celles bien connues de Maria Montessori, Ovide Decroly, Roger Cousinet et Célestin Freinet. Et si les orientations pédagogiques sur le plan pratique ont pu souvent évoluer au sein de l'école, donc aussi l'organisation des classes et même les méthodes de travail avec les élèves, c'est parce que les pédagogies actives en appellent à une invention et un renouvellement constants dans leur mise en œuvre et ne sont pas une forme définitivement figée et arrêtée d'enseignement et d'éducation. Dans leur principe, ces méthodes s'appuient plutôt sur l'interactivité sociale et donc sur l'échange et la créativité, cela en fonction des circonstances vécues, des besoins des élèves et des situations générales de travail qu'une école peut être amenée à rencontrer. Cousinet qui fut l'un des inspirateurs de Nina et Noël Rist, fondateurs de l'école d'Antony, disait des méthodes actives qu'elles étaient très diversifiées, mais reposaient toutes sur des principes communs qui sont : 1/ Se soucier du réel des enfants, 2/ Mobiliser leur activité, 3/ Partir des intérêts profonds des élèves, 4/ Relier l'étude au vécu, 5/ Faire de la classe un collectif, 6/ Relier la main et l'esprit, 7/ Favoriser la créativité, 8/ Donner à chacun selon sa mesure, 9/ Développer la discipline intérieure et consentie, 10/ Entraîner plutôt que seulement enseigner. Bien entendu, il ne s'agit nullement dans une telle orientation d'éloigner l'enfant du goût de l'étude et des métiers, des savoirs et savoir-faire, mais de ne pas les lui imposer sans qu'il ait été l'initiateur de son effort et de ses apprentissages dans un cadre de vie coopérative. Ce qui n'interdit pas non plus pour l'enseignant la suggestion et la stimulation, ni le recours si nécessaire à des décisions d'autorité, mais elles doivent être limitées en nombre et jamais arbitraires. On distingue donc en ce sens pédagogie active, pédagogie libertaire et pédagogie autoritaire ou traditionnelle.

Respecter les rythmes de l'enfant.

D'une année sur l'autre, les circonstances éducatives ne se présentent pas à l'identique pour l'école et ses enseignants et même au cours d'une seule année. Par exemple, si l'on se place dans le cadre d'une classe d'école, celle-ci est un ensemble plus ou moins dynamique dans lequel les interactions entre élèves, les propositions et les intérêts qui sont les leurs, doivent pouvoir s'articuler sur leurs besoins d'apprentissage, ainsi qu'avec les nécessités d'enseignement visées par le professeur et les programmes. La pédagogie active essaie toujours de faire en sorte de susciter au mieux le progrès de l'enfant, de l'accompagner en respectant ses rythmes de développement et d'apprentissage, ainsi que sa personnalité dans son originalité. Cette orientation active n'est donc jamais limitative quant aux objectifs d'apprentissage et à l'âge, à condition que ce qui est abordé, réalisé, étudié, interrogé, rencontre effectivement la motivation et les capacités de l'élève, sans avoir à devoir le brusquer, ni à le soumettre à des exigences de performance qui lui seraient étrangères et qu'il subirait sans les comprendre. Pour favoriser au mieux le développement personnel et les progrès des enfants, les pédagogies actives écartent la compétition, l'inutile hiérarchisation des résultats de l'effort, les attitudes répressives et autoritaires. Elles s'efforcent de susciter la coopération entre élèves, une discipline commune délibérée et partagée, et s'appuient sur

l'activité spontanée et toutes les formes de faire, de réalisation et d'expérimentation que les enfants affectionnent directement, cela quand elles sont reliées à leurs intérêts subjectifs réels.

Au lieu donc de supposer l'élève frappé d'incapacité et de faiblesse par rapport à l'adulte, il s'agit de le conforter dans la puissance possible de son initiative et de l'usage de ses propres forces, cela à son niveau d'expérience. Le premier des grands pédagogues praticiens de l'Education nouvelle, Johann Heinrich Pestalozzi, le disait à sa façon dans le langage de son temps : *Tout enseignement donné à l'homme n'est rien d'autre que l'art de prêter la main à cette tendance de la nature vers son propre développement, et cet art repose essentiellement sur la mise en rapport et en harmonie des impressions à donner à l'enfant avec le degré précis de développement de sa force.* La confiance, l'affection mutuelle, la fraternité, la responsabilisation dans l'activité menée, la valorisation des efforts de chacun, le souci de l'authenticité, sont en principe les moteurs de la situation éducative, et non pas la discipline infligée, la peur du châtement, la lutte pour les récompenses, la solitude et l'indifférence, voire la tolérance pour une certaine cruauté latente entre enfants. Certes de telles orientations n'empêchent jamais totalement ni les heurts, ni les conflits, ni même les difficultés d'apprentissage, mais il s'agit de leur donner expression et médiation sur un mode démocratique et coopératif, pacifique et conciliateur, qui ne nuise pas aux enfants et ne les isole pas les uns de autres dans le jugement de l'enseignant ni entre eux.

Des classes par tranches d'âges ?

Très récemment, les principaux acteurs et responsables de l'école d'Antony ont été interrogés par les parents sur la structure des classes et le sens de la répartition des élèves dans celles-ci en fonction des âges et des niveaux de scolarité. Ainsi, on a pu entendre que des classes à plusieurs niveaux et âges n'étaient pas trop favorables aux plus âgés de celles-ci, surtout si ils y étaient les moins nombreux. Depuis le 17^e siècle, très exactement depuis les collèges des Jésuites, on a pris l'habitude de raisonner par niveau d'âge pour organiser un degré d'enseignement, cela parce qu'on a pu observer empiriquement que les enfants selon leur nombre d'années présentaient ou pas certaines capacités d'apprentissage et de compréhension. Ce qui n'est certainement pas faux si l'on raisonne de façon très générale. Il était donc plus adapté de les regrouper par classe d'âge afin de faciliter les apprentissages, mais aussi de les gouverner par les moyens d'une discipline imposée. De plus, cela permettait d'organiser une progression systématique dans les enseignements dispensés en fonction de chacune des classes, celles-ci étant pensées comme autant de degrés dans la progression au sein d'une discipline et d'un programme. Pour ce qu'il en est de l'enseignement primaire dont la mise en place est plus tardive, le 19^e siècle, avec généralisation au tout début du 20^e, très souvent les classes ont été des classes à plusieurs niveaux du fait des effectifs scolaires et du peu d'enseignants. Or une classe à plusieurs degrés et/ou âges peut très bien fonctionner sans dommages pour aucun des enfants qui y sont scolarisés. Les premières écoles primaires des débuts du 19^e siècle en Angleterre et en France furent ainsi et elles pratiquèrent l'enseignement dit alors *mutuel* qui conduit les plus âgés ou avancés des élèves à être les moniteurs des autres. Par ailleurs, il a été montré que comparativement dans une classe à plusieurs âges et degrés, tous les enfants en savaient beaucoup plus individuellement que des élèves de mêmes âges appartenant à des classes homogènes en âge et en degré d'étude.

On sait, depuis le début du 20^e siècle, pour l'avoir observé, que l'apprentissage et la maturation des enfants ne sont pas strictement corrélatifs dans leurs modalités d'un âge précisément donné. Certes, il y a des différences de maturation et donc de capacités entre les enfants selon l'âge, mais ces différences et leurs variations sont plus inter-individuelles que générales. Par ailleurs, s'il y a bien des différences entre les enfants, toujours selon l'âge, ce sont plutôt des différences de périodes, celles des grandes phases de leur développement et

elles ne durent pas toutes autant pour chacun des enfants dans leur effet prédominant. Si, par exemple, selon le psychologue J.Piaget, tous les enfants traversent successivement les mêmes phases de développement, ils ne parcourent pas les différents stades qui composent celui-ci selon une même durée. De sorte que, s'ils seront tous dans l'expression de leur intelligence et de leurs capacités et dans un même ordre de succession : sensori-moteurs (action corporelle et sensorielle, 0/2ans), symboliques (paroles et images, 3/5ans), intuitifs et globalisateurs (pré-conceptuels,5/7ans), manipulateurs (investigations pratiques,7/9ans), opératoires (raisonnements actés et coopération, 9/11ans), puis hypothétiques-formels (raisonnements purs, 11/13ans), il n'y a pas de loi absolue quant à la prédominance chez l'un ou chez l'autre, à un âge donné, de l'une de ces formes de pensée et de la manière dont il interagit avec son environnement. Certes un enfant de dix ans qui ne pourrait qu'agir sur les objets et non pas les représenter ou en parler distinctement, ferait problème, mais, en ce cas, il y aurait un facteur pathologique inhabituel. Inversement, un enfant qui, à quatre ans, raisonnerait formellement sur le langage comme un grammairien serait exceptionnel et peut-être tout de même un peu inquiétant.

La plupart du temps les enfants sont entre eux, à un même âge, très différents dans l'expression de leurs capacités et dans leur mode de pensée, ainsi que dans leur degré de maturité, tant qu'à faire qu'on puisse en établir un avec netteté. Au reste, la théorie des âges du développement de Piaget est assez contestable et aujourd'hui en partie largement abandonnée, en tout cas elle est moins systématiquement utilisée dans sa dimension descriptive stricte. L'homogénéité entre les élèves à un âge donné est bien plus due au mode de fonctionnement de l'école, de la classe ou de la famille, dans laquelle ils vivent ou sont scolarisés, qu'à leur simple développement individuel. Si on veut fonctionner en homogénéisant les enfants par âge, cela peut toujours se faire et on produira tendanciellement et artificiellement une relative égalité de niveau et de maturation. Mais il n'est pas certain que, sur le plan individuel, au delà des contraintes de la discipline collective et de l'effort standardisé, celle-ci soit pour tous à l'identique. On peut le constater dès qu'un enfant qu'on croyait très mature, quittant un cadre contraignant d'éducation, fortement directif, se révèle en réalité totalement inadapté à une situation nouvelle, parce qu'elle nécessite cette fois son initiative véritablement. De façon plus générale, c'est l'influence du milieu humain et social et les circonstances dans lesquelles les enfants sont placés qui déterminent leur conduite et leur développement, cela indépendamment des variations dues à leur âge. En ce sens, c'est bien plus la façon dont une classe d'école fonctionne, le type de rapports que les enfants ont entre eux au quotidien, le mode relationnel qu'emploie l'enseignant avec les élèves, ce qui est valorisé et échangé dans le cadre institutionnel instauré, la manière dont l'apprentissage et la discipline sont organisés, qui influent sur le caractère et l'évolution de chacun des enfants, que l'âge moyen des membres de la classe où ils sont affectés.

Plus simplement, la maturation d'un enfant n'est pas forcément moindre ni retardée parce qu'il étudie et vit avec des plus jeunes que lui et, inversement, ce n'est pas parce qu'un enfant vit et travaille avec de plus âgés qu'il apprend nécessairement plus vite et plus rapidement. Ce qui joue, c'est le type de fonctionnement relationnel au sein de la classe entre les enfants, par rapport aux objets d'étude et d'activité et vis à vis des adultes enseignants et éducateurs. Dans une classe où l'enseignant considère d'emblée les enfants irresponsables, comme c'est souvent dans le système éducatif français, les plus âgés, placés avec des plus jeunes qu'eux, se sentiront infantilisés, parce qu'ils verront leur aptitude à l'autonomie supprimée et donc renforcées l'influence sur eux des tendances impulsives enfantines des plus jeunes. En revanche, dans une classe qui part du principe que tous les enfants sont d'emblée susceptibles d'être sollicités dans leur autonomie et responsabilisés les uns vis à vis des autres, l'éventuelle plus grande maturité des plus âgés sera un élément moteur pour l'ensemble, y compris pour ces derniers. Ils ne seront donc pas diminués d'être avec plus

jeunes qu'eux, ne serait-ce que parce qu'ils voudront se montrer plus avancés dans leur conduite individuelle et se feront donc plus matures auprès des benjamins. A cette restriction près que cela ne se fait que dans une classe comportant un fonctionnement coopératif réel suscité chez chacun, ce qui est le cas des classes de l'école d'Antony.

Les théories modernes de l'apprentissage.

Selon les théories modernes de l'apprentissage, on sait de façon générale que les enfants apprennent d'autant mieux et beaucoup qu'ils sont placés dans des situations de coopération et d'échange qui impliquent entre eux des âges différents, parce que, dans ce cas, c'est la différence entre les capacités qui, par imitation et du fait du dynamisme de l'ensemble social, suscite le développement individuel et la mesure de soi. Par ailleurs, pour ceux qui savent déjà quelque chose, l'obligation de se confronter à de moins matures ou instruits qu'eux, les conduit à des positions de tutorat, de leadership et de responsabilité, qui les obligent à mesurer par eux-mêmes et à renforcer les connaissances et les capacités qu'ils ont pu déjà acquérir une première fois, sans les avoir toujours assimilées complètement de façon personnelle, si ce n'est par conformité. Bien évidemment, un tel tutorat et une telle responsabilisation vis à vis de leurs pairs et d'eux-mêmes ne peut se faire que si les enseignants les favorisent et les valorisent véritablement pour eux et pour les autres.

Le psychologue de l'éducation L.Vygotsky affirme qu'on apprend toujours deux fois. Une première fois dans l'échange social et par imitation, à un niveau de capacité qui est celui de l'enseignant, de l'éducateur, du tuteur ou du groupe social dans lequel on est placé, puis une deuxième fois par soi-même. Or, dès qu'on quitte le groupe et ses pratiques collectives d'imitation et d'assimilation, dès qu'on est seul dans l'exercice, on constate que son niveau de capacité est bien moindre que celui que l'on avait avec les autres ou sous la houlette de l'adulte enseignant. Il faut donc réapprendre en fonction de son propre degré de maturité individuelle qui n'est pas celui du groupe, de ses tuteurs, de l'éducateur, de l'enseignant, de l'école. C'est l'expérience de cette différence et le désir de la résorber qui fait qu'on apprend vraiment par soi-même, bien évidemment si la confiance ne manque pas du fait qu'elle a été donnée et suscitée par le cadre éducatif et institutionnel et par les liens coopératifs avec les autres enfants. Car, pour des enfants encore fragiles, ce moment d'individualisation peut faire problème, comporter peurs et incertitudes et doit donc être à la fois suscité, encouragé, mais aussi médié et étayé par l'enseignant ou par d'autres enfants. Il est meilleur que ce soit par un autre enfant, cela parce que la différence d'expérience entre eux est moindre qu'entre l'enfant et l'adulte enseignant et donc plus facile à parcourir pour celui qui ne sait pas encore. Ce second apprentissage, cette fois par soi-même, plus difficile, délicat et éprouvant que celui de l'imitation, est le moment véritable de l'assimilation individuelle et donc de la maturation. Il est la plupart du temps évité et recouvert, empêché, par la puissance des instances institutionnelles qui organisent toujours d'autorité le travail individuel de l'enfant au sein de dispositifs collectifs et souvent disciplinaires qui ne laissent aucune initiative individuelle véritable à l'élève et qui ne mobilisent pas non plus les logiques de coopération entre enfants.

Les pratiques scolaires standard et leurs conséquences.

Ainsi, dans beaucoup de formes scolaires du monde industriel, on impose à l'élève un cadre de travail qui n'a rien d'individuel, puisqu'il est standardisé et pour tous le même et qu'il ne fonctionne que sous le contrôle autoritaire de l'enseignant et par le moyen d'un isolement sévère des élèves entre eux, cela pour qu'ils travaillent individuellement. De sorte que l'on est dans une logique sociale d'apprentissage tout à fait paradoxale, car socialement autoritaire et faussement individualisée, si ce n'est dans le classement hiérarchisé de la

performance qui sélectionne les plus avancés en faisant croire à tous qu'ils sont les plus aptes. Or à moins de causes pathologiques puissantes, il n'y a pas d'élèves moins aptes, mais seulement des différences dans le degré de maturation individuelle qui est dû à l'expérience plus ou moins étendue de la vie sociale, des connaissances et du monde que les enfants ont pu faire par eux-mêmes. Les autres différences n'étant pas hiérarchisables, puisqu'elles ne font que refléter la différence singulière du vécu de chacun des enfants, dont l'école répressive ne tient jamais compte dans la compréhension des enseignements donnés. Cette orientation pédagogique autoritaire prive les élèves à la fois de la coopération avec leurs pairs et du moment d'une assimilation individuelle qui se ferait de façon réellement personnelle et indépendante. On doit leur reconnaître et leur permettre ce moment, car sinon l'appropriation personnelle est très pauvre. De plus, il n'est pas seulement celui de *savoir faire ses devoirs* à la maison le soir, comme le croient encore beaucoup trop d'enseignants. Cette pédagogie autoritaire enferme donc les élèves dans une évolution strictement individuelle, peu dynamique, qui est de devoir rester dépendant d'un modèle social obligatoire qui les dépossède à la fois de l'expression de leur personnalité et d'une mesure prise par eux-mêmes de leur maturité et qui donc leur interdit toute progression indépendante véritable. Soit ils ne font qu'évoluer dans un schéma standardisé d'éducation qui les rend totalement dépendants des formes sociales, soit ils acquièrent de l'indépendance du fait de l'autorité sociale personnelle du milieu familial, mais jamais par eux-mêmes directement. Une telle expérience de la différence entre son propre niveau individuel de maîtrise des connaissances et de ses capacités et celle acquise dans le contexte social imitatif, se fait d'autant mieux pour l'enfant qu'au lieu de prouver ses performances dans un cadre collectif imposé, on lui demande d'enseigner à d'autres, ou d'animer les activités et les travaux réalisés par des plus jeunes qui seront moins experts qu'il ne peut l'être. De la sorte la transmission des connaissances est multipolaire et pas unidirectionnelle, elle se distribue aussi entre les enfants. Cela se fait par ailleurs entre eux indépendamment de la classe, mais alors ce qu'ils se transmettent de façon horizontale reste étranger aux enjeux scolaires. La pratique des pédagogies actives consiste donc à faire se rencontrer dans un seul et même fonctionnement les conduites spontanées des enfants et les pratiques de classe, afin de les coordonner à partir d'eux.

Les classes d'école maternelle.

Pour ce qu'il en est des classes de l'école maternelle, celles autrefois désignées comme appartenant au *cycle des apprentissages premiers*, on y trouve des petits enfants âgés de trois à six ans qui, encore relativement centrés sur eux-mêmes, sur leurs inclinations, affects et impressions, et qui ont besoin de ce temps de personnalisation naïve un peu exclusive de leur expérience du monde. Si les classes dans lesquelles ils sont affectés ne sont pas homogènes en âge, cela ne pourra que tendre, dans les activités menées à contredire de telles attitudes spontanées et à provoquer chez eux un effet de distance avec eux-mêmes qui suscitera une maturation inattendue. Au reste, si l'enfant se personnalise à cet âge, c'est aussi pour cesser d'être dépendant d'autrui, alors qu'il l'est en fait très fortement dans son existence affective et matérielle. Mélanger les âges, en ce cas, va conduire les plus grands (5/6 ans) à agir auprès des plus jeunes (3/4ans) sans se séparer d'eux, ce qui les distinguera et leur permettra de nouer relation. L'enseignant peut de la sorte moduler les objectifs et les activités en fonction des demandes des plus grands et les enrôler dans des actions auprès des plus jeunes qui correspondront à l'expression de besoins qui leur sont propres. Ils ne seront donc pas frustrés quant à eux-mêmes d'être avec de plus petits, puisque eux aussi devront se décentrer vers les plus jeunes, ce qui accentuera aussi leur maturation. Au reste, entre trois et six ans, il y a bien des différences de maturité, mais pas au point d'empêcher les enfants de partager entre eux une vie de classe. Par ailleurs, pour ce qu'il en est de ce cycle, les apprentissages menés ne

sont pas à proprement parler purement intellectuels, ni disciplinaires, mais toujours d'abord reliés à des activités et à des manipulations d'objets, à des découvertes, à de l'éveil et de l'initiation, à des jeux. Pour l'enseignant, il s'agit d'abord de stimuler et d'encourager l'expression langagière, les liens affectifs et sociaux, de favoriser l'éducation par le jeu et l'exercice conjugué de la sensibilité et de l'imagination par l'observation, par l'expression artistique aussi : dessin, peinture, modelage, maquettes, travaux manuels, chants, danses, récits, etc. En ce sens, il n'y a pas de retard qui serait pris au dépend des plus grands, puisque l'enjeu n'est pas de systématiser, y compris pour ceux-là, une maîtrise cognitive qui serait détachée de l'activité et des expériences sensorielles, corporelles et intuitives, ni des situations d'échange organisées dans la classe par l'enseignant. A vouloir par trop anticiper la maturation, on en crée une artificielle qui rend les enfants prisonniers des standards sociaux et peu capables d'initiative personnelle réelle. Sur le long terme, l'excès de cet effort leur nuit parce qu'ils n'ont jamais pu éprouver et installer leurs capacités par eux-mêmes et sont donc toujours susceptibles de vivre déséquilibrés et régressions.

Qu'est-ce que régresser pour un enfant scolarisé ?

Plusieurs sens peuvent être donnés à ce mot.

Si on appelle *régression* le fait qu'un enfant perde apparemment en degré de maturité, les classes mixtes en âges ne provoquent pas cela, même quand des plus jeunes y sont nettement plus nombreux que les plus âgés. Nous avons vu que c'est la différence des âges et des niveaux qui fait la maturation et non pas l'homogénéité. L'unicité habituelle des niveaux facilite un enseignement magistral peu interactif et instaure une conformité dans les exigences d'apprentissage qui retarde relativement les plus mûrs, en les survalorisant, et empêche les moins mûrs de progresser, en les dévalorisant. De plus, elle dissimule ces différences et empêche les enfants de les éprouver par eux-mêmes, si ce n'est entre eux en l'absence de l'enseignant, en les hiérarchisant de façon sévère dans leur discours. Du genre : « Toi t'es nul ! ». Elles seront donc d'autant plus conservées et installées que les enfants vont entre eux les instituer et les renforcer, jouer de leurs rivalités et jalousies. Or, cela ne crée pas une dynamique d'échange entre enfants qui pourrait affaiblir et atténuer, voire contribuer à supprimer ces différences de maturité et de capacités. Et si l'adulte les institutionnalise en classant explicitement ses élèves, alors la hiérarchie des âges, des capacités, des élèves devient doublement légitime pour eux et pour l'entourage, dans une sorte de pacte inconscient admis de tous.

Au contraire, si la classe fonctionne par une reconnaissance de fait de capacités inégales entre elles, mais qui ne seront pas sanctionnées par des notes, elle autorise des formes de médiation entre enfants, entre adulte et enfants de ces différences, cela s'ils sont placés dans des logiques d'association et de travail mutuel qui les amènent à échanger dans l'activité menée, donc à coopérer. En pédagogie, on appelle cela depuis J.Dewey qui en a eu l'idée et W.H.Kilpatrick qui l'a ainsi nommé en 1918, des *projets* et ils peuvent être individuels et/ou collectifs. Ce qui appelle aussi, de la part de l'enseignant et des élèves, une articulation des moments collectifs et des moments individuels dans l'activité, sans que l'un s'oppose à l'autre ou ne soit jamais arbitrairement imposé. R.Cousinet, pour sa part, n'évaluait jamais le niveau individuel de travail de ses élèves, mais toujours la production collective des ateliers en petits groupes et organisés dans la classe sur des thèmes et projets choisis par les élèves.

Un enfant ne régresse que s'il est écarté de son groupe d'âge à la suite d'une sanction symbolique prise par l'adulte à son égard et sanctionnant ce qui est déclaré publiquement chez lui comme de l'ordre d'une insuffisance. Par exemple, un *redoublement*. Désavoué, culpabilisé, écarté de ses condisciples de classe, frappé d'une décision qui invalide ses efforts et sa personne, qui nie ses progrès, il ne peut que se voir réduit à un *moins d'âge* par cette

décision, alors que ce n'est évidemment pas le cas. Il ne régresse pas sinon, sans une telle assignation à son défaut, à ses difficultés scolaires. On sait que les élèves qui redoublent une classe par sanction de l'adulte, dans une structure scolaire organisée en niveaux annuels d'étude par âge, régressent toujours, c'est-à-dire perdent en maturité et en capacités. Autrefois, les enfants menacés d'échec scolaire et ne voulant pas se voir sanctionnés quittaient l'école pour travailler, sachant que là, à l'atelier, ils seraient traités en jeunes adultes, y compris dans l'obligation d'obéissance à leur patron. Curieusement, il n'y a guère qu'à l'école qu'une telle décision d'annuler symboliquement la croissance d'une personne puisse être prise. Nulle part ailleurs. L'enfant, lui, imite toujours ce qui lui paraît supérieur en capacité et en maturité, jamais moins, si ce n'est par désir nostalgique de revenir à l'affection maternelle antérieure perdue ou pour se moquer des *bébés*. Or ce n'est pas cette affection maternelle pour le petit-enfant qu'il a perdu, mais sa condition de petit-enfant parce qu'il a grandi et il le sait très bien.

Dans une unité scolaire *décloisonnée* qui regroupe des âges distincts par classe, atelier, activité, enseignement donné, l'enfant imite toujours les conduites de ceux qui paraissent plus murs que lui, ne serait-ce que parce l'adulte valorise toujours insensiblement plus ceux-là. Ou bien, parce qu'ils lui paraissent plus capables que lui, plus indépendants. Bien entendu, il faut que leurs actes et capacités lui restent accessibles, ce qu'il faut rendre possible en associant toujours dans l'exercice des enfants des âges ou des degrés de maturation distincts. Et quand l'enfant est confronté à d'autres qui lui semblent moins matures que lui, soit il a crainte de leur ressembler, mais alors c'est qu'il n'est pas tellement assuré de lui-même, soit il cherche à s'en distinguer auprès de l'adulte en lui demandant de ne pas le confondre avec eux. Il peut aussi ne pas se sentir si différent d'eux, si les différences sont peu hiérarchisées par l'adulte. Dans tous les cas, il se voit plus ou moins obligé de mesurer la différence de ses capacités et de sa maturité, donc de devoir la confirmer, y compris auprès de ceux qui lui paraissent moins avancés. Une telle affirmation de soi des plus grands auprès des plus jeunes, si elle se produit dans un cadre collectif coopératif qui responsabilise et donne lieu à tutorat, entraîne un processus ascendant qui accélère sensiblement le développement et la maturation de l'ensemble du groupe pour tous les âges qui le composent.

Maintenant, si on appelle *régression* un amoindrissement des capacités cognitives de l'enfant et qui se ferait parce qu'il serait placé dans une situation où domineraient des apprentissages inférieurs en complexité à son degré de maturation, cela ne se produit pas non plus nécessairement dans une classe décloisonnée en âges. Dès que l'enseignant considère que les besoins et les intentions exprimées de l'élève organisent l'activité et non pas seulement les programmes, il n'y a pas de raison que ce qui se produit dans la classe pour un élève soit limité par l'idée et la norme d'un niveau d'apprentissage de tous. Il est d'ailleurs toujours plus intéressant pour l'enseignant de faire jouer les différences de niveau en les confrontant dans l'activité et les objectifs d'apprentissage, plutôt que de les supprimer, puisque c'est ce qui va dynamiser ces derniers pour tous, quel que soit le niveau individuel de capacité. C'est d'ailleurs bien très exactement ce levier qu'utilisent les écoles ordinaires en faisant jouer l'inégalité entre élèves pour la sanctionner au sein d'un même âge, mais sans laisser transparaître qu'il y a là des différences subjectives de maturation, plutôt que seulement des différences objectives de niveau dans l'effort et l'intelligence. Or, à l'inverse de cela, si on dit explicitement qu'il n'y a pas de différence de niveau de performance entre élèves, mais des différences de maturation liées à l'hétérogénéité des âges et des personnalités, la situation est toute différente. L'enseignant aura donc tout intérêt à prendre les attentes et les capacités des plus murs comme l'un des moteurs de l'ensemble en favorisant le *concours* des élèves entre eux, bien évidemment hors d'un schéma concurrentiel et sélectif. Emulation n'est pas ici synonyme de compétition, mais plutôt de l'ordre d'une confrontation dynamisante. Et par concours, il faut entendre la participation partagée et mutuelle aux activités, pas un rapport

d'exclusion de certains en faveur d'autres. Or un tel schéma qui est celui qui règne effectivement en maître dans l'ensemble social et dans les pratiques scolaires dominantes, n'est pas celui des *écoles actives*. Il est contradictoire avec toute pédagogie de la *confiance* faite aux enfants.

Enfin, si on appelle *régression* le fait de perdre en degré de maîtrise des connaissances et des capacités, il n'y a pas non plus de raison que cela se produise dans une classe décloisonnée. Une fois une capacité et des connaissances installées chez un enfant, il n'y a aucune espèce de raison pour qu'il les perde, à moins qu'il ne les ait acquises que de façon sociale, imitative et reproductrice, c'est-à-dire pas encore véritablement par lui-même et donc sans maturation personnelle. Ou sinon, il y a un facteur pathologique spécifique qui ne dépend pas directement de la pédagogie pratiquée et il nécessite une thérapie adaptée. Dès qu'il est placé avec des enfants moins mûrs que lui, l'élève plus âgé devra réaffirmer ses connaissances et ses capacités par lui-même, ne serait-ce qu'en se les appropriant pour les leur enseigner, ce qui le fera nécessairement progresser en maturité et en maîtrise. On peut perdre la maîtrise aiguisée de l'usage de ses connaissances si on ne les emploie pas ou peu mais pas quand ce n'est pas le cas. On ne peut pas perdre totalement ce qui a été vraiment acquis, encore moins les enfants qui fixent les choses apprises très profondément. Ce qui se produit, c'est que les connaissances nous deviennent seulement moins disponibles et les capacités moins mobilisables dès qu'on ne les emploie plus. Mais dès que l'exercice et la situation s'y prêtent, on retrouve connaissances et capacités et on les augmente. Il faut donc ne pas cesser de stimuler l'activité et l'action individuelle, de susciter chez l'élève l'usage de ses connaissances et capacités et leur renouvellement, ainsi qu'élargissement, en lui proposant de les utiliser par lui-même et avec les autres enfants et en le valorisant. Une classe décloisonnée n'implique nullement l'abandon de telles suggestions, exigences et attentes pour tous les élèves, cela quel que soit leur âge. Elle n'implique pas non plus de confondre les attentes individualisées et les collectives. Bien au contraire. On appelle *différenciation pédagogique* une telle gestion de classe. Elle suppose de pouvoir considérer qu'au sein même de la classe tous ne font pas nécessairement toujours les mêmes choses au même moment. Car pourquoi une classe devrait-elle toujours s'organiser autour d'une même activité simultanée et identique pour tous ? Les élèves n'ont-ils pas aussi des besoins et des préoccupations distinctes, des inclinations différenciées et cela dès leur plus jeune âge ? N'apprend-t-on pas d'autant mieux que l'on peut corréliser ses apprentissages avec des intérêts personnels, actuels, événementiels, émotionnels ? Si l'on accepte le principe d'une prise en compte des intérêts subjectifs et singuliers des enfants, de leurs goûts et choix, cela dans la situation scolaire, une classe fonctionnera selon des modes diversifiées et variés en son sein en fonction des propositions des élèves ou des besoins qui sont les leurs. On fera alterner les activités collectives, celles par petits groupes d'affinité ou d'objectif, ou celles seulement individuelles. Il n'y a pas en ce sens un mode unique de gestion de classe qui serait celui d'une uniformité d'exercices, d'objectifs et d'activités pour tous à tous les moments, comme l'imagerie commune de l'école le laisse parfois encore croire.

Une objection au décloisonnement.

Une objection reste peut-être encore valide à l'encontre de ce type de classe décloisonnée quand elles paraissent déséquilibrées en effectifs d'âges. On peut effectivement, une fois acquises, ne plus augmenter les capacités et les connaissances, notamment en ne proposant ou en n'exigeant plus rien de nouveau de l'enfant en degré de complexité ou en quantité d'information à organiser et à assimiler. Or toute progression cognitive et personnelle, dira-t-on, exige un tel accroissement. Une telle immobilité serait d'autant plus renforcée que les enfants plus juvéniles seraient en plus grand nombre dans la classe,

empêchant les plus mûrs d'accroître capacités et connaissances en limitant les référents abordés à l'effort des premiers. Certes. Et dans le cas d'enfants plus âgés placés en très petit nombre dans une classe d'enfants plus jeunes, on peut craindre un tel effet.

Plusieurs réponses à ce type d'objection méritent d'être données.

Premièrement, un enfant qui a *appris à apprendre* par lui-même, qui a appris à relier effectivement connaissances, capacités et activité, intérêt propre et objectifs programmés, ou connaissances, compétences exigées et projets, est rarement un élève qui stagne, se contente de peu et qui ne renouvelle pas auprès des autres élèves ses exigences de diversification des objets scolaires. De plus, un tel élève est fortement capable d'initiative et ne se satisfait pas des programmes, parce qu'il a ses propres exigences quant à l'école et ses enseignants. En ce sens, il n'y a pas de classe qui puisse le limiter puisqu'il est souhaitable qu'il y soit autant acteur de ce qui s'y passe que l'enseignant. Il n'y aura donc pas de régression possible pour un tel élève.

Deuxièmement, relativement à un enfant plus mûr, il est tout à fait possible de susciter sa curiosité quant aux autres enfants relativement à la connaissance qu'il peut prendre de lui-même et des autres dans une telle situation. Si l'on admet que tout apprentissage et maturation personnelle passent par le développement précoce d'un rapport à soi, donc pas seulement par des apprentissages intellectuels et des exercices d'application, ce que les méthodes actives ont de véritablement original, c'est de développer ce rapport à soi au plus tôt par le respect de la personne de l'enfant dans le cadre scolaire institué. On peut le dire sans le croire ni le faire, on peut aussi le mettre en pratique. L'enfant est une personne, un sujet de Droit doté d'une existence propre irréductible, capable tout autant que l'adulte de concevoir, raisonner, choisir, aimer ou détester, accepter ou refuser, obéir ou non. Certes il le fait à sa façon, à partir d'une expérience qui est la sienne et qui ne peut être ni égale ni identique à celle de l'adulte. Elle n'implique a priori ni obéissance absolue, ni désobéissance à l'injonction de l'adulte. Avec de plus petits que lui, il est donc en droit de contester leurs attentes et attitudes ou de s'y reconnaître. Les différences d'âges ne rendent pas les relations entre enfants incompatibles. Il est en droit aussi de se reconnaître plus mûr du fait des différences qu'il va éprouver à leur contact, mais l'adulte également. Il est en droit dans la classe de demander pour lui et pour les autres enfants plus jeunes des activités et des objets d'étude qui seront plus compatibles avec ses intérêts, ses préoccupations à lui. Si on accepte cela, il n'y a aucune raison pour que la classe soit pour lui un lieu de régression, cela quel que soit l'âge des enfants qui la composent.

Troisièmement, sur le plan des objectifs cognitifs, des connaissances comme moyen du développement des capacités mentales et de l'intelligence en général de l'enfant, il n'y a pas de raison là non plus qu'il y ait régression parce qu'un enfant étudie avec de plus jeunes. A l'école, l'étalonnage des progrès cognitifs est déterminé par les programmes scolaires et leurs référents : capacités, connaissances, conduites. Or ils évoluent bien plus, si l'on reste raisonnable, selon des niveaux par *cycles* de trois années (3/6 – 6/9 – 9/12) que par simple année. C'était bien cette organisation qui prévalait en France dans les programmes depuis la loi de 1989 et qui a été remise en cause par certains depuis pour d'assez obscures raisons. Une année seule n'est jamais suffisante à assurer une progression cognitive certaine chez un enfant, car la maîtrise parfois apparente des connaissances n'est jamais en coïncidence immédiate avec la maturation individuelle. L'enseignement donné, reçu et développé en situation scolaire, en collectivité et avec un enseignant, anticipe toujours des capacités de l'élève et de sa maturation. Celle-ci se fait toujours après-coup. Un enfant peut être un bon petit répétiteur, cela n'indique pas qu'il ait déjà acquis les connaissances et installé les capacités qu'on attend de lui. Or, s'il n'y a pas de maturation, la relation entre savoir quelque chose et pouvoir l'utiliser par soi-même n'est jamais assurée, si ce n'est de façon superficielle et, sur le long terme, cela peut devenir très problématique. Un enfant peut étudier relativement bien de façon mimétique durant de longues périodes, cela ne garantit pas qu'il y ait eu

acquisition et maturation pour lui, par ailleurs pas non plus par rapport aux enjeux scolaires. Il pourra se trouver *fort dépourvu* de ne pas avoir été suscité sur le plan personnel de sa maturation, y compris d'avoir été conduit par les circonstances à rencontrer de façon précoce ses propres difficultés en toute assurance d'être encadré et épaulé par les autres élèves si possible, mais toujours très certainement par les enseignants et les éducateurs. Dès qu'on apprend par soi-même, on les rencontre plus ou moins, y compris pour les plus « doués ». Pour cela, il ne suffit pas pour l'enseignant de se précipiter avec l'enfant dans la réalisation des programmes, de l'y précipiter. Parfois, s'il faut laisser le temps faire son œuvre et la progression se dérouler sans réflexion chez l'élève, d'autres fois, au contraire, il faut insister et contredire la conformité installée dans le rapport par trop scolaire de l'enfant à l'école, cela afin de provoquer la maturation et l'appropriation par soi-même, dans une rupture. Le psychologue Piaget soutenait que c'était le déséquilibre cognitif de l'élève qui provoquait ses progrès et non pas la maîtrise conservée par lui de la situation. Le pédagogue Dewey disait, lui, que c'était l'incertitude quant à une habitude acquise chez l'enfant qui le conduisait à réorganiser le rapport entre ses impulsions vitales, ses représentations et ses actes, parce que leur désaccord le troublait sur le plan émotionnel. Or cela n'est pas alors seulement une question de degré de classe ou l'on est placé, ni de niveau des capacités attendues, ni de quantité de connaissances, mais autre chose qui relève du rapport de l'élève à lui-même, à ses proches, aux objectifs scolaires, aux autres élèves. D'un tel travail de soi, de soi auprès des autres, de soi vis à vis de la vie scolaire, aucune classe ne pourra exempter l'élève si elle pratique les *méthodes actives* sous la houlette attentive d'un enseignant acquis au principe de la confiance faite à l'enfant. C'est pourquoi ce type de travail de *formation de soi* ne peut pas dépendre de l'affectation dans une classe particulière, mais peut se faire dans n'importe quelle classe si on sait le susciter chez l'enfant. Or la plupart du temps, c'est ce type de développement qui manque dans la pédagogie ordinaire, parce qu'elle repousse ce travail sur soi à l'âge de la majorité civile et le refuse à l'enfant scolarisé l'en croyant incapable.

Programmes et développement cognitif en classe d'école maternelle.

Enfin, il y a la question des programmes, en principe des objectifs à atteindre pour un cycle donné du périple scolaire primaire, maternelle et élémentaire. On pourrait soutenir qu'un élève tendrait à régresser s'il était placé dans une situation de sous-instruction par rapport aux objectifs de son âge, du fait de la mixité en âge des classes. Voyons plus précisément pourquoi ce n'est pas le cas. Dans le cycle dit des *apprentissages fondamentaux* des programmes officiels de l'Education nationale de 2009, celui de l'école maternelle qui dure trois ans, trois domaines d'activité structurent les apprentissages attendus. Ce sont les suivants : 1/ S'approprier le langage, 2/ Découvrir l'écrit, 3/ Savoir être élève, 4/ Découvrir le monde, 5/ Percevoir, sentir, imaginer, créer. Or de telles orientations sont suffisamment larges et ouvertes pour permettre de travailler avec les enfants sur de nombreux registres qui ne nécessitent pas qu'ils aient tous le même âge dans la classe. Par exemple, on peut aborder l'écrit par le dessin, dessin des formes et/ou des lettres, et par la lecture de textes faite à haute voix par l'enseignant avec des élèves de trois à six ans, donc par de mêmes exercices.

Ce qui importe le plus à l'école à côté du savoir visé, c'est la mobilisation des enfants dans l'activité, leur attention, leur participation, l'éveil de leur intelligence, leur qualité de perception, d'observation et d'expression, ainsi que celle des relations entre eux et avec l'enseignant. Un enfant peut beaucoup dès trois ans et dans de nombreuses directions, s'il est mobilisé dans quelque chose qui rencontre son intérêt et lui procure quelque satisfaction. Decroly affirmait qu'on peut tout enseigner progressivement si on part des préoccupations réelles et symboliques de base de tout enfant : la nourriture, les intempéries, les dangers, le repos, le travail, la solidarité, la récréation, l'élévation de soi, en interrogeant celles-ci à partir

de l'expérience directe qu'il en a. Il ne s'agit donc pas d'emblée d'entraîner des facultés cognitives distinctes comme, par exemple, raisonner, mémoriser, catégoriser, mais de susciter chez lui l'intelligence, la sensibilité, l'expression, la coopération, la créativité. C'est par ce type de travail que les facultés mentales, les capacités générales, vont se déployer chez l'enfant, si intérêt personnel et commun sont suscités dans des actes par l'enseignant.

Par ailleurs pour ce qu'il en est des objectifs indiqués dans les programmes entre trois et six ans, dans le domaine de l'expression, il n'y a pas une si grande différence entre, à 3 ans (Petite section) : *entrer en relation avec autrui par la médiation du langage*, et à 5 ans (Grande section) : *produire un oral compréhensible par autrui*, la capacité médiane, à 4 ans (Moyenne section), étant de : *participer à un échange collectif en écoutant autrui et en attendant son tour de parole*. De telles capacités peuvent se voir développées et confortées en mélangeant des élèves d'âges distincts. Pas plus qu'il n'y a une si grande différence entre : *écrire son nom en majuscules d'imprimerie en respectant l'horizontalité et l'orientation de gauche à droite* (Ms), avec : *pratiquer des exercices graphiques conduisant à la maîtrise de base de l'écriture* (Gs). Les programmes indiquent d'ailleurs qu'il s'agit, par la formulation de tels objectifs, non pas d'un ordre graduel strict, comme celui existant entre des notions à assimiler successivement selon leur degré croissant de difficulté, à l'instar de l'enseignement secondaire, mais de : *repères pour organiser la progressivité des apprentissages*.

Et si l'on se place sur le terrain des notions, des contenus conceptuels de connaissance, de ce que l'on appelle dans l'enseignement secondaire des *disciplines* (français, mathématiques, sciences naturelles, géographie, etc.), le travail de la maternelle, mais aussi après pour les classes élémentaires, ne s'organise pas seulement autour de celles-ci ni non plus toujours directement à partir d'elles. L'enseignement de la petite école n'est pas fait que de disciplines, au sens de savoirs organisés distincts, mais du développement de capacités générales et de soi dans un rapport à des objets du monde et des supports d'expression, d'échange, d'activité et de connaissance. Quant à la vision d'un enseignement scolaire qui ne développe pas aussi les capacités individuelles en relation à l'assimilation des contenus, on sait qu'il occasionne chez les élèves de nombreuses incapacités à utiliser de façon intelligente de tels contenus. Sans participation personnelle à la définition et à l'assimilation des contenus des domaines de connaissance et expérimentation de leur mise en oeuvre, donc par soi-même, on apprend, mais sans pouvoir véritablement l'utiliser hors du contexte scolaire et se l'approprier. Tout artisan le sait. En ce sens, le travail pédagogique sur la maturation individuelle de l'élève est aussi important que l'assimilation par lui de connaissances et de notions, voire porteur de plus de résultats positifs que la seule recherche de la performance cognitive sur des opérations déjà formelles, cela indépendamment de la prise en compte de son évolution personnelle dans la classe, l'école et par rapport au monde qui l'environne.

Emmanuel Brassat.
20 octobre 2010

Coordinateur de la commission pédagogique de l'Ecole Nouvelle d'Antony.