Apprendre sans limites : des raisons de bien se comporter

L'exemple d'un établissement anglais

Learning without limits: Reasons to behave well. The example of an English school

Aprender sin límites. De las razones de portarse bien. El ejemplo de un establecimiento inglés

Dame Alison Peacock

Traducteur : Daniel Coste

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/8786>

DOI : 10.4000/ries.8786

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2019

Pagination : 89-96

ISBN : 978-2-85420-624-1

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Dame Alison Peacock, « Apprendre sans limites : des raisons de bien se comporter », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 81 | septembre 2019, mis en ligne le 01 septembre 2021, consulté le 12 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/8786> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.8786>

Apprendre sans limites : des raisons de bien se comporter

*L'exemple d'un établissement anglais**

Dame Alison Peacock

Chartered College of Teaching

Comme directrice d'école, je ne me suis jamais beaucoup préoccupée de conduite et de sanctions. Ce qui m'importait le plus, c'était de créer un environnement où les enfants aient envie d'apprendre et les enseignants plaisir à enseigner. Quand des problèmes de comportement se posaient, nous les traitions avec calme et collectivement. Je ne prétends pas que tout était parfait, mais la conduite des enfants était toujours le symptôme d'un problème beaucoup plus vaste et c'est ce problème plus vaste qui m'intéressait.

SE PRÉPARER À LA DIRECTION

Ma direction de The Wroxham School (de la 3^e à la 11^e classe) a été la première et la seule. Quand j'ai pris la fonction en janvier 2003, j'étais un peu nerveuse mais impatiente d'agir. J'avais lu beaucoup de livres sur la direction d'école et, pour ma maîtrise en éducation, j'avais travaillé sur l'école enfantine et sur l'inclusion, mais je ne savais pas comment j'allais m'y prendre avec cette école et la transformer ainsi que je m'y étais engagée au cours de l'entretien, l'année précédente. Dans cet entretien, j'avais expliqué comment, d'une école en situation d'échec depuis trois ans, je ferais un établissement d'excellence. J'avais indiqué que je proposerais un programme ouvert, équilibré et inclusif et que nous atteindrions un haut niveau de résultats et de réussite en synergie avec la communauté et comme centre d'excellence.

J'avais été recrutée et, en attendant de rejoindre ce nouveau poste, j'étais retournée dans l'école où j'étais directrice adjointe. Par le plus grand des hasards, une de mes amies venait de prendre sa retraite d'enseignante et m'avait invitée à venir voir dans son garage les ressources pédagogiques qu'elle avait accumulées. Ma curiosité fut éveillée quand elle sortit un crâne de bœuf d'un carton poussiéreux. C'était un gros crâne et au beau milieu du front, il y avait le trou fait par une balle. Dans le carton suivant, il y avait le crâne d'un cheval et, dans le suivant, un lapin. Je pris ces trésors et les exposai dans le hall d'entrée de l'école sur du velours noir. Installation plutôt intéressante pour une école où il y avait lieu de mettre un peu d'ordre dans les comportements...

* Article traduit par Daniel Coste.

LES PREMIERS JOURS

Dès la première semaine de ma prise de direction, il me parut évident qu'il y avait beaucoup à faire et sur tous les fronts. Une de mes premières décisions fut d'engager des crédits pour que le responsable du site fasse réparer les portails de l'école de manière à éviter que les enfants fuguent. Le portail principal et celui donnant sur le jardin et le parking étaient détériorés. Les surveillants de l'espace de jeux arrivaient chaque jour le midi en s'attendant au pire. Presque tous les après-midis, il fallait surveiller les enfants qui avaient été punis pour cause de bagarre au cours du déjeuner, d'impolitesse à l'égard du personnel, de disputes au football, etc. La deuxième semaine, une chaise fut jetée et une vitre brisée dans la salle des élèves de quatrième année. Soit les enfants étaient passifs et ne s'impliquaient pas dans le travail de la classe, soit ils regardaient tel ou telle de leurs pairs en pleine crise de cris et de larmes. Les auxiliaires d'enseignement devaient s'occuper des enfants incapables de se contrôler. La plupart du temps et pour la plupart des enfants, les écarts de conduite étaient fortement bridés en classe et explosaient violemment pendant les récréations ou le déjeuner. Nouvelle venue à la direction, je sentais bien que tout le monde m'observait, me testait, attendait que je fasse un faux pas.

UNE « ÉCOLE À L'ÉCOUTE »

Au cours de la première semaine de mon premier trimestre, j'eus avec les élèves et l'enseignant(e) de chaque classe une réunion en cercle. Ni les enfants ni les enseignants n'avaient eu cette expérience auparavant. Je rencontrais chaque classe dans le hall et nous nous asseyions tous par terre, en rond. Je commençais par un jeu tel que « passe le sourire à ton voisin » et puis j'expliquais que chaque membre du cercle pourrait parler à son tour. Je demandais d'abord à chacun (enseignant compris) de me dire quelle chose en particulier il ou elle aimait bien à propos de l'espace de jeux puis je les invitais à me suggérer ce qui pourrait y être amélioré. Ensuite, pour chaque classe et comme devoir supplémentaire à la maison, mais sur la base du volontariat, je demandais aux enfants de dessiner ou de peindre des parties de l'aire de jeux auxquelles apporter ces améliorations. Sitôt remises ces productions, je les préparai et les montai de façon à les rendre un peu « spéciales » et je les exposai dans le hall sous la bannière de l'école « Nous sommes une école à l'écoute ». Je pris des photos des aménagements de l'aire de jeux dans son état d'alors, en janvier et c'est ainsi que commença notre premier projet impliquant toute l'école. Par chance, nous disposions des fonds d'une loterie qui avaient été recueillis mais jamais utilisés par le principal qui avait assuré l'intérim. Si bien que pendant des congés de mi-trimestre, un groupe de parents, travaillant avec le responsable du site et à grand renfort de tasses de thé et d'encouragements que j'apportais, installa les nouveaux équipements de l'aire de jeux. Il y avait là un message important renvoyé aux enfants : « dites-nous ce que vous voulez et ce dont vous avez besoin pour profiter pleinement des temps de récréation et nous répondrons de notre mieux ». Les demandes portant sur une fontaine de chocolat et une piscine ne purent malheureusement pas être satisfaites, mais un nouveau parcours de santé fut installé, ainsi qu'une planche bancale et des pierres de gué.

NOUS SOMMES LA CLASSE DES « SALES GOSSES »

À mon arrivée, les élèves de 2^e année (6-7 ans) me dirent qu'ils étaient la classe des « sales gosses ». J'eus le sentiment qu'il fallait effacer cette image collective. J'avais suffisamment d'argent pour convaincre un sculpteur sur bois alors en résidence de venir à l'école. Je décidai de confier des outils aux enfants, y compris des scies et des marteaux, et leur demandai de travailler avec le sculpteur. Il y avait dans cette classe beaucoup d'enfants très actifs qui répondirent à la confiance qui leur était faite. Les sculptures qu'ils réalisèrent furent fièrement posées sur le sol devant leur salle de classe, et ce pour le plaisir de tous. Plein succès pour la classe des « sales gosses » et début d'une nouvelle identité pour ces enfants.

LES CERCLES DE RÉUNION

Des cercles de réunion mêlant les âges avaient lieu chaque mardi de 10h15 à 11h30, juste avant la pause. Au début, ils étaient présidés par les enseignants, deux groupes supplémentaires étant présidés respectivement par moi et par le SENCo¹. Les groupes mêlaient des enfants de la 1^{re} jusqu'à la 6^e année. Je préparais un « plan de leçon » pour chaque réunion afin de fournir un cadre. L'année suivante, les enfants de la 6^e année dirigeaient les réunions, dont les enseignants de classe étaient devenus un membre parmi les autres.

Ces réunions me renvoyaient une image des changements qui commençaient à toucher l'école. Du moment où les élèves de 6^e année se trouvaient en charge des cercles, il était évident qu'ils assumaient la responsabilité de leur propre conduite et de leurs actes. Ces groupes remplacèrent le traditionnel conseil d'école qui existait dans nombre d'établissements. Chaque enfant restait dans son groupe au moins deux trimestres et en venait peu à peu à modeler son comportement sur celui des plus âgés. En 2006, quand nous eûmes notre première inspection après la sortie du programme de mesures spéciales, l'inspecteur principal s'intégra à l'un des cercles et, comme tous les autres membres, dut prendre sa part au passage d'un cerceau tout autour de ce cercle sans usage des mains. Le bilan de l'évaluation fut remarquablement positif dans tous les secteurs et l'appréciation de l'inspecteur principal fit le bonheur de l'ensemble du personnel quand il déclara qu'il aimerait bien pouvoir emporter dans une petite bouteille l'*ethos* et l'atmosphère de l'école.

RÉCOMPENSES

Au début, quand je me mis en tête de travailler, avec le personnel, à tout ce qui pourrait améliorer le climat général de l'école, je passais mes dimanches à faire les vide-greniers à la recherche de tout ce qui pourrait stimuler mon imagination. Nous eûmes des discussions sur le principe d'un système de récompenses et la décision fut prise d'instaurer un tel système, mais seulement par classe pour que

1. *Special Educational Needs Coordinator* : la personne chargée de coordonner le suivi des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. (NdT)

tous les enfants en aient le bénéfice. L'idée était que chaque classe disposerait d'un pot pour les récompenses marqué d'un certain nombre de buts d'apprentissage. À chaque cible atteinte, la classe gagnait la récompense dont on était convenu (par exemple un temps supplémentaire de récréation). J'avais fourni à chaque enseignant une boîte en plastique remplie de « bijoux » tout droit tirés du produit de mes vide-greniers. Des fils de colliers étaient coupés et les « perles » mélangées, aussi bien que des chaînes en « or », des « rubis » étincelants, des « saphirs », des « émeraudes ». Les enfants qui avaient obtenu une récompense devaient, au nom de la classe, choisir un bijou dans la boîte. L'idée était simple, mais avec une touche de magie.

ACCOMPAGNER ET RÉGULER LES COMPORTEMENTS

Les comportements sur les terrains de jeux étaient inacceptables et j'ai vite compris qu'il fallait opérer des changements dans l'encadrement. Une partie du personnel de surveillance du déjeuner s'attendait à ce que les enfants se comportent mal et c'est souvent ce qui ne manquait pas de se produire. Au cours des réunions de cercles, les enfants demandaient que des adultes soient présents à l'extérieur pour les aider dans leurs jeux. Ils voulaient que leurs matchs de football soient arbitrés et qu'on les assiste dans l'organisation de différents jeux. On décida d'acheter des survêtements et des polaires pour tout le personnel d'encadrement de façon que, quand nous supervisions des activités sportives ou les repas, tout le monde soit fier de porter la tenue sportive de l'école. Certains surveillants du déjeuner refusèrent que leurs mesures soient prises pour leurs survêtements et ils quittèrent l'école. D'autres restèrent et se joignirent aux jeux des enfants. Les auxiliaires d'enseignement virent leurs horaires modifiés afin qu'ils puissent être en classe le matin avec les enfants, fassent une courte pause puis dirigent les jeux à l'extérieur. Cela entraîna une transformation dans le comportement des enfants car ils avaient désormais des activités organisées et des personnes avec qui jouer et qui les connaissaient bien.

Dès les tout premiers jours, j'avais instauré un système de fiches de déclaration d'incidents sur l'aire de jeux que les enfants devaient remplir quand ils étaient renvoyés à l'intérieur. Cela signifiait que tout le monde avait son mot à dire et pouvait donner sa version de l'histoire. Le simple fait d'être tranquillement assis et de noter ce qui s'était passé et pourquoi suffisait souvent à faire réfléchir et à se préparer à présenter des excuses.

Une trace de tout incident de conduite était conservée et enregistrée au niveau central dans un tableur. Nous pouvions voir ainsi qui était réprimandé et pourquoi. Ceci permettait aussi de repérer des cas relevant de la protection des enfants : quand un élève était de fait victime mais en parlait à plusieurs adultes au cours d'une même semaine ou quinzaine, cela devenait évident. Le suivi des incidents de comportement s'avéra une composante importante des données dont l'école avait besoin pour attester que l'établissement était sûr. Tout incident, si mineur soit-il, était enregistré dans un formulaire spécial avec copie au SENCo (service des besoins éducatifs particuliers) et à moi-même. Chaque trimestre, tous les incidents étaient reportés dans un tableur de manière à nous permettre d'identifier quelques élèves « pris sur le fait de bonne conduite », afin de les en féliciter. Il apparut aussi que,

dans certains cas, les auteurs de troubles étaient aussi les victimes d'autres enfants. Le caractère rigoureux de cette approche évitait donc que, selon une tendance habituelle, tel ou tel enfant soit étiqueté une fois pour toutes comme perturbateur.

LE REFUS DE CATALOGUER EN TERMES DE « CAPACITÉS »

En 2004, j'avais été l'une des enseignantes participant à la première étude *Learning without Limits* et, quand l'Université de Cambridge apprit que j'avais pris la direction d'une école, je reçus un appel m'invitant à être partie prenante d'une recherche dans mon établissement. La première étude *Learning without Limits* avait porté sur neuf enseignants dans des écoles très différentes du territoire anglais. Comme enseignants, nous pensions tous que cataloguer les enfants en termes de notes et de niveaux n'était pas une très bonne idée et c'est pourquoi nos classes avaient été choisies pour l'étude, en vue d'une meilleure compréhension de nos pratiques. Il était très clair que les neuf enseignants avaient en commun trois principes cruciaux, à savoir : confiance, co-action et inclusion (éthique commune). Bien que je n'aie pas consciemment choisi The Wroxham School parce que c'était une école en situation d'échec, je comprends mieux aujourd'hui que ce qui me motivait et constituait ma force était bien mon envie de sortir cette école de sa mauvaise passe.

Sitôt le financement assuré, la recherche fut engagée et en tant que partie prenante de ce projet j'eus des entretiens avec un certain nombre d'élèves à propos de leur comportement. Peter avait 10 ans quand je l'ai interrogé sur sa manière de gérer sa colère.

« AP : qu'est-ce que tu penses qui va mal quand des enfants font du tort à l'école ?

P : Je pense que ça arrive dès qu'ils entrent en classe. Les enfants ont besoin de liberté dans l'école. Ils veulent faire leurs propres choix et s'ils ne sont pas autorisés à le faire, ils veulent le faire et si on ne les laisse pas... je ne sais pas...

AP : Ils se rebellent ?

P : Ouais, parce que si on ne les laisse pas faire comme ils veulent, ils font quand même comme ils veulent ».

Il montre bien pourquoi, selon lui, des enfants « font comme ils veulent » quoi qu'en pensent l'enseignant et des autres enfants.

FAIRE EN SORTE QU'APPRENDRE DEVienne IRRÉSISTIBLE

L'un des traits caractéristiques de l'école était que, dans un souci de ne pas coller une étiquette sur les élèves et de ne pas sous-estimer leur capacité à apprendre, nous avons pris la décision de leur laisser le libre choix des tâches dans des leçons au cours desquelles il était d'usage de proposer des tâches différenciées à des groupes différenciés. Cela veut dire que les enfants recevaient tous le même enseignement au début du cours mais que, quand ils avaient à travailler de façon plus autonome, on leur faisait confiance quant à la bonne décision dans leur choix de tâches. Cette

capacité de faire des choix eut réellement un profond effet transformateur, entraînant les enfants à se dire « libérés » et « libres d'apprendre comme je veux ». La totalité du curriculum était ainsi proposée à tous les élèves jusqu'au niveau de la 6^e année scolaire, année qui commençait par un voyage et un séjour résidentiel hors les murs de l'école. Tous les enfants apprenaient ainsi à bien se connaître entre eux avant d'aborder l'année la plus exigeante du cursus et cette connaissance les uns des autres leur permit de s'entraider tout au long de cette 6^e année.

Ofsted² a récemment lancé une consultation sur un nouveau cadre d'inspection selon lequel, à partir de la rentrée 2019, les écoles qui proposeraient un programme réduit pour la 6^e année seraient pénalisées. À The Wroxham School, le curriculum dans son intégralité était un moteur de progrès pour des enfants fiers de leurs résultats. Apprendre était devenu très cool !

BIEN SE COMPORTER POUR APPRENDRE

Quand je suis arrivée à The Wroxham School, certains enfants avaient été exclus plusieurs fois. Je compris très vite que continuer à exclure ne pouvait qu'aggraver le problème à chaque réintégration et je pris la décision de ne pas exclure les élèves. Entre 2004 et la fin 2016, moment où j'ai pris mon nouveau poste au Chartered College of Teaching, aucune exclusion ne fut prononcée. La politique de gestion des comportements relevait d'une approche graduelle allant du simple avertissement jusqu'à, en dernière instance, l'intervention de la directrice. Et l'on s'en tenait à un usage modéré et équitable de cette approche.

LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

En trois ans, l'école est passée d'un point où elle relevait de mesures spéciales à une position d'excellence reconnue. Les progrès accomplis par les élèves la première année furent considérés comme situant l'école parmi les cent premières au niveau national. Il n'y eut que deux enseignants pour quitter l'école avant qu'elle ne soit distinguée comme remarquable. Tout le reste du personnel resta en place. Mais la raison pour laquelle l'école se mit ainsi en mouvement tenait à la culture optimiste du « on peut le faire » qui commençait à y prévaloir et au fait que chacun avait la possibilité de poursuivre son développement professionnel. Je savais que le développement professionnel devait être au cœur de la transformation de l'école. Dès qu'une occasion se présentait, je cherchais à en tirer parti. C'est ainsi que, peu après mon arrivée, j'acceptai d'apporter mon soutien et d'accompagner quatre auxiliaires d'enseignement (dont l'un avait d'abord travaillé à la cuisine) dans leur projet de préparer un diplôme de base (*Foundation degree*³) à l'Université du Hertfordshire.

2. Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. L'Ofsted est un département non ministériel du gouvernement britannique, qui rend compte au Parlement. L'Ofsted est chargé d'inspecter divers établissements d'enseignement, y compris les écoles publiques et certaines écoles indépendantes. (NdT)

3. *Foundation Degree* : formation d'un à deux ans, qui prépare l'admission à un programme spécialisé. (NdT)

L'école prit en charge leurs frais d'étude et leur accorda un congé d'une journée par semaine pendant quatre ans. En outre, trois d'entre eux suivirent ensuite une formation à l'enseignement. L'une de ces enseignants, Sarah Tustin, fut d'ailleurs embauchée par l'école et fut remarquée, lors d'une inspection ultérieure par Ofsted, comme « enseignante magique ».

L'épanouissement professionnel des enseignants prit vraiment un tour exceptionnel. Deux d'entre eux étaient arrivés à l'école au sortir de leur formation initiale et se trouvaient dans leur deuxième année d'enseignement quand j'ai pris mon poste de direction. L'un d'entre eux quitta l'école plusieurs années plus tard comme conseiller pédagogique pour les mathématiques, une autre prépara une maîtrise et devint *Specialist Leader of Education*⁴ après avoir été promue directrice adjointe de l'école. L'enseignante de l'école enfantine fit ensuite aussi carrière comme conseillère. Chaque membre du personnel avait pour mentor quelqu'un d'autre de l'équipe et, tous les trimestres, j'avais un entretien avec chacun à propos de son développement professionnel. Les ouvertures et les occasions que présentait cette priorité donnée à l'affirmation des talents permit à l'école de progresser rapidement, d'année en année. L'innovation n'est pas une imposition dès lors que les collègues se montrent enthousiastes et motivés face aux nouvelles manières de faire.

LE SOUTIEN THÉRAPEUTIQUE

L'une des enseignantes avait deux fils autistes. Quand elle fut prête à préparer au Centre Travistock de Londres une maîtrise en enseignement spécialisé, l'école finança ses études. Nous avons ainsi dans l'équipe une experte à même de travailler avec des enfants individuellement, et aussi avec leurs familles, afin de répondre à leurs besoins spécifiques. Il y avait là, pour l'école, un apport extrêmement précieux et j'avais désormais auprès de moi quelqu'un à même de fournir un appui à ces enfants en demande de ressources additionnelles. Ce type d'investissement signifiait que les enfants pouvaient poursuivre au mieux leur développement, même s'ils se trouvaient, eux et leurs familles, dans des situations particulièrement complexes.

DES LEÇONS DE L'EXPÉRIENCE

Le privilège d'être impliquée dans un projet de recherche tout en faisant progresser l'école (Swann, 2012) me donna aussi la chance d'être accompagnée et conseillée par l'équipe académique qui avait déjà travaillé avec moi dans mon poste précédent de directrice adjointe. Cette possibilité de prendre note de mes idées comme *insider*-chercheuse se présentait certes aussi comme un défi mais, au bout du compte, s'était avérée une formidable opportunité. Je craignais de mécontenter les chercheurs bien plus que je n'avais craint les observations d'Ofsted. Par trois fois, cela valut à l'école la consécration suprême d'être distinguée comme « exceptionnelle ».

4. Il s'agit de professionnels expérimentés, spécialisés dans un domaine d'expertise, qui ont les compétences requises pour développer le renforcement des compétences en *leadership* de collègues occupant les mêmes fonctions dans d'autres établissements.

Le comportement des enfants était à l'unisson de celui du personnel. Il y avait dans toute l'école une sorte d'énergie irrésistible, variable mais inflexible quant à la solidarité dans l'ambition. Les enfants n'étaient pas jugés les uns par rapport aux autres, ils ne faisaient l'objet d'aucun classement, non plus que le personnel (Peacock, 2016). Le travail collectif stimulait la collaboration et bien que l'école fût devenue un centre de référence et de formation travaillant avec des dizaines d'autres établissements au niveau national, quand l'occasion se présenta de créer un nouvel Institut agréé de formation d'enseignants (Chartered College of Teaching), je fus incapable de résister.

Vous avez compris, j'espère, que c'est là une histoire d'espoir. Tout n'a pas été parfait mais nous avons essayé sans relâche de construire une communauté où « l'éthique de chacun » permettait de faire front ensemble, chaque fois que des problèmes de comportement venaient perturber le travail d'équipe. Les enfants avaient apparemment compris que, dans la mesure où ils étaient reconnus, écoutés et aimés en tant qu'individus, apprendre et agir de façon responsable devenait la part la plus importante et la plus stimulante de leur rôle dans l'école. Après tout, quand vous apprenez sans limites, les raisons de bien se comporter ne manquent pas.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

HART S., DIXON A., DRUMMOND M.J., MCINTYRE D. (2004). *Learning without Limits*. Open University Press, McGraw-Hill, Maidenhead.

PEACOCK A.M. (2016). *Assessment for Learning without Limits*. McGraw-Hill, London.

SWAN M., PEACOCK A.M., HART S., DRUMMOND M.J. (2012). *Creating Learning without Limits*. McGraw-Hill, Maidenhead.