

Centre d'études decrolyennes

# **Fondation Ovide Decroly**

**L'OBSERVATION  
A L'ECOLE DECROLY  
HISTORIQUE ET ACTUALITE**

*Exposé présenté par  
Mesdames Françoise Guillaume et Marcelle Clarinval  
(directrices de l'école Decroly) lors des XXXVIIIèmes  
Journées Decroly mars 2001*

# L'OBSERVATION A L'ECOLE DECROLY, HISTORIQUE ET ACTUALITE

## 1. Introduction

Pour clôturer ces deux journées, Marcelle Clarinval et moi avons voulu nous recentrer, après le petit tour d'horizon des attitudes récentes en matière d'observation, sur la manière dont Decroly et les enseignants de son école conçoivent cette pratique. Ce que nous allons dire dans un instant reflète une réflexion que tous les enseignants et la psychologue ont menée pendant deux ans. Nous nous en faisons ici les porte-paroles.

Ce dont nous allons parler est un idéal vers lequel tend la pratique pédagogique de l'école. Nous sommes bien placées pour être conscientes que les échecs de tous ordres sont toujours trop nombreux, que le système auquel nous croyons n'est pas parfait, ni sans inconvénient. Nous n'avons pas le monopole de la Vérité pédagogique. Notre réflexion et notre vigilance sont permanentes pour veiller à ce que l'école évolue au mieux en fonction du monde qui nous entoure, sans pour autant perdre le bénéfice d'un cadre commun défini et accepté de tous, sans cesse retravaillé.

D'emblée, abordons les définitions des termes « observation, observer ». Un premier sens du mot « observation », pour Robert est « *action de considérer avec une attention suivie la nature, l'homme, la société, afin de les mieux connaître* ». Voilà déjà un vaste programme ! Ajoutons-y la définition du verbe : « *considérer avec une attention soutenue, afin de*

*connaître, d'étudier* » On voit là l'importance accordée à une sorte de volontarisme : attention soutenue avec, de surcroît, le but de la connaissance. Les autres acceptions des deux termes peaufinent encore la concentration mentale supposée dans la pratique de cette action. Citons « *procédé scientifique d'investigation, constatation attentive des phénomènes tels qu'ils se produisent* » ou encore « *surveillance attentive, surveillance systématique, examen attentif* » Et pour le verbe : « *examiner en contrôlant, en surveillant* ».

L'idée d'objectif à atteindre, le caractère approfondi de l'examen, la dimension scientifique et systématique de l'opération mentale, font de l'observation un véritable outil d'apprentissage ; ce sera là le centre de notre exposé, puisqu'on peut affirmer sans exagérer que l'observation est le point de départ de l'enseignement decrolyen et ce du jardin d'enfant à la rhétorique. Et c'est tellement ancré dans nos mœurs pédagogiques qu'un subtil glissement métonymique a fait de l'observation le nom d'un cours. L'habitude s'est installée d'appeler « cours d'observation » l'ensemble des cours de sciences et ce de la 1<sup>ère</sup> primaire à environ la 4<sup>ème</sup> secondaire, où l'on se met à parler de biologie, de physique et de chimie. Reste cependant, jusqu'en rhéto, le sigle « O.M. » pour désigner les cours d'observation-mesure, usage qui traduit une autre réalité dont nous aurons à vous parler : la liaison constante et nécessaire entre les sciences et les mathématiques. C'est donc du sens à accorder au primat de l'observation dans l'acquisition des connaissances que va maintenant vous parler Françoise Guillaume.

## **2. Placer l'observation comme priorité dans l'apprentissage est un choix idéologique**

« N'étant pas préparés à observer avec netteté et précision, comment pourrions-nous avoir des idées adéquates, des appréciations justes, des jugements exacts sur les objets, sur les rapports des objets et, à plus forte raison, sur des sujets plus complexes, ceux qui appartiennent à la vie des individus et des sociétés, et sur leurs relations ? »

Dès 1904, Decroly pose clairement le cadre dans lequel il entend placer la pédagogie qu'il est en train d'expérimenter avec les enfants de l'Institut. Un siècle plus tard, la question de la démocratisation de l'enseignement n'est toujours pas résolue même si les chiffres permettent d'y croire et si les pratiques pédagogiques ont indéniablement évolué.

Aujourd'hui plus que jamais, observer en classe, c'est confronter des manières de voir, c'est construire une connaissance collective, c'est dépasser la réalité première de l'objet observé, et donc prendre une distance par rapport à l'objet investi, c'est être acteur mais pas tout-puissant puisque, petit à petit, c'est à travers le groupe que se forge un système de référence propre.

Le fait de partir de l'observation s'ancre nécessairement dans la matière et disqualifie par là-même les thèses spiritualisantes qui ont tendance à fleurir aujourd'hui.

Notre choix de traiter la réalité brute dans sa matérialité chaotique est conscient :

- observer n'équivaut pas à regarder une image dans un manuel : dans le premier cas, on peut mettre en éveil tous ses sens, dans le second, on est dépendant du regard d'un autre, de plusieurs autres : le photographe, le concepteur

- de programmes, le rédacteur du manuel,...
- mesurer n'équivaut pas à calculer : dans un cas, on fait appel à tout son bon sens, alimenté de l'ensemble de ses connaissances, dans l'autre, on applique une technique apprise, pas toujours comprise
  - associer n'équivaut pas à étudier : l'un est capacité de mobilisation, l'autre capacité de reproduction.
  - rédiger un compte rendu n'équivaut pas à écrire une rédaction, le premier ancre le cognitif dans des expériences vécues collectivement, le second est occasion d'exercice de style, éventuellement d'imagination.

Notre objectif est donc de former un citoyen qui aura édifié au jour le jour, heure après heure, sa place dans la société. Parce qu'il aura utilisé tout ce dont il dispose, exercé son bon sens, son jugement critique face à chacune des situations qui se présentaient devant lui.

Bien sûr, la place de l'enseignant est essentielle dans ce processus, nous y reviendrons plus tard sur des exemples concrets : il est la référence mais pas le demiurge, il est en interaction constante avec le groupe et il connaît le savoir commun dans lequel doit peu à peu s'intégrer l'enfant, il aide peu à peu à faire la distinction entre affects et pensée, il peut guider mais ne peut pas répondre à toutes les questions : ainsi apparaît l'image d'un adulte, certes garant, mais pas seule source de savoir. Pas besoin de long discours pour vous faire comprendre en quoi le rapport à l' « autorité scientifique (de tout ordre) » en général, peut en être modifié !

Enfin, observer impose d'utiliser toutes les ressources dont nous disposons :

- les 5 sens, qui nous apportent une foule d'informations qu'il faut parfois remettre en cause car l'image mentale automatiquement liée à l'expérience sensorielle n'est pas toujours pertinente (des expériences simples sur chaleur

et température sont des occasions rêvées d'en prendre conscience)

- le corps et notre sens kinésique pour procéder à toutes les manipulations, à toutes les comparaisons possibles et même inimaginables
- les capacités manuelles et techniques, pour dessiner, reproduire un engin en maquette,...
- et, nous y avons déjà fait allusion, les aptitudes à pouvoir apprendre dans un groupe (écouter les autres, attendre son tour pour parler,...)

Former un enfant puis un jeune en menant de front, sans hiérarchie avérée, toutes ces facultés est un choix lourd dans les implications idéologiques qu'il sous-tend.

Bref, un siècle après Decroly, et même si nous n'arrivons pas toujours au résultat que nous espérons, chaque jour, dans chaque acte, nous essayons de minimiser la part de l'enseignement - reproduction (pour reprendre un concept aujourd'hui célèbre) pour permettre qu'advienne un homme ou une femme libre et responsable.

### **3. Observer, associer, exprimer**

Une fois acquise l'idée du choix de l'observation comme premier mode d'appréhension du monde, reste à examiner ce qui en découle. Mettre l'enfant ou l'adolescent en contact direct avec les objets, les faits ou les êtres vivants engage de manière simultanée une activité sensorielle multiple.

Vos visites dans les classes, hier ou ce matin, ont pu vous montrer la diversité des observations. S'il est clair que la vue est l'outil privilégié, la mise en jeu des autres sens est aussi constante.

Une classe (le local de 8<sup>ème</sup> Moucheron) a été réservée à l'exploitation des différents sens de manière séparée, en particu-

lier le goût, le toucher et l'ouïe. Vous avez vu comment les notions de sucré, d'amer, de doux, de rugueux, de grave ou d'aigu sont installées par des moments actifs où circulent des ingrédients, des fruits, des boissons, où les caractéristiques scientifiques sont introduites et où le cours de sciences devient interactif. Le plus souvent, il s'agit de faire collaborer plusieurs sens pour aboutir à une conceptualisation fine.

A tout âge, commencer par observer est un puissant moteur d'intérêt : l'élève est directement partie prenante de l'intégration du savoir, il peut être surpris, intrigué, mis en contact avec des questions contradictoires qu'il faudra élucider plus tard. Il perçoit dès le plus jeune âge, la complexité du réel et aiguïsera de cette manière son esprit critique.

A ce stade, le mécanisme mis en jeu consiste à intérioriser le monde extérieur : le réel est donné à voir, à sentir, à entendre, à goûter, à toucher et l'enfant élabore une image mentale qui va s'intégrer à d'autres acquis et s'y associer.

Voilà lâché le 2<sup>ème</sup> grand mot decrolyen : « associer, association ».

Comme je l'ai fait pour « observer, observation », je pourrais passer par les définitions lexicographiques, mais il m'importe davantage de vous montrer comment cette faculté s'exerce dans la séquence pédagogique et combien elle est difficile à isoler du premier temps.

L'association a subi le même glissement métonymique que l'observation. Jusqu'en 8<sup>ème</sup>, les enfants disposent d'un cahier d'association ou parlent du cours d'assoc. pour désigner une approche coordonnée de la géographie et de l'histoire considérées comme des associations dans l'espace et dans le temps à partir des faits observés ici et aujourd'hui.

Sur l'axe pédagogique où je me place pour l'instant, je préfère privilégier l'activité mentale qui s'opère quand l'observation a permis le trajet de l'extérieur (l'objet) vers l'intérieur (la représentation qui en est faite).

Associer, donc... Il s'agit donc bien d'associer le réel qui est sous nos yeux avec le souvenir d'une autre expérience. C'est le moment du « c'est comme... » : « c'est comme ce qu'on a vu la semaine dernière ou c'est comme quand je vais chez ma grand-mère ». Mais c'est aussi l'occasion d'aller plus loin : s'interroger sur ce qui se passe ailleurs ou à d'autres époques pour le phénomène observé. Et l'on voit bien, par l'exemple qui suit comment s'opère le passage de la faculté associative au cours appelé « association ». Ainsi, un travail sur le pain a-t-il amené une classe à s'interroger sur l'histoire des croissants jusqu'à en faire sa pièce de théâtre, la même occasion peut aboutir à l'étude des endroits où poussent le froment, le blé, le seigle... à se demander qui se nourrit de cette manière. Vous voyez clairement qu'une fois qu'on est lancé dans le domaine de l'association, le recours au document écrit, l'éloignement de l'expérience sensorielle immédiate prennent le dessus. C'est pourquoi l'interaction avec l'expression, 3<sup>ème</sup> terme sur l'axe decrolyen, est constante.

Nous étions, jusqu'ici dans un trajet extérieur/intérieur. On peut dire qu'avec l'expression, le sens s'inverse. Verbaliser les sensations et les souvenirs, c'est aller de l'intérieur vers l'extérieur, réalisant ainsi la fameuse triade decrolyenne « observer/associer/exprimer ».

Mais il faut rester conscient que si cette séquence pédagogique se passe effectivement dans cet ordre-là, l'intégration de concepts nouveaux associés à des acquis anciens passe déjà par l'expression, parfois gestuelle ou interjective, parfois vraiment verbale. Aussi, peut-on transformer l'ordre de la traditionnelle triade en « observer/exprimer/associer ».

De plus, s'il est vrai qu'il y a souvent succession dans le temps, il est encore plus vrai que les trois opérations sont indissociables : la perception débouche sur la représentation qui débouche sur la comparaison qui débouche sur le commentaire qui débouche sur d'autres observations... et cela pourrait

devenir sans fin.

De plus les aspects affectifs ne peuvent être négligés : les enfants réagissent à l'observation non seulement en fonction de leurs perceptions passées, mais aussi (et surtout) en fonction de leur vécu émotionnel ; et là, le rôle de l'expression est fondamental. L'expérience laisse des traces agréables ou désagréables qui doivent pouvoir être entendues. C'est ainsi qu'au moment opportun, il faut rassembler, synthétiser, conclure pour passer du particulier du général en mettant du recul entre soi et l'objet d'observation.

C'est pourquoi, on peut dire avec Jack Guichard que « observer, ça s'apprend ». Et nous allons tenter de vous montrer maintenant qu'observer est bien une technique pédagogique.

#### **4. Observer est une technique pédagogique**

L'activité pédagogique la plus spécifiquement decrolyenne pendant les cinq premières années où l'enfant peut fréquenter l'école (du petit jardin d'enfant à la 2<sup>ème</sup> primaire) est certainement la surprise.

Qu'appelle-t-on « surprise » ?

Quand il veut (et surtout pas sous forme d'obligation) l'enfant apporte un objet qui l'intéresse et qu'il a envie de montrer aux autres. Un objet, librement choisi; la seule consigne est que cet objet soit emballé de telle sorte que les enfants de la classe ne puissent pas deviner ce que c'est au simple vu du paquet.

Commence alors l'observation au sens le plus large : comme je viens de vous le dire de façon plus générale, tous les sens sont en éveil. On soupèse, on secoue, on renifle. L'objet est le centre de toute l'attention : la parole circule, passant le plus

souvent par l'adulte, mais « dégénérant » parfois en un échange vif entre enfants. Les souvenirs de surprises antérieures viennent alimenter l'observation : plus lourd que, plus léger que, plus doux que... Il est important à ce stade de respecter les remarques des enfants : ils ne vont évidemment pas droit à l'essentiel, mais ils s'approprient l'objet de cette manière. Le relais de l'adulte permet progressivement de retenir ce qui va pouvoir servir à l'acquisition d'un certain savoir et particulièrement, chez les plus petits, l'accès à un vocabulaire précis. J'ai assisté ainsi, récemment, à l'apparition du mot « translucide » au MJE : lancé par un enfant à propos du sac en plastique qui emballait une surprise, il a été saisi au vol par l'institutrice qui l'a immédiatement mis en rapport avec ce qui était déjà connu : « transparent » et « opaque » et chacun de chercher dans la classe des objets répondant à ces trois termes !

Et puis vient le moment où on ouvre ! Et intervient alors tout le savoir-faire de l'enseignant qui doit introduire des compétences et des savoirs à partir de ce que les enfants ont sous les yeux. Car, s'il est vrai que tout ce que l'enfant apporte présente de l'intérêt, certains objets se prêtent mieux que d'autres à une exploitation approfondie. Quand on peut peser ou mesurer, quand on peut diviser ou transformer, le passage vers des concepts formalisés est aisé : chez les plus petits les notions sont introduites par des comparaisons semblables à celles du stade de découverte (plus lourd, plus léger, plus long, plus court, ...) et débouchent sur l'élaboration de mesures propres à la classe qui vont devenir progressivement les mesures étalons du groupe. Par exemple si on a eu des billes comme surprise, on pèsera le lapin en sac de billes et un sachet de 10 billes deviendra la mesure étalon. Actuellement en 1<sup>ère</sup> année, vous pouvez lire : « *On pèse Boule de Neige. En septembre, il pèse un sac de billes. En décembre, il pèse entre 3 et 4 sacs de billes. Il est plus lourd que 3 sacs de billes, mais il est plus léger que 4 sacs de billes* ». Par cet exemple,

vous voyez que les surprises (le lapin, les billes) sont utilisées bien au-delà de la simple observation, que le rapport avec le calcul et la mesure est immédiat, mais que la poursuite de l'activité peut aller jusqu'à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Lors de l'observation, l'utilisation de certains désaccords entre enfants quant à ce qu'ils observent peut être riche de découvertes et favorise particulièrement le développement de l'esprit critique. Et, plus les enfants sont petits, plus est grande la difficulté de choisir les représentations à favoriser, car les enfants reviennent sans cesse sur leurs propres hypothèses, manifestant certaines réticences à intégrer les remarques des condisciples. Ainsi, dans la découverte d'une citrouille, certains enfants avaient émis l'hypothèse que le paquet contenait une mappemonde. Quand le paquet a été ouvert et qu'il s'est avéré que ce n'était pas une mappemonde, l'enfant qui avait fait cette proposition a repris son hypothèse, clairement invalidée par la confrontation avec la réalité, pour dire tout ce qu'il savait de la mappemonde.

On voit donc bien que l'observation, appliquée à la surprise demande une maîtrise technique, qui unit des compétences langagières, associatives et scientifiques.

Ce qui est vrai pour la surprise l'est aussi pour les classes qui travaillent à partir du centre d'intérêt. Dès la 3<sup>ème</sup> primaire, l'intérêt immédiat est canalisé par la réalisation d'un plan de travail qui fait un tour d'horizon des thèmes suscités par l'idée-pivot de l'année. Une structure à plus terme est donc élaborée avec les enfants, partant toujours de l'observation (la main, des outils, un paysage) mais débouchant sur d'autres pistes de réflexion.

Et là, le découpage de l'axe Observer/Associer/Exprimer est encore plus difficile à réaliser car, plus les enfants sont grands, plus leur faculté d'abstraction est développée et la fonction associative sans cesse sollicitée au sein même de

l'observation.

Mais l'observation ne se termine pas quand l'objet a été examiné : le dessin, la réalisation manuelle, le texte ou le compte rendu en font partie intégrante.

Le dessin d'observation est une activité fondamentale dans toutes les classes. Son objectif est d'arriver à rendre compte avec le plus de précision possible de ce qui vient d'être examiné. Vous avez même pu voir qu'on pouvait dessiner ce qu'on touchait ou ce qu'on entendait, l'établissement du code de communication étant dans ce cas une activité en soi.

Ce qui peut paraître le plus évident est de dessiner ce qu'on a vu... Mais imaginez une caisse de mandarines. Chaque enfant prend une mandarine, la tourne et la retourne, la palpe, la renifle, puis la dessine. Quand le dessin est fini, on remet toutes les mandarines dans la caisse, puis, chacun armé de son dessin, doit retrouver la sienne. Certains d'entre vous ont peut-être joué à ce jeu-là en 2<sup>ème</sup> année avec des branches et des bourgeons. C'est à cette précision-là que nous espérons arriver et c'est avec ce type d'exigence que, ce que nous appelons dessin d'observation pourra un jour devenir rapport de laboratoire, susceptible d'être réutilisé par un autre scientifique qui devrait refaire l'expérience relatée.

Le dessin n'est pas le seul outil dont on dispose pour garder des traces des observations. La mise en relation avec l'ensemble des travaux manuels mériterait à elle seule une journée pédagogique. Autant le dessin posait le problème du passage de trois à deux dimensions, autant le maintien des trois dimensions apporte-t-il le questionnement sur les proportions, les échelles, les volumes. Le modelage ou la maquette sont alors des réalisations qui fixent l'observation. Sans compter tout le travail de mesure et de calcul amené par l'achat du bois, de la peinture, l'utilisation des outils, l'occupation de l'espace et autres considérations formelles peut-être, mais

toujours immédiatement pratiques.

Enfin, le texte d'observation ou le compte rendu d'expérience ou encore le rapport d'excursion sont-ils les aboutissements écrits de l'observation. Dès la 1<sup>ère</sup> année, l'apprentissage de la lecture passe par des phrases qui traduisent un vécu affectif et social du groupe autour d'une surprise. J'en prends une de cette année : « *Cric et crac les noix se cassent* ». On imagine aisément ce qui s'est passé : un sachet fermé dévoile par la manipulation plusieurs petits objets durs. On ouvre le paquet : ce sont des noix. On observe les noix et on finit par aller voir ce qu'il y a à l'intérieur. La phrase fera naître dans l'imaginaire enfantin le souvenir de toute la séquence.

Dans les années suivantes, quand la lecture ne pose plus de problème technique, l'observation est régulièrement suivie de la rédaction d'un texte, parfois court, parfois plus proche du rapport ou du compte rendu. Il est rare que ce genre d'exploitation de l'observation se réduise à l'écrit : le texte est complété par des dessins, des illustrations et peut parfois faire l'objet de recherches personnelles plus approfondies. On s'achemine ainsi vers ce qui se passe à l'école secondaire.

Prenons un exemple d'observation telle qu'elle peut se présenter dans les dernières années de l'école primaire ou les premières années de l'école secondaire : la dissection de l'œil de bœuf ou de porc.

L'œil de bœuf est facile à manipuler, la dissection peut donc être faite par de jeunes élèves eux-mêmes. Une observation de l'œil entier, puis des différentes parties permet de retrouver simplement les différentes fonctions de l'œil, tant du point de vue biologique que du point de vue physique (optique). On dessinera l'œil avant dissection, puis les différentes parties qu'on aura identifiées après, en les complétant de la légende adéquate.

Suivant l'âge auquel a lieu cette observation et les pistes suggérées par les élèves, mille et une exploitations sont possibles : l'étude de la vision, les comparaisons avec les organes de la vue d'autres animaux, sous formes d'exposés préparés en petits groupes par exemple, l'étude des propriétés optiques des lentilles convergentes. La réfraction de la lumière par une telle lentille permettra d'abord des expérimentations simples : on recherchera l'image réelle d'une flamme, on établira un graphique de la distance image-lentille en fonction de la distance objet-lentille et on pourra ainsi observer une branche d'hyperbole. Chacune de ces manipulations apparaît séparément dans des manuels de biologie, de physique ou, plus rarement de mathématique, mais l'important réside dans leur enchaînement, le sens de cet enchaînement étant important.

Une année précédente, une classe de 4<sup>ème</sup> avait comparé le volume d'un œil de veau avec celui d'un œil de bœuf, pour savoir si l'œil grandissait en même temps que le corps entier.

Cette année, des élèves de 9<sup>ème</sup> ont examiné les différentes théories de la vision telles qu'elles se sont succédées (ou confrontées) dans l'histoire. Cette démarche offre l'intérêt de permettre une expérimentation sur une hypothèse (la lumière atteint le fond de l'œil) mais aussi une mise en perspective : non, la méthode expérimentale n'a pas, en tant que système, existé de toute éternité.

Cette technique pédagogique réserve souvent des surprises et demande souplesse et réflexion :

- Observer une expérience n'amène pas toujours exactement les résultats attendus (par les enfants ou même par l'enseignant) et il faut donc souvent se remettre en cause ou, au moins, se poser des questions.
- Observer avec un spécialiste, comme nous le faisons sou-

vent en excursion, ne produit pas les mêmes informations qu'observer en groupe- classe ; les nombreuses sorties que nous organisons permettent l'apport de ce souffle extérieur, de ce regard nouveau qu'il nous appartient de ré-introduire dans le groupe.

- Observer demande à l'enseignant de suivre la démarche de l'élève, d'utiliser les divergences entre élèves pour favoriser les démarches de recherche ; l'équilibre est toujours à chercher entre une fermeture rassurante mais sclérosante et l'ouverture créatrice mais risquant d'être hasardeuse.
- Observer impose de s'assurer que tout le monde a finalement bien vu l'élément sur lequel se poursuivra la démarche (d'où l'importance des reformulations, à tout âge).

Enfin, aujourd'hui plus que jamais, il nous semble important cependant de préciser que les compétences (et observer en est bien une) ne s'exercent pas sur n'importe quel savoir : non seulement les enfants ont envie d' « apprendre » comme ils disent, c'est-à-dire de découvrir de nouveaux contenus, mais il est de la responsabilité de l'école de permettre l'insertion des enfants et des jeunes dans une culture sociale commune. Cela tombe bien ! les enfants se posent toujours les mêmes questions qui correspondent à des notions de base que l'on retrouve dans les 4 centres d'intérêt decrolyens : se nourrir, se défendre, se protéger et travailler.

Ainsi donc, sur le fil de l'équilibriste, l'observation ne devrait jamais être un prétexte à faire passer l'amère pilule d'un point ardu du programme mais ne sera pas non plus une compétence qui s'exerce sur une succession de sujets pris au hasard. A l'enseignant de jongler avec attention (car il observe lui-même !) avec les apports les plus divers des enfants ou des jeunes pour les activer comme objets d'apprentissage : un

plan d'observation, qu'il soit explicite ou non, est une représentation d'une réalité scientifique, c'est-à-dire une opération pleine de risque car elle sélectionne et détermine ce dont il sera tenu compte dans la suite. Observer, c'est choisir, consciemment ou non (mais il vaut mieux que ce le soit !), choisir des axes de représentation qui soient à la fois ceux des enfants et ceux communément partagés comme ceux de la science. Vigilance de tous les instants !

## **5. On observe dans toutes les activités**

Il devient clair que si l'observation est bien une activité et une technique pédagogique, elle est aussi une des principales compétences à exercer dès le plus jeune âge et dans tous les domaines.

Il va de soi qu'on observe un paysage, qu'on observe un tableau. Mais on peut aussi, sans distordre l'activité dire qu'on observe un texte. Je ne reviendrai pas sur l'axe Observer/ Associer /Expression, sinon pour dire qu'il remplace pour Decroly l'axe traditionnel lire/ écrire/ calculer. Ce remplacement n'est pas sans conséquence sur la lecture : le but de la 1<sup>ère</sup> année n'est pas d'apprendre à lire pour savoir lire, mais d'apprendre à lire et à écrire pour garder des traces de ce qu'on a observé. C'est ainsi, bien sûr, que naissent les phrases affichées aux murs de la classe et constituant un capital pour l'apprentissage de la lecture par la méthode idéo-visuelle. Quel rapport avec l'observation ?

Vous pouvez lire dans les classes des phrases comme « Le papa de Caroline a bêché le jardin » ou comme « La voiture est tombée en panne » ou encore comme « Le chat s'est cassé la patte » ou enfin « On a ouvert un gros paquet ». Ces phrases sont d'abord connues par cœur, mais elles sont bien observées tous les jours : « Qui peut venir montrer la phrase où on explique pourquoi Hélène est arrivée en retard ? » Qui peut

venir montrer la phrase où on raconte que Tom a apporté une balance ? » Petit à petit, les enfants retrouvent des mots ou des sons qui se répètent. Dans les exemples évoqués, c'est le phonème « pa » qui va émerger. Et c'est ainsi que l'acquisition de la lecture s'ancrera solidement dans l'observation des phrases, dans la comparaison de ces phrases entre elles, puis dans le découpage en mots, en sons en lettres.

Il en va de même, un peu plus tard pour toute la morphologie : on observe que chaque fois qu'il y a plusieurs objets, on ajoute un « s » qu'on n'entend pas. Cela aboutit, dans les classes à de véritables collections qui rassemblent les observations concernant les accords ou la conjugaison. De grandes feuilles sont accrochées un peu partout aux murs des classes, elles sont très vivantes car on y ajoute les observations au jour le jour, jusqu'au moment où les enfants sont mûrs pour qu'on introduise la règle qu'ils formuleront avec leurs mots et tenteront désormais d'appliquer.

Ainsi donc la compétence d'observation s'exerce à tous niveaux, dans tous les domaines ; il est cependant indéniable que ce primat donne une place de choix aux sciences, tout au long de la scolarité à l'Ecole Decroly.

Les expériences sensori-motrices, les comparaisons, les classements, ... qui se déroulent chaque jour dès l'école maternelle permettront, nous le croyons, un passage à l'abstraction plus stable, construit sur des bases plus solides (tant pour les notions mathématiques que pour l'apprentissage de la lecture, par exemple). Ainsi s'élaboreront peu à peu divers outils scientifiques fondamentaux : les graphiques, les notions d'ensemble, ... Ainsi s'ancrera la conviction qu'un classement n'est pas souvent une histoire de discontinuité et que les critères suivant lesquels on les opère peuvent amener bien des surprises.

La place de l'observation, le fait que la formulation utilisée corresponde pleinement au niveau de langue des enfants, l'usage des mesures naturelles pendant plusieurs années amèneront le jeune à un rapport particulier au formalisme. Jusque dans le dernier degré de l'école secondaire, priorité sera donnée à une compréhension d'abord non formelle et à une démarche inductive sur le raisonnement déductif (ce qui n'empêche pas certains de nos étudiants de réussir sans problème une licence en mathématique ou en philosophie !).

L'observation est complémentaire de la méthode expérimentale, paradigme de la science s'il en est ! Il n'y a pas de système linéaire observation – hypothèse – validation mais ce qui compte, c'est bien le processus d'objectivation qu'opère le groupe dans une situation complexe. Même s'il faut être bien conscient que dans un chemin d'observation, tout est choix, il est clair que ces choix ne doivent pas toujours être déterminés d'avance : il est tellement passionnant de voir la route que prend une classe devant un objet que l'on croyait univoque, voire éculé !

Si on pouvait résumer en un mot, et pour répondre ainsi à une question qui nous est souvent posée, l'école ne suscite sans doute pas plus de vocations scientifiques que d'autres types d'enseignement. C'est plutôt dans l'approche de la science que diffèrent ceux qui en sont passionnés...

## **6. Observer les enfants**

Decroly accordait une attention sans faille à l'observation des enfants. Dès 1905, il note tous les jours, assisté par Julia Degand, les faits et gestes de sa fille, réalisant ainsi les Etudes de psychogenèse, soutenues par des photos et -idée géniale et nouvelle- par des films... C'est dans le même état d'esprit

qu'il introduira des tests non-verbaux, pensant que l'observation d'un enfant en train de trouver le mécanisme des fameuses « boîtes à ouvrir » nous renseigne bien mieux sur son intelligence que les réponses écrites à des questions, fussent-elles logiques.

Aujourd'hui encore, et même si nous sommes sur ce point particulier en constante recherche et/ou formation, l'observation des enfants nous paraît primordiale dans l'exercice quotidien de notre profession. Observer les enfants, c'est un style d'approche qui postule que tout enfant porte en lui les ressources de son développement, l'adulte ayant un rôle de soutien qui favorise les potentialités propres à chaque enfant, pour l'aider à vaincre ses difficultés spécifiques éventuelles. Ainsi se définit une véritable notion de partenariat entre l'enfant et l'adulte (dont on ne sait d'ailleurs pas toujours qui est l'observé et qui l'observant !). Ce partenariat implique pour l'enseignant, tout en gardant une distance professionnelle, de centrer son attention sur l'enfant tel qu'il est, et non tel qu'il l'imagine ou le voudrait, d'accepter de réajuster à chaque instant des constatations antérieures estompant par exemple de premières impressions très négatives pour considérer à nouveau l'enfant avec un regard vivifiant.

Soyons tout à fait clair : il s'agit bien d'une attitude pédagogique, même si un bon sens de la psychologie et des connaissances suffisamment solides sur le développement de l'enfant sont indispensables à tout bon enseignant. Après avoir observé, en croisant ses observations avec d'autres indices ou les informations de collègues, en évitant les interprétations hâtives ou séduisantes, l'enseignant ajuste ses actions : la méthode à utiliser pour surmonter une difficulté est plus facile à dégager si on peut identifier les étapes par lesquelles sont passés les enfants. Le préalable à cette démarche réside bien entendu dans le fait que nous admettions que les enfants puis-

sent avoir une vision bien différente des problèmes proposés, vision souvent aussi bonne, voire meilleure que la nôtre !

Notons cependant que, chaque élève étant un individu dans un groupe et compte tenu de l'importance du groupe-classe dans notre travail pédagogique, ce sont les aspects globaux de progression du groupe qui nous apparaîtront, sauf exception, prioritaires. Le cadre subventionné commun à toutes les écoles de la Communauté Française de Belgique étant ce qu'il est, les aspects différenciés de la pédagogie, pour reprendre un mot à la mode, ne sont pas toujours simples à mettre en œuvre.

Enfin, de manière plus générale, à l'école secondaire, nous avons affaire à des adolescents qui, comme tout adolescent normal, éprouvent souvent le besoin de tester la loi. Il nous arrive donc souvent d'observer des classes qui manifestent beaucoup d'autres intérêts que le travail scolaire. Dans ces circonstances, à nous d'exercer notre responsabilité pour marquer la mission première de l'école : apprendre !

## **7. Aspects historiques et conclusion**

Nous continuons à faire vivre chaque jour les idées de bases d'O.Decroly.

Bien sûr, nous sommes bien conscients de la désuétude de son style.

Bien sûr, nous savons que le monde a évolué. Mais cette philosophie, née au cœur du scientisme, est toujours valable aujourd'hui.

Tributaire de la médecine expérimentale de Claude Bernard, Decroly n'était guère prédisposé à la pédagogie. Ses activités

de neuropsychiatre étaient fondées sur l'aller-retour entre travail de laboratoire, l'expérimentation et la pratique. Ses études de psychogenèse ne visent pas d'abord la conclusion statistique, même si comme Piaget 40 ans plus tard il introduit des notions de grand nombre dans son travail. Il en tire, lui ce qui, pour nous, est le fondement de sa méthode : le globalisme qui respecte la réalité psychique de l'enfant, c'est-à-dire sa perception intuitive du monde extérieur.

Bien sûr, comme pour la méthode expérimentale, cela s'inscrit dans l'air du temps : la gestaltthéorie ou théorie de la forme, considère, elle aussi, l'objet d'étude dans son système de fonctionnement, dans sa globalité, avec les discordances parfois difficiles à accepter entre les aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques. Et ce n'est pas un hasard si c'est par les enfants irréguliers que Decroly a commencé : il voyait, à sa consultation de la polyclinique de Bruxelles, des enfants des classes défavorisées, mal nourris, parfois battus, déficients intellectuels et il a été très tôt persuadé que le déficit verbal dont faisaient preuve ces enfants avait pour origine un déficit sensoriel : ces enfants n'étaient guère sollicités à explorer leur environnement et Decroly s'est bientôt interrogé sur ce qu'il adviendrait de ces enfants quand serait entendue la revendication légitime de l'obligation scolaire.

Aussi, quand on lui a demandé de diriger une clinique pour enfants anormaux, a-t-il transformé l'idée de cette institution médicalisée en un internat qu'il installa dans sa propre maison et avec ses propres enfants. L'institut d'enseignement spécial du Dr. Decroly posait la première pierre (en 1901) d'une méthode qui s'épanouira pendant 100 ans.

Sans quitter la médecine, l'observateur était devenu pédagogue : sans cesse il précisera l'importance des fonctions

« réceptrices » et « élaboratrices », se battant contre l'enseignement dispensé dans les écoles traditionnelles, dénonçant l'éducation livresque pour proposer un milieu scolaire propre à l'observation. Il parlera dès lors de l'école dans la vie, expression déformée par ses successeurs en une sorte de slogan dont nous ne rougissons pas aujourd'hui « pour la vie, par la vie ».

Aujourd'hui, 94 ans après la fondation de l'école, nous nous reconnaissons encore dans la philosophie et la théorie de Decroly. Bien sûr, nous nous tenons informés de l'évolution de la recherche pédagogique. Bien sûr, nous en retenons et nous essayons d'en intégrer ce qui nous en semble intéressant : ainsi, les nombreux auteurs qui ont mis en avant les théories d'auto-socio-construction du savoir ont-ils alimenté notre réflexion. Cependant, le monticule sur lequel nous nous tenons est différent car nous restons prioritairement attachés à l'Enfant, à la fois être idéal en devenir mais aussi être singulier avec lequel nous vivons chaque jour une aventure passionnante, et c'est là le plus important !

Françoise Guillaume  
Marcelle Clarinval