

Les pratiques de classe, partie émergée de l'iceberg des valeurs culturelles

Pédagogies à l'œuvre dans les écoles anglaises et françaises

*The iceberg tip of cultural values. Classroom practice in English and French
primary schools*

*La parte emergente del iceberg de los valores culturales. Prácticas pedagógicas
en las escuelas inglesas y francesas*

Claire Planel

Traducteur : Robert Elbaz



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/519>

DOI : 10.4000/ries.519

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2009

Pagination : 75-85

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Claire Planel, « Les pratiques de classe, partie émergée de l'iceberg des valeurs culturelles », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 50 | avril 2009, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/519> ; DOI : 10.4000/ries.519

Les pratiques de classe, partie émergée de l'iceberg des valeurs culturelles

*Pédagogies à l'œuvre dans les écoles anglaises et françaises**

Claire Planel

L'analyse présentée ici – celle d'une expérience transculturelle d'échange pédagogique au sein d'un groupe d'enseignants stagiaires français et anglais intervenant dans des classes primaires – illustre la façon dont les pratiques pédagogiques sont l'expression de valeurs culturelles sous-jacentes. Ces pratiques pédagogiques ne sont que la partie émergée d'un iceberg. Sous la surface des apparences existent des valeurs qui sont enracinées en nous – un « système de schémas fondateurs inconscients (ou profondément enfouis) », selon Bourdieu (1976, p. 195). Eux-mêmes éduqués lorsqu'ils étaient enfants ou jeunes adultes dans leurs contextes pédagogiques respectifs, ces stagiaires ont absorbé les valeurs transmises dans les salles de classe de leurs pays d'origine. Comme stagiaires, ils ont appris la théorie et la pratique de l'enseignement tel qu'il est délivré dans leur pays, s'immergeant encore davantage dans les valeurs éducatives nationales de leurs pays respectifs. De plus, comme stagiaires, ils ont été tout particulièrement sensibilisés aux pratiques pédagogiques. Cette expérience vécue par les stagiaires, qui consistait à passer trois semaines dans une salle de classe du pays d'échange, ne s'est pas limitée à mettre en lumière les différences entre les pratiques pédagogiques françaises et anglaises dans le primaire. De façon significative, elle a fait également remonter à la surface les valeurs culturelles nationales contrastées, les « schémas fondamentaux » que les stagiaires ont absorbés tout au long de leur parcours scolaire et de leur formation. En outre, l'expérience vécue par ces stagiaires éclaire le sens même des pratiques pédagogiques qui prévalent dans le cadre des systèmes éducatifs nationaux anglais ou français, ainsi que la manière dont ces pratiques et les valeurs qu'elles véhiculent interagissent dans chacun des systèmes. Enfin, cette analyse montre comment les valeurs culturelles peuvent avoir un impact négatif sur la perception que nous avons de contextes culturels différents. À certains égards, la culture, comme l'amour, est en effet aveugle.

Les données qui fondent cet article proviennent d'entretiens qui se sont tenus en 2002 et 2003 avec huit professeurs stagiaires de primaire anglais et français qui effectuaient un stage en situation de façon croisée dans le cadre

* Article traduit par Robert Elbaz.

d'un programme commun passé entre un département de pédagogie faisant partie d'une université anglaise et un institut universitaire de formation des maîtres français.

Cet article examine les variations qui existent entre la compréhension individuelle que chaque stagiaire a de la pédagogie du pays qui n'est pas le sien, variations qui peuvent aller de l'incompréhension et la critique à l'admiration. Le développement de la compréhension des stagiaires et les implications des stages en situation à l'étranger dans le cadre des programmes de formation des maîtres sont traités ailleurs (respectivement dans *Compare* 2008 et le *European Journal of Teacher Education* 2004). Les aspects pédagogiques auxquels il était le plus souvent fait référence étaient les suivants : comment les enseignants font cours, la différenciation pédagogique, l'évaluation et la motivation, le comportement, les attentes relatives aux élèves, et la perception de l'enfant, simple élève ou être complet.

LES STAGIAIRES ANGLAIS ET LEUR COMPRÉHENSION DE LA PÉDAGOGIE FRANÇAISE

L'enseignement

Regardant la façon française d'enseigner à travers un prisme anglais, les stagiaires anglais étaient parfois incapables de comprendre l'acte même d'enseigner, voire même parfois de le reconnaître :

« Je ne comprenais pas du tout pourquoi ils procédaient comme ils le faisaient. »

« Je ne comprenais pas du tout comment les cours fonctionnaient. Je suppose que c'est parce qu'on nous a inculqué que... vous savez que vous faites une séquence du cours où l'enseignant parle, puis on fait un travail de groupe. Mais il ne semblait pas y avoir beaucoup d'enseignement dirigé par le maître. »

« (L'enseignement de) la lecture était vraiment bizarre... Je n'étais pas sûr du tout de comprendre comment c'était censé fonctionner. »

Parce qu'il leur manquait une compréhension intime de la « leçon »¹ à la française et des valeurs sous-jacentes de structure et de méthode, les stagiaires anglais n'étaient pas toujours capables d'identifier l'acte d'enseigner lorsqu'ils en étaient témoins.

De plus, baignant dans une culture pédagogique où prévaut l'empirisme bien plus que la rationalité et l'intellectualisme (Osborn, 2003), les stagiaires anglais ont été surpris par le niveau d'abstraction :

« Les maths n'étaient pas abordées de façon pratique... aucun support incitatif... rien de pratique du tout. Il se tenait devant eux et se contentait d'expliquer. »

1. En français dans le texte. (NdT).

Un autre stagiaire anglais a critiqué un cours de maths sur les conversions, sujet dont le stagiaire pensait qu'il se prêterait tout naturellement à une application pratique mais qui fut présenté comme un exercice intellectuel :

« Tout ce que j'ai retenu de ce qu'il a fait, c'est qu'il écrivait les tables et leur équivalent au tableau... Dix mètres valent tant de décimètres... et de kilomètres, de centimètres et de millimètres. Et puis ils ont recopié ces tables, environ cinq tables différentes, et c'est en gros ce qu'ils ont passé leur temps à faire : recopier des tables et leurs équivalents. »

L'organisation au sein de la classe

Ce qui a peut-être le plus choqué les stagiaires anglais dans les classes françaises a été l'absence de différenciation pédagogique et de travail en groupe. Les stagiaires anglais ne pensaient pas que le postulat français suivant lequel le même résultat pouvait être obtenu avec chaque enfant pouvait fonctionner. Ils ont critiqué les cours où les enfants ayant les meilleures capacités n'étaient pas suffisamment stimulés, alors que ceux dont les capacités étaient les plus réduites n'essayaient même pas d'exécuter la tâche demandée. Ils avaient l'impression que l'enseignement n'était guère conçu pour tirer le meilleur parti de ces deux types d'enfants :

« Certains enfants avaient systématiquement terminé leur travail avant les autres et on ne leur donnait aucune tâche sur laquelle ils auraient pu enchaîner... et il y avait d'autres enfants qui terminaient rarement, eux... C'était terrible parce que les enfants aux deux extrémités de la classe étaient par moments assis là à ne rien faire. Quelques-uns se débattaient avec leurs problèmes ou ne tentent rien parce qu'ils savent qu'ils n'y arriveront pas, alors que d'autres liquident ce qu'ils ont à faire en moins de temps qu'il faut pour le dire et semblent ne jamais en avoir assez. »

Les stagiaires anglais ont émis des rapports négatifs portant sur différents exemples : des enfants dyslexiques à qui l'on n'apporte pas d'aide spécifique, un groupe classe composé d'élèves d'âges différents traité comme deux classes indépendantes, des cours inadaptés aux enfants de la classe en question. Ils ont également émis des critiques sur le manque de différenciation en éducation physique qui fait que, lors d'un entraînement au *tackle* au rugby, des filles étaient opposées à des garçons, des enfants de petite stature à des plus grands, des enfants doués à d'autres moins à l'aise. Les stagiaires anglais ne parvenaient pas à comprendre la logique à l'œuvre derrière ce manque de différenciation. Ils ne partageaient pas les valeurs françaises sous-jacentes d'égalitarisme et d'universalisme, suivant lesquelles on considère qu'il est plus juste de traiter tous les enfants de la même façon. Leurs valeurs à eux étaient les valeurs toutes anglaises du particularisme, selon lesquelles on considère qu'il est plus juste de traiter chaque enfant différemment.

L'évaluation

Les stagiaires dans leur ensemble, qu'ils soient anglais ou français, ont été surpris par les modes d'évaluation qu'ils ont observés dans le pays d'échange. Les stagiaires anglais ont critiqué l'approche plus ouvertement négative de l'évaluation dans les classes françaises. Ils ont fait les observations suivantes :

« C'est l'opposé du système comportemental de récompense où l'on récompense... on reconnaît la réussite... on récompense les individus selon leur mérite... pas seulement scolaire mais aussi personnel et on fait la différence... (au lieu de ça, il y avait) une atmosphère plus négative où on sanctionne les fautes que vous faites, ou si vous faites quelque chose qui ne correspond pas aux normes. »

Les stagiaires anglais ont eu l'impression que les élèves français qui étaient en situation d'échec souffraient des effets de cette évaluation négative :

« Ça marchait pour ceux qui avaient de bonnes notes parce qu'ils étaient vraiment contents mais je ne sais pas trop pour les autres. »

Dans l'esprit des Anglais, la relation entre l'évaluation, l'estime de soi et la motivation était manifeste :

« Chez nous, on essaie de protéger nos élèves contre le mot « échec ». Dans les écoles anglaises, il s'agit aussi de construire l'estime de soi... faire en sorte que l'enfant se sente valorisé comme individu. Nous essayons d'empêcher les enfants d'avoir l'impression qu'ils ne peuvent pas faire certaines choses aussi bien que d'autres en différenciant leurs tâches, de manière à ce qu'ils soient confrontés à des tâches qu'ils peuvent mener à bien... alors qu'en France, ils font tous la même chose, si bien que si vous pensez que vous ne pouvez pas faire ceci ou cela, vous n'êtes pas nécessairement le seul dans ce cas. »

Dans les salles de classe françaises, l'échec est plus répandu et plus acceptable parce que sous-tendu par la notion d'universalisme et par un rôle plus réduit joué par les élèves. Le mot « échec » ne fait pas partie du discours anglais sur l'école primaire parce qu'il ne saurait coexister avec le contexte sous-jacent de motivation intrinsèque, d'individualisme et avec celui de l'enfant perçu comme un être global. Ainsi, l'échec provoque moins de dégâts à l'échelle individuelle en France parce qu'il n'affecte l'enfant qu'en tant qu'élève, alors que les Anglais ont tendance à considérer que cet échec touche l'enfant dans toute sa personne, avec toutes les conséquences néfastes que cela peut entraîner pour l'estime de soi et la motivation.

La relation entre l'évaluation et le comportement des enfants a également été mise en évidence. Les stagiaires anglais ont commenté l'importance donnée au rôle joué par l'évaluation positive dans la gestion du comportement durant leur stage :

« On nous enseigne... et on nous enseigne que ce n'est pas quelque chose qui va de soi, de façon naturelle... d'avoir un mode de gestion de la classe qui consiste à encourager les enfants, alors que là, on n'a rien vu de tel, on élève le ton, on crie, on frappe sur la table pour s'assurer le contrôle de la classe. »

Les stagiaires anglais ont en revanche été agréablement surpris par l'absence relative de valorisation liée au comportement, à la posture, etc., pour gérer la façon dont les élèves se comportent dans les salles de classe françaises. Quelques stagiaires anglais ont fait un lien avec la différence d'ordre culturel faite entre la valeur que chaque pays accorde à l'éducation et au fait qu'en France, on s'attend davantage à ce que les enfants soient naturellement motivés et se comportent bien :

« Les enfants se tenaient en général vraiment très bien, ils étaient là pour apprendre, ce qui faisait vraiment du bien. » [Une école de ZEP].

« Je pense que l'autre impression que j'ai eue, c'est qu'en France, tout le monde veut faire de son mieux. Ça semble aller de soi. »

« Ils attendent presque des enfants qu'ils soient des adultes en miniature... Ils devraient déjà intérioriser ce code de conduite. Ils devraient tout simplement se comporter de la façon dont on attend qu'ils se comportent. »

Les différences culturelles dont les stagiaires anglais ont fait l'expérience dans les classes françaises leur ont fait apprécier le rôle joué par l'apprentissage, plus central que celui joué par le comportement proprement dit :

« En Angleterre, on travaille sans cesse sur la façon dont la classe se comporte. Avant même de commencer à faire cours, on insiste là dessus. Les Français n'ont pas l'air de faire pareil... surtout avec les enfants les plus jeunes... avec les années du premier cycle en Angleterre, la gestion du comportement est presque... est pratiquement aussi importante que l'aspect pédagogique, l'aspect enseignement des choses. »

Quelques stagiaires anglais en ont déduit qu'il régnait dans les salles de classe françaises une plus grande décontraction qu'outre-Manche, ce qui pourrait logiquement contribuer à créer un environnement où les enseignants pourraient dialoguer avec les élèves de manière plus adulte :

« J'ai bien aimé la façon dont les profs s'adressaient aux enfants et celle dont les enfants leur parlaient. C'est vrai qu'ils avaient parfois de véritables conversations. Parfois, je trouve que nous surprotégeons nos enfants, chez nous. Dans une classe où l'enseignant a su établir une atmosphère attentionnée, on devrait pouvoir avoir de vraies conversations. Je pense que je vais essayer. Je crois qu'il est important que les enfants puissent parler. En France, j'ai vu des enfants parler d'une manière que l'on ne verrait pas nécessairement en Angleterre. »

Les attentes relatives aux enfants

Les stagiaires anglais se sont exprimés sur la façon dont les attentes relatives aux enfants français étaient supérieures à celles auxquelles étaient confrontés leurs camarades anglais. Dans l'ensemble, les stagiaires anglais ont eu l'impression que l'on attendait trop des enfants dans les écoles françaises, tant mentalement que physiquement. Ils ont critiqué la durée des cours, beaucoup trop longue à leurs yeux – un cours de maths sans aucune consigne

pratique qui a duré une heure et demie, un cours de lecture prenant appui sur les associations graphie/phonie :

« Nous avons assisté à des cours incroyables... l'enseignant avait écrit un paragraphe au tableau et, pendant au moins une heure, ils [des élèves de 6 à 7 ans] se sont contentés de l'étudier, d'abord au niveau du mot, puis de la phrase... C'était stupéfiant. »

Les stagiaires anglais ont trouvé les journées de cours fort longues. Ils ont également trouvé les enseignants très durs dans leurs rapports avec les enfants en difficulté. Ils se sont exprimés sur la façon dont la responsabilité de l'apprentissage incombait aux enfants eux-mêmes, comme ces commentaires le montrent :

« J'avais l'impression que l'enseignant pensait, bon, vous avez copié la règle d'orthographe, maintenant rentrez chez vous et apprenez-la, au lieu de la leur faire apprendre tous ensemble en classe. »

« Une fois rentrés chez vous, c'est à vous d'apprendre ce que je vous ai appris. Si vous ne le faites pas, ne venez pas vous plaindre ensuite que vous ne comprenez pas. »

« Ils était en grande partie responsables de leur propre apprentissage. L'enseignant se contentait de leur fournir l'information et les enfants devaient noter ce qui était écrit au tableau. »

De plus, les stagiaires anglais ont trouvé que l'on attendait également beaucoup trop des enfants sur le plan physique. Ils ont critiqué un cours d'éducation physique et sportive durant lequel les enfants ont dû courir près de 5 km. Il est cependant difficile de savoir si ces différences culturelles en matière d'attentes entre les deux pays concernent exclusivement les enfants ou s'il existe également des différences dans les attentes relatives aux performances des adultes.

80

LES STAGIAIRES FRANÇAIS ET LEUR COMPRÉHENSION DE LA PÉDAGOGIE ANGLAISE

L'enseignement

Aveuglés par leurs propres pratiques pédagogiques nationales, les stagiaires français, eux aussi, étaient parfois incapables de reconnaître l'acte même d'enseigner :

« J'ai pas eu l'impression d'avoir vraiment vu une leçon avec une trace écrite. »

Beaucoup de stagiaires français ont été déconcertés par ce qu'ils ont considéré comme un manque d'enseignement formel des concepts de base dans les classes anglaises, malgré l'introduction en Angleterre de l'heure dite « de calcul et de lecture ». Par exemple, les stagiaires français ont déclaré qu'ils n'avaient pas été témoins de la présentation des règles en maths, au sens où ils l'entendaient :

« Pour faire une soustraction, il faut faire... première étape... deuxième étape... »

Ils ont également mis en cause le fait que les écoliers anglais puissent se débrouiller seuls lorsqu'ils auraient besoin de faire une soustraction par la suite, dans la mesure où ils ne pourraient guère se référer dans leurs manuels à ce qu'ils avaient déjà appris. Enfin, ils ont été sidérés par ce qu'ils ont considéré comme une absence de grammaire ou de règles d'orthographe :

« On ne voit pas de leçons d'orthographe, de conjugaison ou de grammaire où vraiment il y a une règle ... les enfants ont la règle. »

Les stagiaires français avaient une approche de l'acte d'enseigner conditionnée par leurs propres valeurs culturelles, faites d'intellectualisme et de rationalisme, valeurs culturelles qui affectent la rigueur structurelle de l'enseignement à la française. Ils ont glosé sur l'absence dans les salles de classes anglaises de l'élément final de tout cours, l'évaluation, qu'ils ont opposée à la situation française :

« Quand on aborde une notion on peut faire une évaluation avant, pour savoir ce qu'ils savent déjà, et puis à la fin pour savoir ce qu'ils ont retenu. »

Toutefois, l'apprentissage ludique fait maintenant partie intégrante du paysage pédagogique français et quelques stagiaires français ont été séduits par l'approche anglaise, empreinte d'empirisme :

« Toute sa pédagogie était basée sur la recherche. »

« Ils font tout passer sous forme de jeux... c'était impressionnant ... les maths, l'anglais, l'histoire ... il y avait des petits sketches pour raconter les cinq piliers de la religion islamique, ils ont mimé ça, ils ont fait des reportages radio. Ils étaient tout le temps en activité. »

« L'enseignante avec qui j'étais regrettais de ne pas avoir suffisamment d'idées pour faire passer certaines notions. Elle en avait trouvé une pour les tables de multiplication et elle trouvait que les enfants progressaient beaucoup plus vite parce qu'ils avaient le plaisir de le faire. »

La dernière réaction met en lumière la relation entre les valeurs culturelles typiquement anglaises que sont l'empirisme et la motivation – le fait qu'il va de soi en Angleterre que les enfants apprennent mieux grâce à leur motivation intrinsèque.

L'organisation au sein de la classe

Quelques stagiaires français avaient du mal à accepter, et même parfois à reconnaître, la différenciation pédagogique dans les classes anglaises. Se fondant sur la perspective typiquement française d'universalisme, ils ne parvenaient pas à comprendre la raison qui faisait que les élèves de cinquième année (CM1) et ceux de sixième année (CM2) de leur école anglaise échangeaient leurs groupes en lecture et en calcul :

« Je comprends pas comment en maths ils [les élèves de sixième année] peuvent avoir le même niveau que [ceux de cinquième année]. »

Cette stagiaire n'avait pas compris que les enfants anglais étaient regroupés par niveau et non par cible à atteindre en fonction de la tranche d'âge. Une autre stagiaire est revenue sur le principe de la différenciation pédagogique mise en œuvre dans sa classe anglaise. Elle a décrit un test de table de multiplication où les enfants pouvaient choisir la table qu'ils voulaient réciter. Tout en reconnaissant que la différenciation préservait l'estime de soi – celle de l'enfant qui avait opté pour la table de deux ne serait pas mise à mal puisqu'il risquait peu de se tromper –, elle s'est tout de même demandé si cela ne conduirait pas à faire que les enfants parviendraient à la fin du cycle primaire avec des niveaux différents en mathématiques. Elle a trouvé cette idée de différenciation pédagogique difficile à admettre dans la mesure où elle venait contredire le concept même d'universalisme, ainsi que le droit pour tout enfant d'atteindre le même niveau que les autres à la fin de la scolarité primaire. Cependant, d'autres stagiaires considéraient cette différenciation de manière plus positive :

« Dans ma classe c'était un travail différencié dans toutes les matières. Il y avait des groupes affichés, c'était bien clair. »

Les stagiaires français se sont exprimés sur cette différenciation des résultats et sur la façon dont ce concept est lié à l'individualisation :

« Quand on regarde les cahiers des enfants, il n'y en a pas deux qui se ressemblent ... c'est vraiment personnalisé. Quand ils écrivent une histoire ils peuvent partir dans différentes voies... chaque enfant fait sa propre histoire et c'est corrigé individuellement en respectant certaines règles générales. »

Revenant sur la relation entre individualisation et estime de soi, un stagiaire français a approuvé la séance de cinq minutes au début de chaque après-midi où les enfants pouvaient montrer à la classe leurs capacités dans des activités hors programme, par exemple faire des tours de magie, jouer d'un instrument, danser, etc. Cette pratique faisait clairement apparaître les valeurs anglaises sous-jacentes de particularisme et d'empirisme.

L'évaluation

Comme je l'ai dit auparavant, l'évaluation a constitué une question centrale pour les stagiaires. Issu d'un milieu culturel où les enfants sont peut-être plus motivés pour apprendre, où la solidarité au sein de la classe est importante, où l'estime de soi qu'ont les enfants n'est pas au centre des préoccupations de l'enseignant et où, de ce fait, l'évaluation négative peut prévaloir davantage, un stagiaire français ne parvenait pas à comprendre pourquoi les enfants anglais étaient toujours encouragés dans leur travail :

« Même un travail qui est mal fait ... ça va déjà commencer par « C'est bien ... mais il faut revoir ça ». On se demande ce qui est « bien » parce que tout ce qui est bien est critiqué. »

Ils ont été choqués par l'utilisation de récompenses pour motiver les enfants. De plus, ils ont éprouvé certaines difficultés à comprendre les critères intervenant lors de l'évaluation des enfants. Une stagiaire a expliqué qu'elle s'est retrouvée dans une situation délicate lorsque l'enseignant anglais lui a demandé de désigner les deux élèves qui s'étaient particulièrement distingués lors du cours. Elle ne savait pas s'il fallait les choisir en fonction de leur comportement, de leur travail relativement à la classe, de leur travail relativement à leur propre niveau ou selon un mélange de tous ces critères. Elle a mis en doute la nécessité de distinguer deux élèves parmi les autres et souligné l'injustice que constituait cette sélection opérée parmi ceux des élèves qu'elle avait remarqués. Elle avait parfaitement conscience que certains enfants se font moins remarquer que d'autres et pouvaient donc échapper à cette sélection. En conséquence, elle pensait qu'il valait mieux récompenser l'ensemble de la classe.

En Angleterre, l'utilisation de récompenses individuelles ainsi que le fait de récompenser les élèves selon la perception toute subjective que l'on a de leurs capacités reflètent la valeur toute anglo-saxonne de particularisme. La valeur toute française d'universalisme, au contraire, sous-tend la pratique française des récompenses collectives. Elle explique la gêne que cette stagiaire a éprouvée lorsqu'elle s'est soudain trouvée confrontée au système anglais de récompenses individuelles.



Comme c'est le cas dans toute comparaison culturelle fondée sur un échange, cette expérience d'un travail en immersion dans un autre contexte culturel a non seulement éclairé les pratiques du pays d'échange, mais elle a également mis en lumière celles du pays d'origine. Il est intéressant de noter que les stagiaires anglais et français partageaient les mêmes opinions au sujet des pratiques pédagogiques qu'ils considéraient comme les meilleures : l'apprentissage est d'autant plus efficace qu'il est fondé sur des étapes structurelles successives ; les enfants apprennent mieux lorsqu'ils comprennent ce qu'ils apprennent et la façon dont cet apprentissage s'intègre dans ce qu'ils ont déjà appris ; enfin, la parole des enfants est importante, comme le sont les bonnes relations entre enseignant et élèves, ou la dotation dont bénéficient les écoles.

De plus, l'expérience des stagiaires a rendu perceptible les valeurs sous-jacentes qui donnent leur sens aux phénomènes de surface, ainsi que les pratiques pédagogiques observables au quotidien dans les classes primaires. Dans les écoles primaires anglaises, l'individualisme, l'enfant perçu dans sa globalité, la différenciation de la pédagogie et l'estime de soi trouvent leur origine dans une longue tradition de particularisme. L'apprentissage par le jeu et par la découverte est fondé sur des valeurs empiriques. Dans les écoles primaires françaises, au contraire, la structuration et la rigueur de l'enseignement trouvent leur origine dans le rationalisme et l'intellectualisme. L'absence

de différenciation pédagogique et l'attente plus uniforme quant aux performances des enfants sont soutenues par l'importance sous-jacente accordée à l'universalisme et à l'égalité. Les pratiques d'évaluation des deux pays ont un certain rapport avec les valeurs culturelles de la vision globale de l'enfant, d'un côté, ou du rôle plus secondaire joué par les enfants, de l'autre. Enfin, la manière dont ces valeurs sous-jacentes se combinent et interfèrent au sein de chaque système a été étudiée.

On a suggéré que la tendance anglaise à évaluer davantage en positif qu'en négatif était due au fait que les Anglais considéraient l'enfant de façon globale, qu'ils se souciaient des conséquences possibles de cette évaluation sur l'estime de soi de l'enfant, qu'ils accordaient peut-être un statut moins éminent à l'éducation – ce qui pourrait affecter la motivation des enfants –, et qu'enfin ils étaient attachés aux valeurs de particularisation individuelle que l'on trouve à l'œuvre dans la promotion des enfants comme individus.

Au contraire, on suggère qu'en France, où l'évaluation est comparativement plus négative, les pratiques pédagogiques sont associées au substrat culturel qui confère un rôle fondamental à l'éducation, une valeur extrinsèque à la motivation, un rôle plus réduit à l'élève et une tonalité plus universelle aux valeurs communes.

De cette expérience d'échange pédagogique entre la France et l'Angleterre, nous pouvons retirer que la culture peut fonctionner comme une lentille qui colore ou déforme la perception et la compréhension des pratiques quotidiennes dans une salle de classe étrangère. Les stagiaires ont réagi à ces pratiques par un mélange d'incompréhension, de critique et d'éloges. Il est remarquable que certains aspects de la pédagogie, comme par exemple l'évaluation et la différenciation, étaient immédiatement identifiés comme tels par les stagiaires, qui les commentaient soit favorablement, soit défavorablement. C'est l'acte d'enseigner lui-même que ces mêmes stagiaires avaient toutefois le plus de difficulté à comprendre. Plusieurs réactions de stagiaires ont clairement montré qu'à certains moments, ni les Français ni les Anglais n'étaient parvenus à reconnaître cet enseignement lors de l'échange, alors même qu'il se déroulait sous leurs yeux. Ces moments au cours desquels les enfants apprenaient de nouveaux concepts, de nouveaux savoir-faire ou de nouveaux faits par l'entremise active des enseignants n'avaient parfois aucun sens aux yeux des stagiaires en situation d'observateurs. Le modèle culturel d'enseignement que chaque groupe de stagiaires avait absorbé au contact de son système national d'éducation, tant comme élèves que comme futurs enseignants, a affecté leur capacité à comprendre les processus et le sens même d'un enseignement placé dans un contexte différent. Certes, les stagiaires observaient bien un enseignement mais, privés de la simple compréhension de la réflexion et de la lisibilité pédagogiques propres au pays d'échange (Alexander, 2001), ne parvenaient pas à comprendre certains de ces actes d'enseignement.

Les implications de cet état de fait sont tout d'abord que, loin d'être un concept scientifique universel, l'enseignement est le produit d'une culture dont le sens est défini par son contexte. En second lieu, les définitions nationales de l'enseignement doivent être remises en question et reformulées à la lumière de contextes culturels croisés.

BIBLIOGRAPHIE

ALEXANDER R. (2001): "Border Crossings: Towards a Comparative Pedagogy", *Comparative Education* 37 (4) November 2001, pp. 507-523.

BOURDIEU P. (1976): "Systems of education and systems of thought", in R. Dale, G. Esland, M. Macdonald, *Schooling and Capitalism*, London, Routledge and Keagan PaulNewman, E. *et al.*, (2004) "You just can't do it like that – it's just wrong! Impressions of French and English trainee primary teachers on exchange placements in primary schools abroad: the value of experiencing the difference", *European Journal of Education* Vol. 27, No 3, pp. 285-298.

OSBORN M. *et al.* (2003): *A world of difference? Comparing learners across Europe*, Open University Press, Maidenhead, UK pp. 101-124.

PLANEL C. (2008): "The rise and fall of comparative education in teacher training; should it rise again as comparative pedagogy?", *Compare* Vol. 38, No 4, pp. 385-399.

