

Observer, comparer, comprendre

Introduction

Anne-Marie Bardi



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/488>

DOI : 10.4000/ries.488

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2009

Pagination : 29-33

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Anne-Marie Bardi, « Observer, comparer, comprendre », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 50 | avril 2009, mis en ligne le 24 novembre 2011, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/488> ; DOI : 10.4000/ries.488

Observer, comparer, comprendre

Introduction

Anne-Marie Bardi

« En classe ! » À ces mots, les jeux s'arrêtent, les rangs se forment, le silence s'établit. Puis, sur un signe du maître, les élèves quittent la cour de récréation et se dirigent vers leur salle de classe...

Pour un lecteur français, cette scène est familière. Avec un peu de nostalgie, il y superpose les images en noir et blanc de la maison d'école, des blouses grises, des bras croisés et des vieux pupitres, voire le son de la cloche et l'odeur de la craie ; s'il pense à sa propre scolarité, il se rappelle tel maître, tel camarade d'enfance ou l'odeur des tilleuls dans la cour ; s'il conduit ses enfants à l'école, ce sont les bousculades des filles et des garçons dans la cour de récréation et la couleur des vêtements d'aujourd'hui qui lui viennent à l'esprit. Sait-il que cette manière d'entrer en classe est typiquement française et diffère chez nos voisins ? Sait-il qu'à Naples, on y entre à son rythme le matin et que l'on n'en ressort plus du tout jusqu'au soir ou qu'en Angleterre, une *assembly* réunit l'ensemble de l'école au début de chaque journée ?

La vie des élèves ne s'organise pas sur des bases identiques dans tous les pays, même dans des conditions politiques, économiques et sociales proches. Les lycéens et les professeurs français ayant eu l'expérience d'un séjour à l'étranger s'étonnent : au plan des relations humaines, par exemple, ils voient les élèves et les professeurs anglais déjeuner ensemble, les lycéens américains absorber sandwich et boissons durant les cours, casquette sur la tête, ou les lycéens allemands faire preuve de beaucoup d'autonomie. D'autres domaines les surprennent : l'évaluation des élèves, la durée des journées de classe, les exigences des parents, l'ouverture des lieux sur l'extérieur, la place des activités extrascolaires... À quoi tiennent nos pratiques, si profondément ancrées dans nos habitudes culturelles qu'elles paraissent à tout un chacun aussi naturelles qu'immuable, alors qu'un simple séjour à l'étranger suffit à en révéler la particularité ?

Ces différences sont, de fait, chargées de sens : le quotidien d'une classe et la vie d'une communauté scolaire montrent en filigrane les valeurs essentielles et les codes culturels que chaque nation demande à son École de transmettre, les principes et les priorités qui fondent la vie en société, la vision qu'a un pays de son avenir, et ce plus clairement sans doute que bien des

déclarations officielles. Les articles réunis dans ce dossier s'attachent, chacun à sa manière, à identifier les valeurs culturelles qui expliquent les pratiques pédagogiques observées dans les classes d'une dizaine de pays développés.

Lorsque l'on se propose de comparer le quotidien des classes de différents pays, deux obstacles viennent à l'esprit : l'un concerne l'objet d'observation, l'autre le sujet qui observe. Tout d'abord est-il possible d'observer l'« école » en France, en Russie ou en Chine ? À l'évidence, le primaire n'est pas le secondaire, une école rurale n'est pas une école de centre-ville et, dans la même école, la classe de tel maître ne ressemble pas tout à fait à celle de son collègue. Nous faisons toutefois l'hypothèse que les spécificités analysées sont si fortement attachées aux pratiques quotidiennes et si étroitement liées aux valeurs culturelles propres à chaque pays que les différences locales, bien que réelles, ne sont, vis-à-vis de cette étude, que des différences de surface. Des invariants existent à l'intérieur de chaque pays et ce sont eux que nous étudions ici. Le second obstacle est lié à l'observateur : personne ne connaît mieux l'école de son pays que celui qui y fut élève lui-même, qui a recueilli les souvenirs scolaires de ses parents et grands-parents et qui y scolarise ses enfants ; mais personne n'a moins de recul que lui et il en est sans doute le plus aveugle des observateurs, incapable d'en percevoir les particularismes. Le croisement des regards est le meilleur garant de la distanciation.

Pour identifier les spécificités nationales et leur donner sens, nous avons choisi de faire appel à l'expertise de spécialistes d'éducation comparée. La contribution de Maroussia Raveaud, maître de conférences à l'Université du Mans et auteur d'une étude mettant en regard les valeurs et les pratiques des écoles primaires en Angleterre et en France, *De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté en France et en Angleterre*, a été déterminante ; qu'elle en soit ici très sincèrement remerciée. Les auteurs réunis grâce à elle pour constituer ce dossier ont tous la particularité d'avoir effectué des travaux comparatifs en s'intéressant non pas aux structures, aux systèmes de formation ou de certification, à telle catégorie de public scolaire ou à tel aspect du pilotage, mais aux gestes professionnels, aux échanges entre élèves et maîtres et aux représentations des uns et des autres quant à l'enseignement et à l'apprentissage.

Le dossier s'ouvre sur un article de Robin Alexander, l'un des grands référents de cette branche de l'éducation comparée. Il évoque ici deux questions, l'une méthodologique, l'autre pédagogique. Pour avoir mené des comparaisons impliquant cinq pays, R. Alexander nous alerte sur la première difficulté rencontrée, celle du vocabulaire de l'éducation : certains mots, parfois sous des aspects presque identiques dans différentes langues (éducation, instruction, pédagogie, didactique etc.) sont porteurs de nuances et de connotations distinctes, fondamentalement culturelles et ne recouvrent pas, d'un pays à l'autre, le même champ. Comment parler de ce que l'on observe sans introduire des biais culturels par le simple fait... d'en parler et de poser sur les observations des mots qui ne sont

neutres qu'en apparence ? Tout le dossier doit être lu avec, en mémoire, ces difficultés inhérentes à la mise en mots et à la traduction. Ceci étant, et se situant ensuite au plan pédagogique, R. Alexander analyse la manière dont la parole est utilisée en classe pour enseigner et pour apprendre. Ayant toujours affirmé que la pédagogie ne se réduit pas à une simple technique mais qu'elle est « profondément saturée par les valeurs et l'histoire de la culture dans laquelle elle se situe », il montre comment les divers usages de l'oral révèlent des conceptions de la pédagogie fondamentalement différentes selon les pays.

Lixian Jin et Martin Cortazzi nous invitent ensuite à pénétrer dans des classes, en Chine où des traditions millénaires ont, depuis Confucius, modelé un rapport à l'étude et un type de relations entre le maître et ses élèves qui permettent, aujourd'hui encore, d'organiser un enseignement vivant, y compris avec de lourds effectifs, et de penser la formation des professeurs et des enfants par l'imitation des meilleurs. Leur comparaison des qualités attendues d'un « bon » maître et d'un « bon » étudiant dans des universités chinoises et anglaises confirme l'assise culturelle des comportements observés.

C'est la caméra de Teresa Longo et Thierry Roche qui entre ensuite dans deux classes de fin d'école primaire, en France et en Italie. Nous y partageons la vie quotidienne des élèves : accueil, travail, récréation, évaluation. Le constat est sans appel : ici, on reçoit un enfant, là, un élève. L'histoire aide à proposer des clefs d'interprétation : tradition humaniste ici, scientifique là ; culture catholique ici et aspiration républicaine là...

Les deux articles suivants, de Claire Planel et de Marilyn Osborn, tout en se fondant sur des observations bien distinctes, confirment la spécificité de l'école française, révélée cette fois à travers une comparaison entre l'Angleterre et la France. Alors que l'on s'adapte aux possibilités de chacun et que l'on cherche à valoriser tous les talents en Angleterre, il semble qu'en France l'on mette d'abord chaque élève face au Savoir, élément fondateur, incontournable et identique pour tous. Condorcet inspirerait encore les maîtres français, lui qui justifiait en 1791 la nécessité d'une instruction commune à tous les citoyens en écrivant : « Il suffit au maintien de l'égalité des droits que [...] chacun soit assez instruit pour exercer par lui-même et sans se soumettre à la raison d'autrui, ceux dont la loi lui a garanti la jouissance. [...] Lorsque la confection des lois, les travaux d'administration, la fonction de juger, deviennent des professions réservées à ceux qui s'y sont préparés par des études propres à chacune, alors on ne peut plus dire qu'il règne une véritable liberté. Il se forme nécessairement dans une nation une espèce d'aristocratie non de talents et de lumières mais de professions. [...] Le pays le plus libre est celui où un plus grand nombre de fonctions publiques peuvent être exercés par ceux qui ont reçu une instruction commune. ». On formerait en Angleterre les individus et, en France, les citoyens... Les jeunes professeurs stagiaires anglais et français plongés dans l'autre système s'y sentent étrangers : alors que leurs compétences professionnelles – encore peu

établies – ne sont pas en cause, c'est leur identité culturelle que le modèle du voisin atteint, surprend, choque parfois.

Au Danemark, les enfants sont considérés d'abord comme les futurs membres de la communauté et sont éduqués, dans ce but, comme des êtres ouverts aux autres, capables d'écoute et aptes à la recherche de consensus. C'est ainsi du moins, qu'Elizabeth McNess, observatrice étrangère, analyse l'organisation très particulière de l'école de base ; elle explique ainsi le rôle spécifique du *klasselærer*, professeur responsable d'une même classe sur plusieurs années, la place des parents et l'influence de l'environnement de l'école : tous contribuent à faire de l'école une introduction pratique et vécue à la démocratie.

Nous fermons le dossier avec les élèves russes des années 90. Julian Elliott a effectué des comparaisons entre les adolescents de Russie et leurs congénères anglais ou américains. S'ils obtiennent de meilleurs résultats dans les tests internationaux, c'est tout simplement que les jeunes russes... travaillent, s'engagent dans leurs études et y prennent plaisir ! Reste à analyser pourquoi la société russe secrète des élèves heureux de s'instruire et de progresser alors qu'en Angleterre ou aux États-Unis, les jeunes considèrent majoritairement que les succès scolaires sont moins valorisants que les succès sportifs et ne leur garantissent même pas l'obtention, à terme, d'un bon *job*...

Chaque auteur, abordant la problématique du dossier à la lumière de ses travaux de recherche, privilégie certains axes d'observation. Ainsi, au fil des articles, diverses facettes de la classe sont étudiées : les représentations des élèves et des professeurs et leurs attentes réciproques, l'organisation de l'espace, les pratiques pédagogiques, les modes d'évaluation, les relations avec les parents et avec les partenaires de l'école, etc. Il est intéressant de constater qu'aucun auteur n'aborde de front la classe par la question centrale : qu'y apprennent donc les élèves ? Des réponses sont toutefois données : la multiplicité des points de vue et celle des systèmes d'éducation étudiés nous permettent, par une lecture croisée, en creux et en relief, de prendre conscience de la diversité des objectifs qui organisent la classe : ici, on y apprend à maîtriser des savoirs ; là, on cherche à développer ses capacités personnelles ; ailleurs, on vise à s'intégrer harmonieusement à la communauté. À l'évidence, les systèmes d'enseignement ne relèvent pas aujourd'hui des mêmes finalités !

L'interrogation de Julian Elliott en conclusion de son article rejoint celle de Marilyn Osborn : pourra-t-on longtemps encore observer ce lien étroit entre les valeurs culturelles et les pratiques pédagogiques ? Ce qui a traversé les siècles, ce que l'histoire de chaque pays a façonné résisteront-ils aux tendances actuelles à l'uniformisation ? Oui, semble dire Marilyn Osborn en évoquant les réformes en cours en France et en Angleterre : les instructions officielles, même si elles convergent, s'incarnent dans des mises en œuvre individuelles ; or chaque acteur, imprégné des valeurs traditionnelles qui l'ont formé, en reste porteur et souhaite inconsciemment les transmettre. Mais on peut imaginer, au

contraire, que les pratiques pédagogiques perdront leurs spécificités si, à terme, une véritable culture européenne se fait jour, entraînant avec elle un modèle d'enseignement européen encore à définir ou si la mondialisation de l'économie entraîne peu à peu celle des valeurs.

Depuis quelques décennies, on voit apparaître à travers le monde une culture infantine et adolescente qui conduit les jeunes à s'habiller à l'identique, à écouter les mêmes musiques, à jouer aux mêmes jeux sur la Toile. Mais lorsqu'ils quittent chaque matin leur statut de jeune pour celui d'élève, les phénomènes de mode auxquels ils adhèrent font place, durant quelques heures, au mode local d'éducation auquel ils sont soumis. Ils retrouvent des pratiques de classe intimement liées aux valeurs culturelles et au génie propre de leur pays. Cela durera-t-il ? Ne négligeons pas dans le futur l'observation experte des classes : nous y apprendrons autant sur notre passé que sur notre probable avenir.

