

Floriane Buvat, Christiane Montandon

**Regards croisés sur la différence de l'établissement scolaire public DECROLY.
Confrontation entre les discours issus de différents lieux d'énonciation.**

L'école Decroly existe depuis 1945 et s'appuie sur les principes du Dr Ovide Decroly(1871-1932). Située à St Mandé, en bordure du bois de Vincennes, c'est une école publique qui accueille les enfants de 3 à 15 ans(maternelle – primaire-collège). Une telle liaison école-collège garantit une certaine continuité des relations au sein de la communauté éducative et une stabilité des repères spacio-temporels. Cette spécificité institutionnelle fournit un terrain d'observation particulièrement intéressant pour comprendre dans quelle mesure un tel environnement sécurisant contribue à minimiser les expériences de rupture inévitables dans toute démarche d'apprentissage.

En 2010, l'équipe de l'école, en tant que membre de la Fespi, s'engage dans un travail de recherche-action avec la Fondation de France dans la lutte contre le décrochage scolaire. On peut alors faire l'hypothèse que le climat Decroly est propice à l'assiduité et à l'investissement des élèves et que cette continuité primaire/secondaire s'avère être une des conditions de prévention du décrochage.

Cet engagement de la part de l'équipe enseignante est né d'un besoin de redéfinition de l'identité de l'école, à la fois à l'interne, pour clarifier les principes qui sous-tendent sa pratique et aussi à l'externe, pour se rendre visible face à l'institution éducation nationale.

En effet, les enseignants ont bien conscience que leurs pratiques, leur fonctionnement, ont une réelle efficacité sur le parcours scolaire des élèves, sur leur réussite sociale, mais ils ont besoin du recul qui leur permettra d'observer la façon dont ils procèdent et ainsi rendre lisible le « comment ça marche».

D'autre part, les interlocuteurs directs, à savoir le rectorat et le conseil général ne les reconnaissent pas réellement, voire ne les connaissent pas. Ainsi un inspecteur de mathématiques venu voir un collègue pense que l'école est privée !

Les relations entre l'école et l'institution sont rarement harmonieuses, l'institution utilisant leur spécificité quand cela l'arrange, mais globalement cherchant à normaliser leur fonctionnement, qu'il s'agisse du recrutement des élèves, des enseignants mais aussi de l'évaluation, remettant en cause par là même les fondements théoriques decrolyens et donc leur pratique pédagogique.

C'est pourquoi certains enseignants se sont engagés dans le projet de recherche action élaborée conjointement par des chercheurs universitaires et des praticiens de terrain, et ce à la demande d'un groupe d'enseignants des micro lycées appartenant au réseau FESPI.

Dans le cadre de cette recherche-action, l'équipe souhaite donc expliciter, non seulement ce que l'on apprend à l'école Decroly mais aussi comment on apprend, tant au niveau des apprentissages formels que des apprentissages informels. Ceci mobilise les registres suivants :

- importance du registre relationnel entre enfants et adultes ;
- comment se mettent en place les relations de confiance ;
- processus de socialisation au sein de l'école.

En quoi cette collaboration avec des chercheurs fournit des moments de confrontation, de réflexion critique pour co-construire ensemble des objets de recherche permettant de cerner ce qui fait la spécificité de l'école collège Decroly ?

A) Ce qui fait la différence de cet établissement différent : la continuité école collège.

Pourquoi choisir comme différence essentielle la co-présence dans une même structure du primaire et du secondaire ? Cette continuité pédagogique de la maternelle au collège (presque) unique en France est très ancienne (1945) mais prend paradoxalement toute sa place dans l'actualité du débat sur l'école (avec tous les risques de récupérations possibles que cela comporte). Une telle articulation école collège est en effet aujourd'hui revendiquée par plusieurs établissements et dans différents projets (Celestin, à Nantes, dans certains établissements Freinet près de Lille¹)

Cette spécificité forte **de l'école Decroly**, inscrite dans son intitulé même : **l'école-collège Decroly**, a également été ce qui a retenu l'attention d'un des praticiens chercheurs venu observer son fonctionnement. Voici ce qu'il écrit dans son compte-rendu d'observation: «Du point de vue de Clisthène, la façon dont se joue l'articulation école-collège est intéressante à étudier pour améliorer sa propre liaison école-collège : connaissance du « mode d'emploi » des écoliers susceptibles d'intégrer la structure (plus que leurs spécificités scolaires par l'étude des livrets et les retours des professeurs) mais aussi explorer une autre piste dans la logique de l'école du socle commun, pour reprendre l'expression employée par le Haut Conseil de l'Education, à savoir concevoir un continuum école-collège. »

Aussi bien les chercheurs en proposant d'observer le fonctionnement de l'école confortent les praticiens dans la légitimité à s'engager dans la recherche, pour explorer ce qui fait les fondamentaux incontournables de Decroly.

¹ Reuter, Yves (dir.), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. L'Harmattan. 2007. 264 pages.

Pour caractériser cette continuité, on a décidé de retenir deux axes, qui conduisent à définir deux objets de recherche, ce qui implique de prendre en compte:

1) le point de vue de la conception de l'enfant, qui est pris dans sa globalité (idée développée et mise en œuvre par O.Decroly)

2) les conditions de l'instauration d'un climat scolaire (climat Decroly) où s'équilibrent le cognitif et l'affectif.

En quoi est-elle révélatrice non seulement de ce climat, qui caractérise la manière de concevoir les relations entre adultes et enfants, leurs rapports au savoir et aux apprentissages, mais aussi des présupposés théoriques fondamentaux qui sous tendent ces pratiques pédagogiques ?

B) Le contexte et les acteurs de cette recherche action

Pour pouvoir répondre à ces questions en s'appuyant sur des données recueillies depuis une année de recherche action, il est bon de préciser les conditions dans lesquelles se sont déroulés les premiers contacts entre chercheurs et équipe pédagogique. Il est important de comprendre que l'investigation des chercheurs est d'autant mieux acceptée et comprise par les praticiens que l'ensemble du collectif a pris le temps de la négociation et de la clarification des objectifs, pour mieux saisir comment des praticiens s'inscrivent dans cette recherche action. Une première rencontre a eu lieu en Juin 2010. Une seconde rencontre début septembre a validé cet engagement dans la recherche-action, ce qui a dynamisé le travail de l'équipe pédagogique dans la mesure où cette démarche au niveau local s'inscrivait dans un réseau national. Il a ainsi fallu préparer les rencontres prévues à l'avance avec les chercheurs, articulants par conséquent des temps de rencontre au niveau microsociologique pour présenter au niveau national les démarches d'investigation du collectif de recherche. Ces échéances nationales nous ont obligés à réfléchir en équipe, d'abord à clarifier nos enjeux, nos demandes que les chercheurs nous ont aidés par la suite à formuler en objets de recherche.

Au niveau local, la charge de travail pose problème dans la mesure où il faut trouver un espace de rencontre régulier pour les restitutions, autre que la réunion hebdomadaire de l'équipe, qui n'est pas suffisante, et qui fait défaut pour le fonctionnement de l'école. Le temps de la recherche n'est pas celui du fonctionnement journalier des praticiens confrontés à la nécessité de traiter parfois dans l'urgence les problèmes qui se posent quotidiennement. Cependant pour ce qui concerne cette recherche action, les chercheurs ont pris soin de restituer leurs observations, soit sous forme de compte rendu écrit soit sous forme de restitution orale, lors des réunions de régulation qui rassemblent l'ensemble des enseignants soit du collège soit de l'école primaire.

Dans le cadre même de la recherche action, trois personnes extérieures à l'établissement, deux universitaires et un praticien issu d'une autre ESPI se sont engagés à participer à cette recherche collaborative, ce qui a incité progressivement des enseignants de l'établissement Decroly à se joindre à eux, pour analyser les données recueillis, et les mettre en perspective selon différentes grilles de lecture, que ce soit pour se référer aux articles du fondateur lui-même, ou à d'autres théoriciens de l'école nouvelle, ou bien en s'inscrivant dans des références en psychologie sociale.

C) Outils méthodologiques et modalités de la recherche.

Une des caractéristiques de ce fonctionnement s'est d'emblée concrétisée dans la manière d'accueillir les chercheurs. Loin de faire de l'école publique, comme c'est le cas² la plupart du temps, un lieu coupé du monde extérieur, sanctuarisé et fermé sur lui-même, cette école s'ouvre non seulement aux parents qui peuvent entrer dans ses murs, et intervenir dans les ateliers, mais également accepte massivement que ces représentants de la recherche que sont des universitaires, enseignants chercheurs, étudiants en master, viennent observer de l'intérieur ce qui se passe dans les classes. Les premiers temps d'observation ont été l'occasion de s'imprégner du « climat Decroly » dans une approche du terrain de type ethnographique. Cette rencontre avec les différents acteurs a permis peu à peu de proposer les outils méthodologiques suivants, qui vont documenter sous différents angles le fonctionnement de l'école. On peut les regrouper en deux catégories distinctes :

a) modalités classiques de constitution du corpus :

- des temps importants, réguliers d'observation, dans les classes, à différents niveaux, et dans différentes configurations (groupe classe, module, atelier de projet, cantine, accueil en maternelle, réunion de régulation chaque mardi), cette liste montre l'importante variété des espaces d'interaction entre enfants et adultes, et entre enseignants.
- des entretiens, auprès des enseignants, choisis en fonction des occasions fournies par les observations qui ont suscité des questionnements, réclamant des compléments que seules pouvaient donner de manière satisfaisante des situations d'entretien ; entretiens de groupe également auprès d'élèves de 3^{ème} ;
- analyse de productions écrites, en particulier des archives et les rédactions de projets annuels ;

b) Autre catégorie de démarches plus spécifiques à la recherche-action dans la mesure où elle mobilise le chercheur collectif composé des universitaires et des praticiens chercheurs :

² se référer à l'analyse de Guy Vincent sur la forme scolaire traditionnelle.

- enregistrement des discussions lors des réunions de régulation ;
- enregistrement et retranscription des temps de restitution auprès du collectif Decroly engagé dans la recherche. Comptes-rendus des observations effectuées.
- enfin dernier espace de confrontation, et non des moindres, les temps de regroupement tous les trimestres de tous les chercheurs et praticiens chercheurs des ESPI engagés dans cette recherche action pour analyser ce qu'implique cet engagement dans la recherche.

C'est grâce à ces regards croisés issus de différents lieux d'énonciation que peuvent émerger divergences et ressemblances d'interprétation de ce qui semble à chacun essentiel à dégager dans le contexte actuel de fragilisation de ces institutions et de crise du système éducatif.

Ces moments de restitution de ce qui a été observé provoquent une prise de conscience des différences de points de vue dans l'interprétation de ce qui semble à chacun pertinent de retenir. Ceci se traduit également par des usages terminologiques très différents, témoignant d'un ancrage épistémologique spécifique quant au vocabulaire utilisé.

L'exemple paradigmatique qui peut illustrer certains effets de cette démarche de recherche porte sur la notion de « décloisonnement ». Lors de la journée de bilan sur les équipes de recherche, la discussion entre Véronique, Floriane, Christiane et Pierre Jean sur la question, d'un décloisonnement vertical et horizontal, a fait émerger des divergences d'interprétation et suscité le refus de Véronique de parler des modalités organisationnelles des modules ou des ateliers de projet en ces termes. Au lieu de la notion de décloisonnement, ces praticiens préfèrent parler de diversification des apprentissages ; car Véronique tient à juste titre à la spécificité des contenus disciplinaires. Mais les chercheurs abordent plutôt le décloisonnement comme synonyme d'absence d'émiettement, en refusant ce sentiment de morcellement des espace-temps d'apprentissage ; cette plasticité des emplois du temps dans cet établissement qui regroupent deux classes de niveaux différents lors de modules peut s'apparenter à un décloisonnement vertical ; la manière d'assumer autant des rôles d'enseignants que des fonctions d'encadrement et d'accompagnement renvoie également à un décloisonnement statutaire.

L'enjeu d'un tel échange est de prendre d'abord conscience des différences de perception et de vocabulaire entre chercheurs et praticiens ; il est ensuite de s'apercevoir comment ces échanges font évoluer les représentations des uns et des autres et permettent à l'équipe de praticiens chercheurs de se construire un vocabulaire et des référents théoriques communs.

D) Deux axes représentatifs de la continuité Ecole/Collège et importance de la terminologie.

1) Ce qui frappe l'observateur extérieur, c'est la relation enfant/adulte et la conception de l'enfant qui est alors induite. D'ailleurs, la terminologie utilisée par les enseignants lorsqu'ils verbalisent leur pratique face aux chercheurs n'est pas anodine : les enseignants parlent de l'enfant et non de l'élève

Ceci est certes lié à la présence des jeunes enfants dans l'école mais surtout à l'idée chère à Ovide Decroly que l'enfant est un être global et que l'on s'adresse à lui dans sa globalité : dans la salle de classe, dans les conseils d'enfants, à la cantine, au bois, en classe verte, avec ses parents lors des rencontres etc..

Sa parole est prise en compte à part entière (en individuel comme en groupe). Ces différentes perceptions d'autrui dans des contextes variés rendent compte de la diversité des attitudes qu'un enfant peut adopter en fonction de ses interlocuteurs et des enjeux, intérêts, investissements que la situation lui inspire.

La connaissance de l'enfant depuis son plus jeune âge implique une connaissance de son histoire, de son trajet propre, de son évolution et ses progrès sont encouragés par rapport à son parcours personnel et non par rapport à une norme établie.

C'est ce qu'un praticien-chercheur nomme « connaissance du mode d'emploi » de l'enfant, et ce mode d'emploi facilite la transition entre les différents cycles.

Réciproquement, le professeur est un adulte référent qui a autant de poids qu'un autre adulte : « adulte », terme récurrent employé par les professeurs lorsqu'ils parlent d'eux ou parlent à un enfant : « va voir l'adulte responsable de la cour », « va voir un adulte au bureau »-.

Les observateurs remarquent que jamais le terme d'« éducateur » n'est utilisé ; les professeurs sont des adultes (parfois des « profs » ou des « enseignants ») qui s'adressent à l'enfant dans tous les espaces-temps de la journée à l'école, et y compris dans l'espace temps de la famille (à la maison) puisque les parents ont toute leur place à l'école, à la fois dans le discours, l'expérience racontée ou intériorisée par les enfants, et la présence effective des parents à l'école (accueil le matin, rendez-vous, animations d'ateliers, élus au CA...)

C'est bien cette posture d'adulte face à l'enfant que questionne le regard extérieur du chercheur : il met à jour ce que les praticiens, de l'intérieur, ne peuvent voir, leur permettant de distancier leurs façons de faire. La confrontation du vocabulaire spécifique, propre aux praticiens, met en évidence cet excédent de sens que découvrent les chercheurs dans les pratiques langagières quotidiennes dans cette école.

La présence des observateurs dans l'école est plus que courante à Decroly où les classes et les espaces sont continuellement ouverts à celles et ceux qui le souhaitent (étudiants, stagiaires, parents, enseignants, collègues...) et ce,

depuis le début de son histoire (rappelons que l'école élémentaire est depuis toujours école d'application) mais la présence, sur le long terme, de chercheurs n'est pas si courante, et introduit une nouvelle perspective pour l'équipe en place, à savoir ce miroir réfléchissant de notre propre image.

L'équipe actuelle, volontaire pour s'impliquer dans la recherche-action est avide de ce feed-back et parfois émerveillée par ce que le chercheur lui renvoie de sa propre image, comme une re-naissance. Du partage des pratiques va émerger le partage des idées et va permettre la redéfinition de ce qui nous lie de façon intrinsèque, sans que nous en ayons forcément conscience mais va peut-être aussi permettre à certains de questionner leur légitimité... Certains membres de l'équipe prétendent ne pas être intéressés et préfèrent fuir plutôt que d'affronter leur motivation profonde et ce qui les lie à tous les autres membres de l'équipe : le regard du chercheur questionne le pourquoi chacun est là, ce qui le motive, qui ils sont profondément. On constate en effet des degrés d'implication différents selon les praticiens vis-à-vis de la recherche.

ET POURTANT LE CLIMAT DECROLY IMPLIQUE QUE L'ENSEMBLE DES MEMBRES DE L'ÉQUIPE PARTAGE LES MÊMES RÉFÉRENCES, LES MÊMES RÈGLES DE FONCTIONNEMENT !

2) De cette conception de l'enfant découle un climat scolaire (climat « Decroly »), où la vie en collectivité est régie non par un règlement intérieur composé de lois, de devoirs et de sanctions mais par une intériorisation des règles de vie, des codes, des manières d'être et de vivre ensemble. Ces règles de vie constituent un document écrit, co-signé par les parents et les enfants en début d'année. Ce document regroupe la base minimale des règles de vie ; tout au long de l'année, au sein du groupe classe, les règles sont ré-explicées, et beaucoup d'autres sont discutées en fonction des besoins du groupe, souvent lorsqu'il est question de conflits entre enfants, de difficultés par rapport au travail...

Cette intériorisation des limites est par exemple visible au bois où les enfants ne dépassent pas les limites de l'espace de jeu qui est repéré non par des clôtures matérielles, mais par des objets symboliques : un chemin, un gros arbre, un banc...

Ce fondement collectif des règles de vie requiert une confiance mutuelle entre adultes et enfants et aussi une tolérance, voire une acceptation de la différence de l'autre. Chaque enfant intériorise les règles à son rythme et à sa façon et il ne peut donc y avoir uniformité de comportement ; il n'y a donc pas non plus uniformité de réaction de la part de l'adulte ou de l'enfant envers un autre enfant : cela est visible dans le cas des enfants « différents » (troubles du comportement, autisme, handicap moteur...) qui sont accueillis à Decroly dans les classes. L'élaboration des règles de vie, dans le travail, le jeu ou la gestion du

quotidien apprend à l'enfant à vivre avec l'autre quelles que soient ses différences.

Le continuum école élémentaire-collège permet cette intériorisation des règles mais ce n'est pas toujours une machine bien huilée : l'appropriation des règles est différente selon les enfants (parce qu'ils sont arrivés tard à l'école ou parce que la transgression des règles fait partie de leur structuration psychologique).

Il y a alors, par période, des turbulences (au sein des enfants comme au sein des adultes) qui gênent l'homogénéité de la vie collective, ce qui est d'ailleurs le cas en ce moment où les enseignants notent un flottement dans le respect des limites et cela les questionne sur les dysfonctionnements actuels.

Comme il n'y a pas de dispositifs palliatifs, par exemple pas de conseil de discipline, il est nécessaire que les enseignants constituent une équipe liée par les mêmes fondements théoriques, d'où la nécessité de re-expliquer (donc d'explicitier) ensemble ces fondements.

L'équipe évoluant (départ des anciens, arrivée de nouveaux) l'institué Decroly- à savoir les fondamentaux certes implicites mais en tout cas incontournables- doit être réactualisé. Une refondation régulière du « faire équipe » est nécessaire : il faut refonder avec les nouveaux, se repositionner sur ses motivations.

Cette reformulation commune des principes fondamentaux sur lesquels se reconnaissent tous les membres de l'école Decroly est en train d'être retravaillée par petits groupes depuis maintenant plusieurs mois.

Pour faire équipe, il faut avoir choisi d'être là, il faut être militant, il faut s'investir. La participation à une recherche peut fournir l'occasion de revisiter une nouvelle manière de formuler ces fondamentaux, en fonction des questions que se pose actuellement le collectif d'enseignants.

C'est grâce à cet engagement dans la recherche-action que les membres de l'équipe se sont parallèlement engagés dans un travail à l'interne de clarification des idées et ce, à l'intention des nouveaux enseignants qui arrivent dans l'école et ont souvent beaucoup de mal à déchiffrer cet implicite et trouver les codes qui structurent son fonctionnement.

Comme si le chercheur était l'archer qui tend l'arc et donne l'élan, qui permet de s'élancer, qui leur redonne énergie et confiance.

En effet il ne s'agit pas seulement d'accueillir des chercheurs qui arrivent en observant avec leur propre grille de lecture et en fonction de leurs objets de recherche construits au préalable, mais de créer une communauté de pratiques en partageant les interprétations de ce qui est vu, de ce qui a retenu l'attention des chercheurs, et de ce qui interroge les praticiens. Telles peuvent être les retombées de la recherche action sur le « faire équipe ».

Le climat relationnel s'appuie sur la présence de repères stables et ce depuis le jardin d'enfants, ce qui implique une connaissance réciproque de chacun,

enfants et adultes et une appropriation progressive des règles de fonctionnement de l'établissement. Il y a expérience de la continuité primaire secondaire et non sentiment de rupture et de dépaysement quand les enfants arrivent au collège. Une telle continuité ne signifie cependant pas l'absence de discontinuités, de différences entre jardin d'enfants et école élémentaire, entre école primaire et collège. Les horaires du jardin d'enfants qui accueillent les parents jusqu'à 9h30, même quand ceux ci arrivent en retard (!!), sont plus souples que ceux de l'école élémentaire, dont les enfants ont désormais leurs classes au premier étage ; ils ne sont plus de plain pied sur la cour de l'école. À la polyvalence des enseignants du primaire s'oppose la spécialisation disciplinaire des enseignants du collège ; mais là encore cette différence gagne à être nuancée par l'inscription, à certains moments, de la possibilité de quelques classes du primaire d'avoir des enseignements de mathématiques assurés par un professeur du collège. Celle ci souligne dans un entretien avec le chercheur combien cette continuité lui tient à cœur, comme garant symbolique des liens tant cognitifs qu'affectifs qu'elle peut tisser avec les enfants.

Conclusion : qu'est-ce qu'une écriture collaborative ?

Ce texte a été rédigé conjointement par une enseignante Floriane Buvat, responsable de la coordination pendant deux ans du collège, et un enseignant chercheur, Christiane Montandon. Il a nécessité de passer par différentes étapes, en écrivant d'abord séparément, puis en remaniant et en retravaillant ensemble l'organisation générale du texte. Une telle expérience est révélatrice de la place centrale de l'écriture dans la démarche de recherche et dans la constitution d'un collectif de recherche, où peu à peu de plus en plus de praticiens s'investissent dans cette démarche. En effet désormais le processus de refondation qui concerne la redéfinition des incontournables de la pédagogie Decroly comporte des temps d'écriture par chaque groupe responsable d'un thème, et la lecture de ces textes amène le collectif de travail à discuter et valider la version définitive, qui constituera un livret d'accueil distribué aux nouveaux enseignants.

Une telle écriture collaborative amène à modifier les marqueurs linguistiques propres aux lieux d'énonciation respectifs des chercheurs et des praticiens et à trouver un ancrage commun, grâce à cette médiation que constituent les destinataires communs, lecteurs potentiels et bienveillants du réseau FESPIPOOL.

Bibliographie :

Maulini Olivier & Montandon Cléopâtre (dir.). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck, 2005. 256 p. (Raisons éducatives).

Reuter, Yves (dir.), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. L'Harmattan. 2007. 264 pages.

Vincent, Guy (Dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.