

La motivation des élèves : le rôle des facteurs sociaux

Une comparaison Angleterre, États-Unis, Russie

*Social factors in student achievement motivation. Comparison across England,
the United States, Russia*

*La motivación de los alumnos: el papel de los factores sociales. Comparación
entre Inglaterra, Estados Unidos y Rusia*

Julian Elliott

Traducteur : Valérie Téhio



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/525>

DOI : 10.4000/ries.525

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2009

Pagination : 113-123

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Julian Elliott, « La motivation des élèves : le rôle des facteurs sociaux », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 50 | avril 2009, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/525> ; DOI : 10.4000/ries.525

La motivation des élèves : le rôle des facteurs sociaux

*Une comparaison Angleterre, États-Unis, Russie*¹

Julian G. Elliott

Les pays d'Asie du Sud-Est et d'Europe de l'Est obtiennent souvent des résultats élevés dans les études comparées de performance scolaire. Pour tenter d'expliquer ce phénomène, on a longtemps mis l'accent sur les pratiques pédagogiques et en particulier sur le caractère interactif de l'enseignement en classe entière. Cependant, ces dernières années, la croyance inconditionnelle dans l'effet des pratiques pédagogiques a reculé alors même qu'on reconnaissait de plus en plus l'importance de l'arrière-plan contextuel. Mettre l'accent sur la pédagogie est attirant pour les réformateurs de l'éducation, et il apparaît (souvent à tort) qu'en contraignant les pratiques enseignantes, on peut les réformer et les réorienter de la manière souhaitée. Cette approche ne traite qu'indirectement la question fondamentale de la motivation et de l'implication des élèves. Une raison essentielle de la performance scolaire des élèves dans certains pays tient simplement à leur implication plus importante et plus efficace dans les tâches scolaires en classe et hors de l'école, quelle que soit la pédagogie employée. Les raisons de cette implication sont extrêmement complexes mais, dans cet article, je chercherai à mettre en évidence divers facteurs en m'appuyant sur les découvertes que mon groupe de recherche a faites lors d'enquêtes sur l'influence des forces sociales opérant dans trois contextes différents, en Angleterre, aux États-Unis et en Russie.

En visitant la Russie pour la première fois, peu de temps après la chute de l'Union soviétique, j'ai été immédiatement frappé par le degré très élevé de motivation et d'implication des élèves ainsi que par leur haut niveau de réussite scolaire. Rien de tel n'était attendu, étant donné les problèmes économiques et sociaux qui déstabilisaient de multiples façons la vie russe. La différence observée entre les élèves de Russie et ceux des écoles anglaises et américaines était considérable et digne d'une recherche plus poussée. Dans une série d'études menées à Saint-Pétersbourg (Russie), au Kentucky (États-Unis) et à Sunderland (Angleterre) (Elliott, Hufton, Illushin & Willis 2005), mes collègues et moi avons mis en lumière un nombre important de facteurs qui semblaient expliquer la meilleure performance scolaire des enfants russes en comparaison de celle de leurs pairs anglais et américains. Les éléments explicatifs du contexte

1. Article traduit par Valérie Téhio.

anglo-américain se composaient d'une représentation excessive et irréaliste par les élèves de leur niveau de performance (souvent confortée par les parents et les enseignants), d'un médiocre comportement en classe, de l'influence négative de leurs pairs et d'un faible intérêt pour la valeur de l'éducation comme fin en soi. Dans cet article, je mettrai l'accent sur certains facteurs sociaux, ceux qui paraissent le plus influencer sur les niveaux d'implication scolaire observés.

LA VALORISATION DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Les élèves qui sont à l'école sont évidemment influencés de multiples manières par les parents, les enseignants, leurs camarades et les réseaux locaux et communautaires de leur environnement, mais il semble qu'il y ait des différences importantes entre les pays dans lesquels nous avons mené nos recherches. Une des plus frappantes tient aux valeurs et aux priorités affirmées dans les écoles.

Réussite sociale et sportive aux États-Unis

Dans les lycées américains, le succès remporté dans les relations sociales et dans les activités sportives représente depuis longtemps le plus haut niveau de réussite pour beaucoup d'élèves, ce que renforce singulièrement la forte implication de la communauté locale dans des activités lycéennes non intellectuelles, en particulier dans les sports collectifs. Au cours de nos recherches, nous avons découvert que les enseignants américains étaient susceptibles d'insister sur l'importance des activités sportives au point même de réduire leurs exigences académiques pour s'adapter aux horaires des activités sportives des élèves. Parlant par exemple de sa dernière année de collège, une adolescente interrogée nous a déclaré :

« Habituellement, nous n'avons pas de devoirs à faire, sauf s'il s'agissait d'un projet ou d'une rédaction, et nous avons une étude de 45 minutes. À la fin de la journée, nous avons 45 minutes et c'était pour faire tous nos devoirs... nous les élèves qui faisons du sport ou des choses comme ça. C'était comme ça pour tout le monde, mais ça aidait beaucoup ceux qui faisaient du sport parce que comme ça, on n'avait pas à s'en faire, et si on devait s'entraîner ou faire un match, on n'avait pas à s'en faire à ce sujet. Tous nos devoirs étaient finis à ce moment-là. »

Quand nous avons interrogé un élève de 15 ans qui passait ses nuits à sortir, à jouer ou à regarder des matchs, qui, pendant la saison de basket, se levait à 4 h 30 pour s'entraîner très tôt et ne dormait que cinq à six heures par nuit mais avait cependant un nombre important d'excellentes notes, il a répondu :

« Les profs sont sympa avec nous, avec le sport. Ils ne nous donnent pas trop de travail. Les jours de match, nous n'avons pas de devoirs. Ou bien, comme l'établissement est très fort en football, et qu'ils poussent vraiment les meilleurs joueurs, ils nous laissent tranquilles, vraiment. »

Dans certains cas, la réussite académique était perçue par les élèves américains que nous interrogeons comme un moyen de garantir leur participation à des activités sportives :

« [Avoir de bonnes notes] est... très important pour moi... Ce n'est pas dur d'avoir de bonnes notes, si vous faites réellement des efforts. En plus, il faut avoir de bonnes notes pour être bien intégré sinon on vous chasse de l'équipe. Il faut de bonnes notes pour continuer à jouer dans l'équipe de basketball. »

Les écoles américaines et, dans une moindre mesure, anglaises proposent un grand nombre d'activités extrascolaires, surtout des sports de compétition mais cela semble avoir peu d'impact positif sur les études. Parfois, cela peut même sembler avoir un effet négatif, car ces activités empiètent sur les cours et l'importance accordée à la réussite scolaire est subtilement réduite en raison des préoccupations des élèves et des adultes pour les résultats sportifs.

La réussite scolaire était reconnue dans la communauté du Kentucky mais elle était largement conçue comme n'étant qu'une partie seulement du développement personnel global et, avant tout, comme un moyen d'accéder à l'enseignement supérieur et à une carrière bien rémunérée. Comme je le montrerai plus tard dans cet article, il semblait peu souhaitable de donner l'impression de se préoccuper étroitement d'effort scolaire.

Culture et éducation en Russie

115

En Russie, améliorer son éducation était depuis longtemps considéré comme une affaire sérieuse. En comparant les attitudes des élèves, à travers les enquêtes et les entretiens, nous avons trouvé les jeunes russes que nous interrogeons (âgés de 14 à 15 ans) encore très imperméables à une conception utilitaire de l'éducation, telle qu'elle est partagée par les élèves anglais et américains. Les enfants russes identifiaient l'éducation comme un moyen essentiel, en premier lieu et avant tout, de développement personnel : le savoir était largement vu comme le moyen de devenir érudit et cultivé. Pour ces élèves, interrogés pendant les années de crise économique qui suivirent la fin de l'Union soviétique, l'éducation ne pouvait pas être vue en termes purement instrumentaux. Un élève âgé de 16 ans nous a dit :

« [Être éduqué]... est plus... important [que gagner de l'argent]. C'est peut-être le but de la vie.

Plus de la moitié des élèves que nous avons interrogés durant une grande enquête ont souligné qu'« être une personne éduquée » était la raison principale de leur travail assidu à l'école, facteur qui était, de manière significative, minoré par leurs camarades anglais et américains qui, sans surprise, mettaient en valeur des aspects instrumentaux : aller à l'université et avoir un métier bien payé.

Les réponses des adolescents russes que nous avons interrogés lors d'entretiens très poussés où l'importance de la culture et de l'éducation émergeait également comme un trait commun, étaient encore plus parlantes :

« C'est bien d'être une personne éduquée pour être en relation avec des gens d'un certain milieu. Une personne éduquée se sent toujours bien en société. C'est intéressant de parler avec une personne éduquée. C'est agréable de se sentir éduqué, d'être capable de parler avec d'autres personnes éduquées, en sentant qu'on a le même niveau de connaissances qu'eux. »

À cette époque, les « nouveaux Russes » ostensiblement riches commençaient à émerger, et beaucoup d'entre eux bénéficiaient de nouvelles opportunités commerciales qui ne semblaient pas requérir de hauts niveaux d'éducation. Notre questionnement cherchait à vérifier si la poursuite d'études de haut niveau restait désirable, étant donné les opportunités économiques qui s'offraient hors de l'école. La grande majorité des élèves interrogés ont rejeté cette idée, un élève déclarant :

« Je pense que nous devons devenir des personnes, et non pas des machines à faire de l'argent... Un homme ne vit pas seulement pour l'argent... le reste est aussi important. »

Quand nous lui avons demandé ce qu'était le reste, elle a répondu :

« Eh bien, les valeurs spirituelles, l'âme... pas seulement les choses matérielles. »

Une autre élève interviewée acceptait l'idée que quitter l'école pour chercher à s'enrichir était compréhensible, en regard de la vie modeste que menaient de nombreuses personnes éduquées, comme les enseignants, les scientifiques et les docteurs. Elle trouvait la situation gênante :

« Certains, en constatant cela, pourraient penser : "En quoi ai-je besoin d'éducation ? Je préfère vivre mieux sans éducation." Pour moi, maintenant, l'éducation est indispensable. Je ne serais pas capable de vivre sans. J'ai besoin d'une sorte de d'élément spirituel pour vivre. La sorte de vie qu'on mène quand on est riche mais pas éduqué – je pense qu'elle ne peut pas me satisfaire. »

Analysant la conception de l'éducation comme moyen de se développer personnellement, un élève indiquait :

« Je pense personnellement que l'argent n'est pas quelque chose qu'il faut valoriser. Dans ce monde, il est plus important de construire sa personnalité. Sinon, il me semble qu'on n'a pas atteint tout son potentiel. »

En réalisant ces séries d'entretiens, nous avons cherché à constituer un échantillon qui pourrait refléter des degrés variés d'implication dans la réussite académique. Malgré l'anonymat et la confidentialité de notre processus de recherche, nous avons eu du mal à trouver des élèves prêts à minimiser l'importance de l'éducation. Toutefois, un étudiant, identifié par ses enseignants comme manquant de motivation, a eu une réponse particulièrement parlante :

« Beaucoup de professeurs disent que je suis intelligent... mais je suis devenu paresseux, ces derniers temps, je ne fais pas mes devoirs comme il faut. Je pense que si je faisais tout mon travail à la maison, je réussis mieux. À dire vrai,

je préfère mettre mes leçons de côté et ne rien faire. Ce que je préfère faire en ce moment, c'est me coucher sur le canapé en rêvant à quelque chose.»

Nous lui avons demandé à quoi il rêvait, et il répondit :

«À tout... comment changer le monde... comme dans *Oblomov*, vous savez.»

Il s'agit là d'une anecdote tout à fait révélatrice de l'importance de l'érudition dans la culture russe. Malgré le détachement apparent de l'élève à l'égard de l'école et sa difficulté à se mobiliser pour étudier, il tient pourtant à se comparer au célèbre personnage de paresseux de la littérature russe du XIX^e siècle. On n'imagine pas une telle remarque dans la bouche d'un élève anglais ou américain. En fait, la plupart des élèves du Kentucky voient l'éducation comme le moyen d'éviter de passer leur vie à faire cuire des hamburgers ou à remplir des pleins d'essence. Étant donné l'importance de la réussite pécuniaire dans la société américaine, le slogan du ministère de l'État du Kentucky «l'éducation paie» paraît un moyen très judicieux de favoriser la motivation.

Naturellement, la dimension utilitaire peut conduire à de hauts niveaux de motivation dans les situations où les élèves croient pouvoir atteindre leur but. Le problème, comme nous avons tenté de le signaler dans nos publications, est qu'une proportion significative de jeunes gens ne croit pas que l'éducation puisse les aider à avoir une vie plus attrayante. Pour beaucoup d'enfants, en Angleterre et aux États-Unis, un sens aigu du caractère utilitaire de l'éducation associé à une faible confiance en la capacité de l'éducation à transformer leurs vies aboutit à l'apathie et à la désaffection scolaires.

L'INFLUENCE DES PAIRS

Nos observations des classes russes dans les années 90 nous laissaient au départ penser, comme les autres chercheurs occidentaux en Russie à la même époque, que les classes observées devaient être spécialement choisies. Peu à peu, cependant, il apparut clairement que ce n'était pas le cas et que le comportement exemplaire que nous observions reflétait la situation générale.

En Russie et aux États-Unis dans les années 60

Effectivement, de telles situations avaient été observées à plusieurs reprises par les observateurs internationaux pendant les dernières décennies : «Pour ce qui est de leurs comportements, [les enfants russes] sont bien élevés, attentifs, et assidus. À travers leurs conversations informelles, ils manifestent une forte envie d'apprendre, une disposition à se mettre au service de la société et, en général, de façon assez ironique pour une culture marquée par la philosophie matérialiste, une attitude que l'on pourrait qualifier d'idéaliste envers la vie. En lien avec cette orientation générale, les relations avec les parents, les enseignants et les éducateurs sont d'affection amicale et respectueuse. La

discipline collective est acceptée et considérée comme justifiée même si elle peut sembler sévère selon les critères occidentaux... Il semble que les cas d'agressivité, de violation des règles, ou de comportement asocial soient réellement rares.» (Extrait du *Rapport d'enquête au Congrès international de psychologie de 1963*, repris dans Bronfenbrenner, 1970 p. 76).

Dans les études comparées entre les États-Unis et l'Union soviétique menées par Bronfenbrenner à la fin des années 60, les différences peut-être les plus marquantes qu'il avait identifiées concernaient la nature et l'influence du groupe de pairs et son effet sur le comportement dans la classe. Bronfenbrenner arguait que le rôle du groupe de pairs en Union soviétique n'était pas, à la différence des États-Unis, laissé au hasard, mais était plutôt le résultat d'une politique et d'une pratique explicites dans lesquelles le groupe de pairs était utilisé comme agent de socialisation à même d'encourager l'identification aux valeurs de la société soviétique et leur promotion. Ainsi, à travers ses enquêtes, il découvrit que le groupe de pairs en Russie était plus sensible aux modèles de comportement adulte et semblait aller dans le sens de la rigueur des parents et des enseignants.

Bronfenbrenner décrit un processus de socialisation orchestré avec soin où une part de responsabilité passait de l'enseignant aux élèves qui étaient encouragés à prendre des initiatives personnelles et à être responsables du développement et du maintien d'un comportement souhaitable chez leurs camarades. En première année de primaire, des délégués étaient chargés de noter les devoirs donnés par les enseignants; en deuxième année, les élèves apprenaient à s'auto-évaluer. En troisième année, ils apprenaient à faire des critiques publiques. Mais surtout, les enfants devaient voir s'ils pouvaient entrer en compétition avec les délégués pour mettre en avant leurs propres capacités d'amélioration.

À l'inverse, les pairs aux États-Unis étaient davantage susceptibles de pousser à la déviance par rapport aux normes adultes. Dans une étude comparée, Bronfenbrenner mit en évidence que les enfants russes de douze ans résistaient mieux que les Américains aux incitations les poussant à avoir un comportement asocial et se montraient plus sensibles aux normes du comportement adulte. Si cela était particulièrement vrai pour les petites filles russes, les garçons étaient aussi plus orientés vers les adultes que leurs camarades dans les autres pays. Il découvrit que l'influence négative des pairs était encore plus forte en Angleterre et que les enfants y étaient plus enclins à suivre les incitations de leurs pairs à s'engager dans des activités répréhensibles. Bronfenbrenner nota que là où il était plus autonome, comme dans de nombreuses sociétés occidentales, le groupe de pairs était plus susceptible d'exercer une influence négative voire en opposition aux valeurs adultes. À l'inverse, en Union soviétique, les pratiques de socialisation semblaient mieux faites pour encourager le groupe de pairs à adopter les valeurs et les objectifs de l'âge adulte.

Des différences qui résistent au temps

Plusieurs décennies plus tard, nous avons observé que les élèves russes continuaient à évoquer les pressions positives de leurs camarades : leurs pairs renforçaient leur envie de produire un travail plus assidu à l'école et de mieux résister aux comportements répréhensibles. Dans nos recherches sur les trois contextes, nous avons interrogé plus de six mille jeunes (de 9-10 ans et de 14-15 ans) sur l'influence de leurs pairs sur leur propre comportement et sur leur travail. Un schéma analogue a émergé des deux groupes d'âge. Les enfants de Saint-Petersbourg indiquaient que leurs pairs les amenaient à travailler plus dur (chez les plus jeunes, la proportion entre l'influence positive et négative était de sept contre un), alors que les élèves de Sunderland considéraient que leurs pairs avaient un effet néfaste sur leur travail. De façon assez surprenante, le tableau donné par les enfants du Kentucky était mélangé, avec une grande proportion d'enfants indiquant que les pairs avaient peu d'effet sur eux et le reste indiquant un partage presque égal entre les effets négatifs et les effets positifs. Cette découverte fut d'autant plus étonnante que nos observations dans les écoles et les remarques faites durant les entretiens montraient que l'influence négative des pairs était importante. Notre hypothèse fut, dans la lignée des réflexions conduites par les théoriciens américains de la motivation, que leurs réponses avaient sans doute été influencées par ce qu'ils pensaient être une réponse socialement acceptable ou celle souhaitée par l'enquêteur. Il est également possible que l'influence générale des pairs ait été sous-estimée, les élèves interrogés s'étant concentrés sur l'existence de messages clairs et directs de leurs pairs concernant l'implication scolaire et ayant oublié de penser à d'autres influences importantes mais plus subtiles et indirectes. Pourquoi ce serait plus vrai pour la cohorte américaine que la cohorte anglaise n'est cependant pas clair.

En lien avec la littérature de référence, il est apparu que les influences entre pairs étaient encore plus négatives dans les contextes américains et anglais. Ici, comme je le montrerai plus loin, la peur de subir des moqueries en manifestant de l'intérêt pour le travail scolaire est un facteur très inhibant pour les élèves interrogés.

Dans le contexte russe au contraire, de telles pressions étaient moins manifestes. Aussi longtemps qu'ils ne paraissaient pas arrogants ou ne cessaient pas de soutenir leurs pairs, les élèves en réussite et très motivés étaient généralement respectés et admirés.

« Je pense que la manière dont une personne étudie est moins importante que le type de personne qu'elle est. Comment elle traite les autres, quelle sorte de relations elle a... Le plus important est qu'elle ne soit pas snob. »

« Je pense que les élèves qui sont des "cerveaux", qui pensent bien, sont ceux que tout le monde apprécie... Ils sont respectés pour leur intelligence. Si un élève brillant est une personne sympa, pas snob, pourquoi le traiterai-on mal ? »

« Je respecte ceux qui travaillent dur et réussissent. Dans notre classe, il n'y a pas de jalousie, nous avons une attitude positive envers les élèves (très travailleurs). »

À l'opposé, nos élèves américains étaient soucieux de ne pas être vus comme des « intellos », terme péjoratif qui ouvrait la voie à l'impopularité et au harcèlement. Les « intellos » étaient ceux qui manifestaient un intérêt excessif pour la réussite académique et ne partageaient pas les goûts d'une personne équilibrée. Un étudiant nous a indiqué qu'ils tendaient à travailler beaucoup plus que nécessaire : « Ils travaillent, travaillent, ne font que travailler jusqu'à... » Quand on lui demande pourquoi ils veulent agir ainsi, il répond : « Là, je ne sais pas. »

Le problème majeur des élèves motivés dans de nombreuses écoles des États-Unis et d'Angleterre ne se situe pas au niveau de leur réussite brillante, mais en ce qu'ils ne doivent pas manifester un intérêt ou un effort excessif. Ainsi, à une question sur la réaction des élèves face à ceux qui réussissaient bien en classe, un élève interrogé a répondu :

« Ils les respectent, tu vois. Ils comprennent que les élèves qui ont de bonnes notes font des efforts et essaient de réussir... Mais ils ne font pas que travailler sans s'amuser. »

Concilier estime des pairs et réussite scolaire

À l'intérieur du groupe de pairs, la réussite scolaire apparaît généralement acceptable, voire digne d'admiration, dès lors qu'elle est obtenue sans effort. On a ainsi pu dire que le harcèlement qui frappait les bons élèves aux États-Unis n'avait pas pour but de les punir pour leur intelligence mais plutôt de décourager leurs efforts. Pour éviter les problèmes, le bon élève se voit normalement obligé d'avoir une approche désinvolte à l'égard du travail scolaire et de manifester le désir de s'impliquer dans un grand nombre d'activités typiquement adolescentes. L'observation d'un des élèves américains interrogés exemplifie cette posture :

« J'essaie de faire beaucoup de choses en même temps. J'essaie d'être sociable, de réussir dans le sport, d'avoir une bonne vie de famille, de bien réussir dans mes études, et tout... alors qu'il y a des élèves qui basent toute leur vie sur les bonnes notes qu'ils obtiennent. Je ne pense pas que ce soit... C'est important les bonnes notes, mais je ne pense pas que ce soit si important. Je pense qu'on doit aussi faire d'autres choses. D'ailleurs, les élèves comme ceux-là, personne ne les aime. »

Un autre élève insiste :

« Je ne suis pas un intello. J'ai une vie hors de l'école. »

Quelques élèves de Kentucky commentent les pressions sociales qui les poussent à ne pas être vus comme des élèves brillants :

Q: Y a-t-il une pression quelconque sur les élèves pour ne pas réussir ?

R: Oui, je pense qu'il y a une sorte de pression. Car si tu n'as que des A, tu ne veux pas vraiment le montrer aux autres, parce qu'ils vont dire "Oh, toi tu as toujours des A".

A: Tu as conscience de cela, n'est-ce pas?

R: Oui, cela m'est arrivé avant. J'ai subi des pressions, il y a quelques années. J'étais comme ça, je ne voulais pas avoir seulement des A car je ne voulais pas vraiment me faire remarquer, comme tout le monde, mais je n'avais eu que des A. Enfin, cette année, je veux avoir tous les A que je pourrai.

Un autre élève observe :

«Un des professeurs met les noms de ceux qui ont obtenu des A au contrôle au tableau. Ceux qui sont marqués au tableau, on les regarde, on leur lance des regards assassins et on les traite, comme... Je veux dire qu'on ne les insulte pas vraiment mais on les appelle Monsieur Parfait ou quelque chose comme ça, mais ils pensent qu'ils sont meilleurs que les autres.»

Les bons élèves cherchent souvent à paraître détachés vis-à-vis de leur réussite scolaire auprès des autres élèves. Un élève les décrit ainsi :

«Je pense que ça fait partie de leur image, ils essaient seulement de faire comme s'ils n'en avaient rien à faire. Ils ne veulent pas qu'on sache qu'ils sont, comme certains d'entre eux, réellement intelligents, ils ne veulent pas se faire remarquer; alors ils essaient de cacher cette image, de faire comme s'ils se moquaient d'avoir de bonnes notes ou non.»

Il est important de noter qu'aux États-Unis, presque partout, de telles pressions ne se retrouvent pas seulement dans les communautés désavantagées mais sont une caractéristique plus large de l'école, quel que soit l'arrière-plan social. Dans la classe moyenne, la culture adolescente dévalorise la réussite scolaire et méprise les élèves qui réussissent bien en classe. Moins de 5 % de tous les élèves font partie du groupe des meilleurs, qui se définit lui-même sur la base de la réussite scolaire. De tous les groupes, les « cerveaux » sont les moins satisfaits de ce qu'ils sont : presque la moitié désireraient appartenir à un autre groupe (Steinberg, 1996, pp. 145-146).

L'accent est fortement mis sur la vie sociale dans les écoles anglaises. Dans une étude comparée sur des écoles anglaises, françaises et danoises, Osborn et ses collègues (1999) ont montré l'énorme importance accordée aux relations sociales dans les écoles anglaises : « avoir un fou rire » y était perçu comme un aspect essentiel de la vie de la classe. Même s'il était généralement accepté de travailler en classe, on s'attendait aussi à ce qu'en même temps on puisse plaisanter. Dans une étude antérieure sur les élèves des classes primaires anglaises et françaises, Osborn (1997) notait que la pression négative des pairs pouvait diminuer le désir d'être perçu comme en réussite scolaire : « Beaucoup d'élèves anglais ne voulaient pas être les meilleurs de la classe, et n'étaient pas très enthousiastes à l'idée d'avoir de bonnes notes ou même d'être loués pour leur travail. Quelques élèves disaient même qu'ils ne voulaient pas être vus comme de bons élèves par le professeur; aucun élève français ne disait cela » (p. 49).

De telles attitudes et de tels comportements sont de plus en plus observés au Royaume-Uni; c'est notamment un phénomène masculin. Les attentes des pairs sont telles que les garçons pensent souvent qu'il n'est pas souhaitable de réussir dans les disciplines scolaires et les arts; la réussite est seulement admise en sport. À l'inverse, il est souvent plus acceptable pour leurs pairs que les jeunes filles travaillent beaucoup en classe, aussi longtemps qu'elles conservent une image «cool» hors de l'école.

Les influences sociales des pairs opèrent différemment hors de la classe. Ainsi, à la différence des élèves russes, les élèves anglais et américains observés dans nos enquêtes sont beaucoup plus impliqués dans une culture jeune en dehors de l'école. Cela réduit leur implication dans le travail scolaire. De plus, à travers l'accent mis sur la mode, la vie des artistes, les activités de consommation et les distractions, le fossé entre les enseignants et les élèves s'élargit davantage.



Les découvertes faites en Russie et présentées dans cet article sont tirées de données recueillies pendant la décennie qui a suivi la chute de l'Union soviétique. Au cours de presque toute cette période, la rupture sociale et économique massive était encore en train d'atteindre les écoles qui, au moins au départ, avaient tendance à fonctionner comme des enclaves protégées de la crise de la société en général. Plus récemment, il est apparu que les influences occidentales de la globalisation sur l'éducation russe, en particulier les conséquences du développement de l'individualisme et de l'instrumentalisme, avaient un impact sur les relations sociales. Précisément, les analyses portant sur l'éducation et sur la société ont montré que l'influence des adultes en situation d'autorité (en tant que parents ou professeurs) diminuait et qu'à sa place émergeait une culture des jeunes plus autonome (Elliott & Tudge 2007). L'éducation est vue de plus en plus avec un but utilitaire plutôt que comme un parcours destiné au développement personnel. Il semble que, en raison de nombre de facteurs sociaux et au regard de sa motivation, la jeunesse russe tende à se rapprocher de plus en plus de ses pairs occidentaux. Savoir s'il s'agit d'une tendance temporaire ou profonde n'est pas encore possible.

BIBLIOGRAPHIE

BRONFENBRENNER U. (1970): *The Two Worlds of Childhood*. New York: Russell Sage Foundation. Elliott J., Hufton N., Illushin L. & Willis W. (2005). *Motivation, Engagement and Educational Performance*. London: Palgrave Press.

ELLIOTT J. & TUDGE J. (2007): «The impact of the West on post-Soviet Russian education: change and resistance to change», *Comparative Education*, 43, 93-112.

OSBORN M. (1997): «Children's experience of schooling in England and France: some lessons from a comparative study», *Education Review*, 11 (1), pp. 46-52.

OSBORN M. (1999): «Schooling and learning in three European countries». *Compare*, 29 (3), 287-301.

REYNOLDS D. & FARRELL S. (1996): *Worlds Apart? A Review of International Surveys of Educational Achievement Involving England* (London, H.M.S.O).

STEINBERG L. (1996): *Beyond the Classroom : Why school reform has failed and what parents need to do.* (New York, Touchstone Books).

