Le multi-âge, une approche systémique, un autre paradigme encore insupportable.

Article publié dans la revue québécoise « Grandir en multi-âge », décembre 2010 et repris dans le livre « multi-âge » bleu][TheBookEdition.com[/bleu]

Pendant longtemps et un peu partout dans les pays occidentaux, le multi-âge ne résultait pas d'un choix mais d'une contrainte démographique et géographique. Dans la France rurale, pendant longtemps, ce que l'on appelle les classes uniques et les classes à cours multiples constituaient la majorité des écoles. Avec l'exode rural de la première moitié du XXème siècle leur nombre s'est d'abord accru, puis, pour la même cause, a ensuite naturellement régressé. La régression, délibérée cette fois, s'est accrue dans la seconde moitié de ce même siècle en raison des politiques d'aménagement du territoire et des politiques scolaires. Il s'agissait et il s'agit toujours d'éradiquer les classes multi-âges. Les raisons invoquées étaient d'ordre pédagogiques mais surtout économiques (économies d'échelle).

En dehors de quelques résistances dans les deux dernières décennies, les politiques d'éradication ont été bien acceptées. Les protestations ne s'élevant que lorsqu'une suppression de classe dans une école induisait la présence de deux niveaux dans les autres classes.

Il a fallu attendre la fin du XXème siècle pour que des travaux statistiques sur les résultats scolaires, en France et ailleurs, démontrent contre toute attente que les résultats de ces classes multi-âges étaient même légèrement supérieurs aux moyennes nationales. Ce qui n'a strictement rien changé dans les politiques scolaires. Pas plus d'ailleurs que dans les représentations qu'avaient enseignants et parents.

Il faut comprendre d'où provient cet attachement à ce que j'ai appelé les chaînes industrielles scolaires, en dehors de toutes considérations politiques ou idéologiques qui ne sont évidemment pas absentes.

Nous sommes encore fortement imprégnés du rationalisme des DESCARTES et NEWTON ou du positivisme d'Auguste CONTE qui ont produit ce que nous appelons l'approche analytique. C'est la raison, faculté de l'esprit humain, dont la mise en œuvre nous permet de fixer des critères de vérité et d'erreur, de discerner le bien et le mal et de mettre en œuvre des moyens en vue d'une fin donnée. La raison a une puissance normative, elle régit l'expérience, elle aboutit aussi à des certitudes.

Le rationalisme est à l'opposé de l'empirisme qui n'admet pas que la raison soit constituée de principes a priori. La raison est alors une tabula rasa sur laquelle s'impriment les données de l'expérience. La connaissance venant donc entièrement de l'expérience, il n'y a que des principes a posteriori. Ce qui a donné lieu à des débats millénaires depuis Platon et Aristote.

Il n'empêche que rationalisme et positivisme ont été d'une étonnante fécondité pendant deux ou trois siècles. Il n'empêche aussi qu'ils butèrent sur des impasses, en particulier à partir du XIXème siècle dans le domaine des sciences du vivant.

Déjà au temps de Descartes, il se trouvait des PASCAL («*Je tiens pour impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties*»), des LEIBNITZ, SPINOZA… qui relativisaient les certitudes du rationalisme mais en faisant intervenir la métaphysique. Il a fallu attendre la fin du XIXème siècle et surtout le XXème siècle pour que la complexité apparaisse comme une donnée principale et non plus comme une donnée à

décomposer. Cela a été la naissance de la cybernétique et surtout de la systémique qui ont permis d'approcher différemment la plupart des problèmes scientifiques.

Cela a été le renouvellement des problématiques scientifiques en même temps que la naissance et le développement d'une nouvelle pensée dont on trouve les sources déjà chez BACHELARD, Paul VALERY (*Ce qui est simple est faux, mais ce qui est compliqué est inutilisable* [[Alain BERTHOZ a résolu ce problème avec la notion de simplexité (2009)]] !) mais surtout chez Norbert WIENER, Arturo ROSENBLUETH, Margaret MEAD, Gregory BATESON,… chez une multitude de chercheurs dans tous les domaines, des sciences dures aux sciences de la vie et de l'homme, et dans une interdisciplinarité toute nouvelle. Ce qui a été à son tour d'une étonnante fécondité. Des notions comme les structures dissipatives de PRIGOGINE, le principe de l'ordre par le bruit de Heintz Von FOERSTER et repris par ATLAN, le constructivisme de PIAGET, l'autopoïese de VARELA et MATURANA et bien d'autres en sont nées, comme en est née l'écologie.

Ce qui est une formidable révolution épistémologique est une révolution de la pensée, de la façon de penser. Ce que l'on appelle un nouveau paradigme. Mais, au regard de l'histoire, elle est récente. Or, d'une façon générale, nous pensons toujours suivant les vieux cadres du cartésianisme. L'école jusqu'à maintenant n'a fait que nous formater dans ce mode de pensée et a en particulier formaté nos élites dirigeantes. Nous abordons encore dans la société civile la plupart des problèmes sociaux et sociétaux à travers cette grille, sans pouvoir les résoudre mais à l'inverse en les accentuant.

Dans la droite ligne du rationalisme cartésien, l'autre phénomène historique dont nous dépendons encore, cela a été la rationalisation du travail commencée par VAUBAN et théorisée et transformée en méthode par TAYLOR. Pour optimiser la production : division rationnelle et scientifique des processus, division et simplification des tâches, rationalisation et standardisation des opérations à effectuer, distinction entre concepteurs et exécutants, etc. Henri FORD, dans la perspective d'une production de masse, invente début du XXème siècle la chaîne industrielle. Là encore on ne peut dire que le taylorisme et le fordisme n'ont pas été féconds si on ne tient pas compte des conséquences sociales et de la déshumanisation qui en ont résulté rapidement. Ce d'autant qu'un Henri FORD justifiait la production de masse par une élévation rétroactive du niveau de vie des ouvriers, ce qui a été le cas… un certain temps ! Si on a pu penser ces systèmes féconds dans les finalités qu'on leur assignait, ce n'est manifestement plus le cas. Quant aux finalités et aux profits que pouvait en retirer l'espèce humaine, ils ont disparu depuis longtemps.

Les systèmes éducatifs ont été conçus pendant cette période, encore dans la pensée cartésienne, dans une approche analytique. Eux aussi devaient répondre à la nécessité d'une « production de masse », celle d'une population sachant lire, écrire, compter. Ils se sont contentés de décliner le ratio studorium des jésuites du XVIème siècle en modifiant et en étendant les composants. La constitution, pour ce faire, de chaînes industrielles scolaires était compréhensible. Elles étaient tout au moins dans les logiques cartésiennes et tayloristes de l'époque.

Mais nous sommes toujours dans le même paradigme.

Dans ce paradigme, le multi-âge est incompréhensible et dérangeant.
Son efficience et sa nécessité sont inexplicables quand on veut les comprendre par les approches analytiques dont nous sommes imprégnés. Les travaux statistiques qui ont révélé que les résultats des classes multi-âges étaient meilleurs que dans les classes mono-âge n'ont provoqué que trouble et perplexité : ils apparaissaient comme anormaux. S'il y a eu peu de travaux des institutions pour se pencher sur ce phénomène, c'est aussi parce que son étude était impossible avec les outils intellectuels d'analyse habituellement utilisés. Les explications tentées en sont restées à celles que l'on pouvait penser aussi valables dans le cadre classique (convivialité, entraide entre âges, intégration plus souple des rythmes d'apprentissage, etc.).

Lorsque l'on a voulu prendre en compte ce constat, on a bien essayé de faire sciemment des classes multi-âges, mais toujours dans l'approche analytique : les enfants pouvaient passer souplement d'un «niveau» à un autre, d'une activité programmée correspondant à leur niveau dans telle matière à une autre d'un autre niveau dans telle autre matière, etc. Certes, on améliorait légèrement les performances, on rendait l'apprentissage plus supportable, on prenait plus en compte les développements individuels, mais on compliquait à outrance et les structures, et les tâches des enseignants. Des usines à gaz ! *La complication est inutilisable* ! C'est d'ailleurs ce qui a fait fuir à juste titre les enseignants des classes multi-âges se plaçant dans la situation de procéder suivant les mêmes approches et les mêmes logiques que dans les autres classes.

Le multi-âge implique une approche totalement différente, et des apprentissages, et de l'acte éducatif, et des dispositifs. Une approche systémique. Mais dans celle-ci, les références, les repères et les modèles habituels n'existent plus, ne fonctionnent plus. Ce que j'ai appelé une école du 3ème type est né de la conjonction des pédagogies nouvelles et du multi-âge. Des journalistes ont pu dire que c'était une autre planète. Une autre planète parce que rien n'y ressemblait à ce que l'on s'attendait d'y voir, d'y voir faire et d'y trouver (programmes, emploi du temps, leçons, exercices, évaluations… jusqu'à la place du maître). Si on pouvait constater que cette école constituait une entité vivante et harmonieuse, on ne percevait plus de façon distincte et ordonnée les cases où les apprentissages dévolus à l'école devaient se réaliser. Que des enfants en sortent en y ayant réalisé les mêmes apprentissages au moins aussi bien que dans les autres écoles était inexplicable. Sauf si, comme nous l'avons fait, nous abordons son observation et sa compréhension à travers la grille systémique. Alors naissance et déroulement des processus s'éclairent et se trouvent a posteriori conformes à ce qu'ont découvert les nouvelles sciences de la vie.

Mais, et le mais est important, dans une approche systémique on ne peut pas modéliser la vie comme dans le rationalisme pour en faire découler programmes, tâches, pratiques, méthodes, modes d'emploi… Ce que l'on peut modéliser provisoirement, c'est un certain nombre de principes générateurs qui semblent aujourd'hui admis comme ceux du fonctionnement, du développement et de l'évolution des systèmes vivants, donc des êtres vivants. Communication, interaction, rétroaction, tâtonnement expérimental,… Mais cela ne débouche pas sur une modélisation des actions. *«La complexité appelle la stratégie»* écrivait Edgar Morin, mais à la différence de la modélisation analytique, *la modélisation systémique ne prétend pas d'abord à la résolution, mais à la compréhension* [[JL LE MOIGNE, La théorie du système général, théorie de la modélisation. PUF, Paris]] . Elle ne produit pas de méthode au sens d'une liste ordonnée d'actions à réaliser pour aboutir à un objectif prédéterminé. *«La méthode nuit à l'ingéniosité ; et l'ingéniosité a été donné à l'homme pour savoir, c'est à dire pour faire»* (Giambatisto VICO [[JL LE MOIGNE, La théorie du système général, théorie de la modélisation. PUF, Paris]]).

« La méthode » d'Edgar MORIN n'est pas comme celle de DESCARTES la façon de conduire un raisonnement et les actions qui en découlent, une méthode prescriptive. C'est une méthode indicative qui donne des pistes, des principes découlant de connaissances qui pourraient aider à établir des hypothèses de stratégies à explorer. A l'inverse elle repose sur le doute en rendant le doute source d'évolution. Or, ce que l'on attend encore aujourd'hui dans tous les domaines, c'est qu'il soit donné une méthode à exécuter et dont on peut croire en ses certitudes.

J.L LEMOIGNE rajoute ailleurs que *le projet de la modélisation systémique est sans doute de permettre à chacun des acteurs qui la pratique, devenant ainsi modélisateur, de se construire quelques systèmes de symboles sur lequel il pourra exercer sa raison en les transformant à sa guise, de représentation en représentation, exercice que nous entendons habituellement sous le nom de « réflexion », par lequel l'acteur construit son projet dans sa tête avant et afin de l'incarner par son action*[[JL LE MOIGNE, La théorie du système général, théorie de la modélisation. PUF, Paris]]. La modélisation systémique est modélisation d'un système observant et donc d'un système qui

s'observe lui-même dans ses actions : *le modélisateur devient système intelligent, capable de s'observer modélisant, et donc de se construire des représentations de ses actions* [[JL Le MOIGNE (1985) The intelligence of complexity, in The Science and Praxis of Complexity. United Nations University, Tokyo, pp 35-61]]. C'est à partir de ces représentations qu'il envisage ou ré-envisage de nouvelles actions qu'il modélisera en nouvelles représentations suivant les effets de ces actions. La modélisation permettant l'action n'est jamais définitive, jamais terminée. Ce qui peut être considéré comme modélisé, c'est alors une attitude, une disposition d'esprit.

C'est exactement cette démarche qu'ont suivi intuitivement quelques enseignants confrontés ou ayant choisi le multi-âge. Poussée au plus loin et cette fois consciemment dans sa logique, elle a aboutit à une école du 3ème type qui démontre son efficience. Mais on comprend qu'elle déstabilise voire s'avère impossible pour la majorité des enseignants formatés au cartésianisme. Ce d'autant qu'elle les fait sortir de la fausse sécurité qu'apportent les modèles auxquels il suffit de se conformer et de se conforter, et dont on n'a pas à envisager qu'ils puissent être incertains.

Un autre enfermement est celui de la conception de la transmission des connaissances qui est la finalité officielle de l'école réaffirmée ces dernières années dans de nombreux systèmes éducatifs. Les connaissances étant considérées comme des objets à transmettre. On admet bien aujourd'hui la validité du constructivisme de PIAGET et de WYGOTSKY, mais on le vide de sa substance en se contentant de vouloir transmettre telles ou telles connaissances à des moments adéquats. Ce qui suppose que la construction de l'enfant et de son intelligence capable d'appréhender ces connaissances s'est faite par ailleurs, dans d'autres temps que celui de l'école. Mais aujourd'hui, où est c'est « ailleurs » et son temps ? Dans la plupart des pays et particulièrement en France, le temps de l'école occupe l'essentiel du temps de l'enfant et de l'adolescent, le temps de leur construction. Et plus l'école veut accentuer son emprise de masse[[En France, face au nombre croissant d'enfants dits « en difficulté », le système éducatif n'a trouvé d'autres solutions qu'augmenter encore le temps de son emprise dans les heures supplémentaires appelées soutien scolaire, sans résultats à court et surtout à moyen terme]], plus les systèmes éducatifs basés sur la transmission rationaliste des connaissances sont inefficients.

Mais si les systèmes éducatifs et leurs opérateurs, les enseignants, se placent résolument dans le constructivisme et prennent comme finalité la construction des langages tels nous les avons définis dans une école du 3ème type et qui nécessitent qu'ils s'effectuent dans des entités vivantes et multi-âges, il leur faut affronter la non planification de ce qui est non plus la transmission des connaissances mais l'accession aux connaissances. Ils ne peuvent plus standardiser les opérations à effectuer, ils ne peuvent plus évaluer statistiquement leur efficacité, il leur faut même reconsidérer ce qu'est leur efficacité et ce que peut être son évaluation.

Parce que, en dehors de la révolution épistémologique à effectuer, celle de la pensée, le multi-âge remet radicalement en cause tous les systèmes éducatifs. Non seulement il nécessite une restructuration complète de l'organisation de leur structure globale et de la structure de chacune de leurs unités, ne serait-ce d'ailleurs que parce qu'il faut que celles-ci soient de petites structures capables de constituer des entités, mais il nécessite aussi de ré-envisager leurs finalités qui d'ailleurs sont un peu partout devenues floues et ambigües. Il nécessite de revoir toutes les conceptions, tous les dispositifs, qu'ils soient ceux de la formation, de l'évaluation, du contrôle, des architectures hiérarchiques qui seront passablement bouleversées.

Dans cette remise en cause, les positions des différents acteurs et leurs relations changeront, de nouveaux acteurs à part entière apparaîtront (parents, citoyens, élus… enfants, adolescents !). Plus qu'un changement de politiques, c'est une transformation sociétale, une révolution sociétale. Si l'instauration du multi-âge dans quelques structures n'est pas née d'une idéologie mais d'un simple pragmatisme, il interpelle cependant toutes les idéologies. De là à penser qu'il puisse même être…

subversif… !

Il n'est donc pas étonnant, il est même explicable que les systèmes éducatifs et les organisations politiques refusent obstinément d'accepter ce dont le multi-âge est porteur, qu'ils combattent même farouchement tout ce qui peut les troubler, jusqu'à en oublier d'être pragmatiques. Ceci avec l'assentiment même des enseignants et des populations les premières concernées. C'est l'éradication imperturbable des classes uniques en France alors que les dernières pourraient constituer des laboratoires qui ne coûtent rien aux finances publiques. Ce sont les mesures de rétorsions administratives et hiérarchiques contre tous les enseignants qui sortent des rails pour rentrer dans d'autres approches pédagogiques, veulent introduire le multi-âge, y compris et même surtout quand les résultats de leurs actions sont probants. C'est l'ignorance des mouvements pédagogiques et de toutes leurs expériences accumulées. C'est même leur étranglement financier ainsi que celui des organisations comme AQM (Association Québécoise pour le Multi-âge). C'est beaucoup plus qu'un manque de pragmatisme ou qu'un manque de vision politique, c'est la résistance à ce que tous les décideurs pressentent très bien comme un bouleversement qui les toucherait eux-mêmes. En dehors de l'idéologie, des arrière-pensées politiciennes, on peut comprendre cette peur qu'il faudra bien un jour affronter.

La disparition d'AQM [[L'association québécoise pour le multi-âge a cessé de fonctionner en 2010 après la suppression de toutes ses subventions]] privée de moyens, c'est la disparition d'un laboratoire. La fin de parution de « Grandir en multi-âge », c'est la disparition d'un formidable outil qui permettait que prenne consistance l'intelligence collective de praticiens-chercheurs résolument rentrés dans l'approche systémique qui implique que chaque acteur soit le modélisateur de son action dans l'interaction avec d'autres acteurs. Qu'AQM n'ait pas été aidée, c'est une bêtise, un gâchis… de plus. Mais je ne doute pas que cette intelligence collective se poursuivra par ailleurs, par d'autres moyens et continuera à participer au changement de paradigme dans lequel se situera nécessairement le multi-âge.

L'histoire des sciences, l'histoire sociale et l'épistémologie montrent qu'il y a toujours une relation mais un écart significatif entre les transformations de la pensée scientifique et les transformations sociétales. Mais elles montrent aussi que ces dernières s'y ajustent toujours à un moment ou à un autre. Il n'y aura pas que les systèmes éducatifs qui seront touchés. La faillite et l'impasse de tous les systèmes qui régissent actuellement nos sociétés sont les symptômes d'un changement inéluctable à venir. La systémique encore nous apprend que ce ne peut être qu'une praxis. Le multi-âge est en plein dans cette praxis.

Bernard COLLOT, décembre 2010

"Multi-âge", TheBookEdition.com

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