

Pédagogie, culture et comparaison : visions et versions de l'école élémentaire

Robin Alexander

Cet article s'appuie sur une étude comparative de l'enseignement élémentaire dans cinq pays : Angleterre, France, Inde, Russie et États-Unis. L'objectif était de découvrir les différences, similitudes et universaux dans la réflexion et la pratique éducatives au niveau des systèmes, des établissements et des salles de classe. L'argument de l'auteur est que la pédagogie doit être comprise comme un aspect de la culture. Il s'attache à observer l'interaction de deux séries de valeurs. L'une concerne la relation de l'individu à la société ; l'autre touche à la nature du savoir, de l'enfance et de l'apprentissage. Ces valeurs sociales et pédagogiques se combinent pour produire des versions différenciées de l'enseignement. Le présent article illustre l'impact qu'elles peuvent avoir dans les écoles et les classes, et plus particulièrement leur effet sur le discours pédagogique par lequel sont véhiculés le savoir, les processus d'apprentissage, et la culture.

Mots-clés : comparaison internationale, enseignement élémentaire, culture, pédagogie, politiques éducatives.

INTRODUCTION

En 1859, Matthew Arnold – qui n'était pas seulement l'un des premiers inspecteurs scolaires de l'Angleterre mais aussi un grand poète – fut chargé de faire un tour des écoles primaires en France et d'écrire un rapport sur les leçons que l'instruction publique élémentaire anglaise pourrait en tirer. À cette époque, entre la Loi Guizot de 1833 et la Loi Ferry de 1882, l'instruction publique était déjà bien établie en France. En revanche, pour les réformateurs anglais, de nombreuses batailles restaient à gagner.

Le rapport d'Arnold sur l'enseignement en France était mitigé :

Les murs des écoles françaises sont plus vides que les nôtres... La lecture et le calcul sont meilleurs, le calcul surtout est en général enseigné beaucoup plus intelligemment et appris beaucoup plus intelligemment. Mais l'enseignement de la géographie et de l'histoire est clairement inférieur (1).

Mais Arnold n'avait aucun doute sur les avantages d'un système obligatoire et ancré dans la loi pour l'éducation de base.

Dans sa forme et son contenu, dans la lettre et dans l'esprit, dans son traitement de la raison et son traitement des préjugés, dans ce qu'elle respecte et dans ce qu'elle ne respecte pas, la loi sur l'école de la France nourrit, encourage et éduque l'intelligence et la curiosité du peuple (2).

Que dirait Matthew Arnold s'il faisait le tour d'écoles primaires françaises aujourd'hui – à supposer qu'un poète puisse devenir inspecteur scolaire en 2002 ? Serait-il aussi impressionné qu'en 1859 par le niveau de lecture et de calcul, et par l'impact de la politique gouvernementale ? Serait-il toujours démoralisé par les murs vides des salles de classe, et la mauvaise qualité de l'enseignement de l'histoire et de la géographie ? Sans doute noterait-il qu'aujourd'hui tout le monde – pas seulement lui-même – fait des comparaisons internationales entre les systèmes d'éducation. Nous vivons, en fait, une époque de « tourisme éducatif ». Chaque année, l'OCDE publie « Regards sur l'Éducation » dans lequel on trouve des statistiques sur l'éducation dans les pays les plus riches du monde, y compris la France et le Royaume-Uni (3). Tous les cinq ans on publie des tableaux internationaux représentant la performance des élèves en mathématiques, en sciences ou en lecture (4).

À côté de ces exercices officiels en comparaisons internationales, un nombre grandissant de chercheurs s'intéresse à l'étude des systèmes scolaires des autres pays (5), et à la discipline de l'éducation comparée (6). L'auteur de cet article se présente aussi comme un touriste de l'éducation. Entre 1994 et 1998, il a mené une étude comparative détaillée du système primaire dans cinq pays : l'Angleterre, la France, l'Inde, la Russie et les États-Unis. Cette étude a porté sur l'histoire de l'éducation et les lois scolaires de chaque pays. Elle a inclus l'analyse de quantité de documents officiels sur les principes et les orientations des politiques scolaires, ainsi que les programmes, les examens, l'inspection et la formation des maîtres. À cela se sont ajoutés des entretiens avec des hauts fonctionnaires dans les ministères ainsi que les responsables administratifs locaux, des professeurs d'université et des enseignants des institutions de formation (en France, les IUFM) ainsi que des professeurs d'école. Chaque fois que cela a été possible, des conversations se sont engagées avec des parents et des enfants. La partie la plus importante du travail aura consisté en observations de classes. À partir de 160 leçons, s'est construite une compilation de données, de notes, d'enregistrements vidéo (plus de 130 heures), et de transcriptions mot pour mot annotées des leçons. La suite de ce projet

sera bientôt entreprise : il s'agira de retourner dans les cinq pays concernés et d'y rencontrer, si possible, les mêmes collègues qu'entre 1994 et 1998.

Le postulat sur lequel repose la recherche consiste à mettre en évidence un principe important, à savoir que la vie dans les écoles n'est qu'un aspect de la vie en société. Comme le disait Michael Sadler, un autre comparatiste anglais, en 1902 :

Dans l'étude des systèmes scolaires étrangers, il ne faut pas oublier que les choses en dehors de l'école comptent encore plus que les choses qui sont dedans, car ce qui est en dehors gouverne et sert de cadre d'interprétation à ce qui est dedans (7).

Ou bien, en 1986, Ernest Boyer, dans le contexte d'une inquiétude croissante des Américains face à la mauvaise position des États-Unis dans les tableaux comparatifs internationaux de performance scolaire :

Un rapport sur l'éducation publique est un rapport sur la nation. Les écoles ne peuvent pas s'élever plus haut que les communautés qu'elles servent (8).

Mes recherches sont donc fondées sur la proposition que la culture crée la pédagogie et la pédagogie reflète la culture.

THÈMES SOULEVÉS PAR L'ÉTUDE COMPARATIVE DE CINQ NATIONS

L'étude discerne trois niveaux d'analyse correspondant à trois niveaux structurels : tout d'abord *les systèmes nationaux*, leur politique et leur histoire ; ensuite *les écoles comme unités fonctionnelles* de l'organisation scolaire porteuse de valeurs ; finalement, *les salles de classe comme lieux de l'enseignement et de l'apprentissage*.

Au lieu d'essayer de résumer ici toute l'étude, ce qui serait impossible dans l'espace de cet article, quelques thèmes seulement seront abordés. De même, les références aux cinq pays seront réduites par nécessité. Pour l'éducation française, c'est quelquefois la comparaison avec la Russie qui est la plus intéressante, et quelquefois, c'est avec les États-Unis. Mais des cinq pays étudiés, les deux où apparaissent les contrastes les plus marqués avec la France sont l'Angleterre et les États-Unis. Il semble que les quelque trente-six kilomètres de la Manche qui séparent la France et l'Angleterre sont, du point de vue de l'éducation, une ligne de démarcation beaucoup plus significative que les milliers de kilomètres d'Océan Atlantique qui séparent l'Angleterre

et la France des États-Unis. L'éducation française, bien qu'absolument distinctive et unique, fait en même temps partie d'une tradition continentale européenne bien définie. L'Angleterre n'appartient pas à cette tradition, et ceux qui en France évoquent « les Anglo-Saxons » – pour signifier l'ensemble anglo-américain de langue, culture, attitudes et valeurs – sont loin d'avoir tort lorsqu'il s'agit de l'éducation. On notera qu'il est question ici de l'Angleterre, parce que les différentes parties du Royaume-Uni – l'Angleterre et le Pays de Galles, l'Écosse et l'Irlande du Nord – ont des systèmes éducatifs juridiquement séparés.

LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Essayons tout d'abord de situer le système français en relation avec les autres. On avait l'habitude de dire qu'à n'importe quelle heure du jour le ministre de l'éducation à Paris pouvait regarder sa montre et déclarer : « À cet instant, tous les élèves du cours élémentaire première année font du calcul », ou bien « Il est neuf heures trente et c'est mardi matin : à cet instant, tous les élèves du cours élémentaire deuxième année font des conjugaisons – si vous écoutez soigneusement, vous pourrez entendre un million d'élèves réciter ensemble ». Il s'agissait là bien sûr d'une caricature anglaise, qui reflétait le sens de supériorité morale de l'Angleterre due au fait que son système d'éducation était sous le contrôle des enseignants, tandis que celui de son vieil ennemi, la France, était contrôlé par des hommes politiques capricieux et des bureaucrates tatillons et dénués d'imagination. Et, peut-être, la caricature reflétait-elle assez bien une certaine réalité – car, sans doute, la France a toujours un système assez centralisé.

Mais depuis la loi Defferre de 1982 sur la décentralisation et la loi d'orientation Jospin de 1989 une bonne partie du pouvoir se trouve maintenant aux mains des 22 régions, des 29 académies et de fait des 41 000 écoles primaires. Par contraste, l'Angleterre a fait l'expérience d'une révolution que la plupart des gens pensaient impossible, car les Anglais ont toujours été profondément hostiles au contrôle gouvernemental, et tout comme les Américains ils sont instinctivement hostiles à l'étatisme. Et cependant, sous Thatcher et maintenant sous Blair plus encore, l'Angleterre s'est forgé un des systèmes scolaires les plus centralisés d'Europe. Cet événement a été rendu possible – c'est une hypothèse – parce que les Anglais n'ont pas de constitution

écrite pour les défendre et parce qu'ils ont tendance à considérer que leurs libertés acquises sont naturelles.

En réalité, il existe là une ironie typiquement anglo-française : la loi Jospin de 1989 qui a décentralisé le système français a presque coïncidé avec la loi de réforme sur l'éducation de 1988 en Angleterre, qui au contraire a accru les pouvoirs exercés au sommet par le ministère ; depuis 1989, du moins du point de vue de l'équilibre entre contrôle de l'éducation par l'État et contrôle de l'éducation locale, la France et l'Angleterre ont nettement pris deux directions opposées. En fait, l'Angleterre a évolué à contre-courant de la tendance internationale générale en faveur de la décentralisation, qui peut s'observer dans deux autres pays étudiés, la Russie et l'Inde.

Dans ce débat, les États-Unis sont résolument différents. Leur constitution empêche explicitement le gouvernement fédéral de contrôler l'éducation, laissant cette responsabilité aux cinquante États ; et bien qu'il ait existé des tentatives pour accroître le contrôle des États et du gouvernement fédéral, la contribution de Washington au budget de l'Éducation nationale n'est que de 7 %, si bien que le pouvoir fédéral a très peu d'influence sur les politiques éducatives. Avec sa combinaison d'administration fédérale, d'administration au niveau de l'État et d'administration locale, l'Amérique a été appelée « le pays des 83 000 gouvernements » (9), et l'éducation est assurément une affaire locale. En France, depuis 1816, le contrôle du gouvernement central sur l'enseignement primaire a été en partie contrebalancé par les pouvoirs limités des 36 000 communes, mais ce degré d'engagement local est mince comparé au pouvoir que les parents et les communautés peuvent exercer sur le travail quotidien des écoles aux États-Unis.

La décentralisation américaine produit des avantages – la flexibilité et l'autonomie locale, par exemple – mais aussi des problèmes sérieux. À travers les cinquante États américains, les quinze mille circonscriptions et les cent dix mille écoles, il s'est creusé de vastes inégalités de finances et de qualité. Par exemple, en 1998, l'Utah a dépensé 3 632 dollars pour chaque élève du primaire, alors que le New Jersey en a dépensé 10 140 (10). Il n'est pas étonnant que les critiques soutiennent que ces inégalités sont à l'origine de beaucoup des problèmes sociaux aussi bien que des disparités scolaires (11).

Depuis des décennies, la France s'est fixé des objectifs éducatifs nationaux, et élabore des pro-

grammes nationaux. Les Français s'y sont si bien accoutumés qu'ils les considèrent comme les éléments incontournables de tout système d'éducation publique nécessaires à son fonctionnement. Mais en Angleterre, ce sont des innovations encore vivement débattues. Le sociologue récemment disparu Pierre Bourdieu a proposé la thèse que les enseignants sont les agents passifs de « la reproduction culturelle » et qu'en France, l'accent sur les disciplines et la pureté de la langue française ne sont que des moyens qui permettent à la bourgeoisie de maintenir son pouvoir et de garder les classes laborieuses à leur place (12). Depuis 1988 cette thèse a acquis une nouvelle résonance en Angleterre.

Quant aux programmes, il a été noté bien des fois qu'ils sont remarquablement semblables dans la plupart des pays du monde, et que les enfants à l'école primaire passent environ la moitié de leur temps à étudier la langue et les mathématiques et le reste à étudier une combinaison d'histoire, de géographie, de science, de dessin, de musique et d'éducation physique. C'est le cas dans les cinq pays étudiés et dans bien d'autres pays encore. Cependant, les noms donnés aux matières peuvent couvrir des réalités différentes. L'éducation de base en France est censée combiner l'instruction civique, les matières spécifiques et la culture générale, et accorde une priorité absolue à la langue ; elle inclut aussi une langue étrangère dans le primaire. En France, où l'éducation est laïque ainsi que gratuite et obligatoire depuis 1882, il n'existe évidemment pas d'enseignement religieux.

L'Angleterre est très différente sur tous ces points : l'éducation met beaucoup moins l'accent sur la langue, en particulier la langue orale, ainsi que sur les langues étrangères et la littérature. Par ailleurs, elle vient seulement de découvrir l'instruction civique. Cette dernière est optionnelle dans le primaire, et de toute façon les Anglais ne sont pas les citoyens d'un pays libre mais les loyaux — ou peut-être déloyaux — sujets de la reine, si bien que la notion de l'instruction civique est assez creuse. L'éducation anglaise n'est pas non plus portée sur la culture générale, et l'on discute régulièrement pour savoir si l'étude de Shakespeare doit ou non être rendue obligatoire. Car être Anglais en Grande-Bretagne ne renvoie pas à une identité bien définie, contrairement au fait de se sentir Écossais, Gallois ou Irlandais. En Angleterre, l'éducation religieuse est obligatoire car l'État et l'Église sont liés l'un à l'autre par la constitution invisible évoquée plus haut.

Un autre aspect du système national concerne les âges en relation avec les différentes étapes de la scolarité. En France, le primaire concerne les enfants âgés de 6 à 11 ans, comme aux États-Unis et aux Indes. En Russie, les enfants commencent l'école primaire à 6 ou même 7 ans. Mais bien que le primaire se termine en Angleterre à 11 ans — comme en France et aux États-Unis — il commence plus tôt que partout ailleurs, à 5 ans ou même parfois avant. Cette différence résulte du fait que la première étape du primaire sert à colmater la brèche créée par l'absence historique d'école maternelle ouverte à tous. Elle affecte directement ce que les enseignants et les enfants font au cours de ce que les Français appellent « cycle des apprentissages fondamentaux » et les Anglais « Key Stage 1 » (« première étape-clé »), alors qu'en France l'école maternelle a depuis longtemps donné aux enfants une base pour l'apprentissage de la lecture et du calcul, de la même manière que le jardin d'enfants le fait en Russie et dans beaucoup d'autres pays européens. Par comparaison avec la France, qui réussit à accueillir presque 100 % des enfants de trois ans dans ses écoles maternelles, l'éducation maternelle en Angleterre reste désorganisée, et le plus souvent une loterie géographique, même si elle semble devenir un peu plus structurée et cohérente à la suite de récentes initiatives gouvernementales. Le résultat de cette situation conduit à une disparité considérable des niveaux atteints par les enfants au moment où ils commencent l'école primaire. De plus, si l'on se rappelle qu'en Angleterre les méthodes d'enseignement favorisent traditionnellement les différences individuelles, on peut voir comment les différences entre les enfants tendent à s'accroître au fur et à mesure qu'ils grandissent. Dans beaucoup d'autres pays — en Russie en particulier — d'importants efforts sont faits dans la direction opposée, pour définir des niveaux spécifiés pour tous les enfants d'un âge donné et pour essayer d'assurer qu'ils atteignent tous ces niveaux.

L'Angleterre vient d'adopter cette démarche. Depuis 1988, il existe des 'cibles à atteindre' pour la fin de chacune des étapes-clés (l'équivalent des « cycles » français) et des tests nationaux ont été élaborés pour tous les élèves à 7, 11, 14 et 16 ans, avec une « évaluation de base » supplémentaire pour les enfants de 5 ans. Mais le contrôle n'est pas fait dans toutes les matières. À 7 ans, il s'agit seulement des mathématiques et de l'anglais, à 11 ans, des mathématiques, de l'anglais et des sciences. Il convient de noter une autre différence cruciale entre la France et l'Angleterre. En dehors de l'évaluation de base pour

les 5 ans, les tests se situent à la fin de l'année, et de l'étape-clé, et ce sont des examens finaux, tandis qu'en France ils ont lieu au début du cycle, leur fonction est diagnostique. Ceci signifie, peut-être, qu'en Angleterre l'évaluation est faite plus pour assurer la responsabilité de l'école que pour aider les professeurs dans leur tâche.

LES ÉCOLES PRIMAIRES

Passons maintenant du niveau du système de l'Éducation nationale à celui de l'école. À ce niveau, vue de l'extérieur, la France se distingue de façon remarquable de la plupart des autres pays et dans beaucoup de domaines. En Angleterre et aux États-Unis – et pour utiliser une expression bien française – les écoles ont un « esprit de corps » très fort. Chaque école anglaise a sa morale, ses valeurs, sa philosophie, ses objectifs et ses spécificités du point de vue de l'organisation. Puisqu'il appartient à chaque école de déterminer ces derniers, les établissements se distinguent les uns des autres de façon caractéristique. Mais par-dessus tout domine l'idée centrale que l'école est une communauté, et ceci est reflété dans nombre d'activités telles que l'« assemblée » tous les matins, les activités sportives, les clubs et sociétés, et même le repas de midi pour lequel la plupart des enfants anglais et américains restent sur place, tandis qu'en France au même moment beaucoup quittent l'école pour retourner déjeuner chez eux.

En revanche, en France, plusieurs des enseignants et des fonctionnaires qui se sont prêtés aux entretiens appliquaient au secteur élémentaire l'idée de centralisation propre à l'École de la République dont les objectifs et les programmes nationaux donnent unité et conformité à 41 000 écoles sur tout le territoire national. C'est ainsi que, malgré la généralisation du Projet d'École (13) qui encourage les établissements à développer leur identité et leurs finalités spécifiques, les écoles françaises révèlent un sens identitaire restreint et limité par comparaison avec l'Angleterre et les États-Unis et même avec la Russie centraliste. En France, l'école est un endroit où les enseignants viennent enseigner et où les élèves viennent apprendre. Mais en Angleterre, une école est – ou essaie d'être – bien plus que cela : un centre communautaire, ou même une véritable communauté en soi, un endroit où les enfants sont confrontés non seulement à des programmes, mais aussi à toute une

gamme de valeurs sociales, un lieu unique de socialisation et un foyer de loyauté intense que beaucoup d'écoles – et bien sûr d'universités – essaient de maintenir tout au long de la vie de leurs élèves grâce à leurs associations d'anciens élèves. Les écoles américaines revendiquent aussi cette responsabilité, ainsi que les écoles russes, mais à un moindre degré. Le concept russe de *vospitanie*, ou formation morale, sociale et civique, est inséparable de celui d'éducation.

Liées à cette différence au niveau des valeurs et des finalités se manifestent des disparités au niveau des rôles. Les directeurs et les directrices d'écoles primaires en France ont beaucoup moins de pouvoir que leurs équivalents anglais ou américains. En Angleterre, un chef d'établissement, bien que soumis aux règles nationales concernant les programmes et l'évaluation, est responsable de tout le reste : la nomination des enseignants, le choix des classes auxquelles ils doivent enseigner, l'emploi du temps, la discipline, les méthodes d'enseignement, la formation continue des enseignants, le budget, l'achat du mobilier, de l'équipement et des livres, les valeurs officiellement promues par l'école, les liens avec les parents et la communauté. Ceci veut dire que les enseignants ont relativement peu d'autonomie parce que, d'une part, ils doivent se conformer aux normes nationales pour les programmes et l'évaluation ainsi que se soumettre à un système d'inspection très astreignant, mais d'autre part ils doivent rendre compte aussi au chef d'établissement qui doit les contrôler de près pour tout le reste. Et maintenant que le gouvernement contrôle les méthodes pédagogiques, du moins pour l'anglais et les mathématiques, leur autonomie est encore plus réduite (14).

En France les enseignants n'ont pas de compte à rendre aux chefs d'établissement, mais au ministère représenté par l'académie et l'inspectorat. Un chef d'établissement primaire a des pouvoirs relativement limités – il ou elle ne peut pas décider des classes où les professeurs vont enseigner sauf, depuis la loi Jospin, en sa qualité de président du conseil d'école ; il ne dicte pas non plus les méthodes d'enseignement à utiliser. Dans l'ensemble donc, les chefs d'établissement et les enseignants ont des rôles beaucoup plus restreints qu'en Angleterre et aux États-Unis. En France, les enseignants, pour l'essentiel, enseignent. En Angleterre, ils se partagent aussi l'administration de l'école et la gestion (car il y a beaucoup plus à administrer et à gérer), s'occupent du suivi des élèves, et travaillent dans la communauté. Ainsi, alors que le rôle de l'enseignant français est très stricte-

ment défini et dominé par l'acte d'enseigner, en Angleterre, ce rôle reste très diffus et l'enseignement n'est que l'une des tâches multiples confiées aux maîtres.

Certes la situation évolue. Les enseignants français avec lesquels nous avons eu des entretiens se plaignaient des pressions imposées par les initiatives nationales, et de la façon dont le « Projet d'École » présupposait un débat et une préparation au niveau de l'école – par exemple, dans les conseils de cycles et de maîtres. Ils notaient aussi les incitations grandissantes à sortir du cadre strict de l'école et à prendre en charge ces classes que l'on dit « transplantées » (et qualifiées, selon le cas, de vertes, de découverte, de neige, de mer ou de patrimoine). Ils remarquaient enfin le fait que l'on s'attendait de plus en plus à ce que l'école prenne en charge des responsabilités qui avaient été traditionnellement celles des parents en raison de l'accroissement des divorces et de l'instabilité des familles. En dépit de tout cela, les enseignants français ont un rôle bien défini et restreint, et sur le plan pédagogique ils ont encore beaucoup plus de liberté d'action que leurs collègues anglais.

Quelques-unes des différences qui existent au niveau de l'école ont été exprimées par le sociologue Tönnies dans la distinction qu'il a faite entre *Gemeinschaft* et *Gesellschaft* (15). *Gemeinschaft* est une communauté, un groupe social uni en ce sens d'avoir des liens communs, de partager des objectifs et des valeurs communes ainsi qu'un sens de l'interdépendance. *Gesellschaft* est une association d'individus dont les membres ont une relation d'ordre pratique mais qui n'ont rien d'autre en commun, et où il n'existe aucune idée de communauté. En d'autres termes, tandis que les professeurs d'école anglais coopèrent pour transformer l'école en une grande famille, les professeurs d'école français travaillent en parallèle. En Angleterre, l'école a une identité bien définie, en France, c'est davantage une collection de salles de classe.

LES VALEURS DANS LA SOCIÉTÉ ET DANS LA CLASSE

Il a été fait mention de quelques-unes des valeurs qui informent et définissent les systèmes d'enseignement et les écoles : la laïcité, l'individualisme, le sens communautaire, l'autonomie et, en Russie, *vospiti-*

anie. Ces valeurs méritent un examen plus approfondi, ainsi que quelques autres idées qui aident à rendre compte des différences pédagogiques que nous allons discuter.

Les relations humaines

Le postulat central ici est que les valeurs qui informent l'enseignement découlent nécessairement d'un point de vue, ou d'un modèle, des relations humaines. Ainsi, *l'individualisme* donne plus d'importance au soi qu'aux autres, et aux droits des individus qu'aux responsabilités collectives. L'individualisme met l'accent sur la liberté d'action et de pensée sans contrainte. En revanche, la notion de *communauté* insiste sur l'interdépendance des hommes, sur le souci des autres, le partage et la collaboration. Une troisième valeur de base est le *collectivisme*. Ce dernier met aussi l'accent sur l'interdépendance humaine mais seulement dans la mesure où cette dernière sert les besoins de la société ou de l'État – car les deux sont loin d'être identiques – dans son ensemble.

Au niveau de la classe, une prise de position individualiste se manifeste par la mise en avant de la liberté de choix, l'organisation de tâches d'apprentissage individualisées, la spécification de critères de performance variables plutôt qu'uniformes, et une approche de la connaissance comme quelque chose de personnel et d'unique, plutôt qu'imposée d'en haut par le truchement des disciplines. Une prise de position communautaire insiste sur l'apprentissage en collaboration, souvent en petits groupes, affirme l'importance de la création d'un climat de partage et de souci de l'autre, plutôt que de compétition, et même, pourrait-on dire, donne l'avantage à l'affectif sur le cognitif. Le collectivisme est reflété dans les connaissances communes, les idéaux communs, des programmes semblables pour tous, l'insistance sur la culture nationale et monoculturelle plutôt que pluraliste, et sur l'apprentissage de la classe plutôt que l'apprentissage individuel ou en petits groupes.

La pédagogie, on l'a dit, reflète la culture : la politique aussi, évidemment. Les États-Unis s'enorgueillissent d'être un pays où l'individualisme est fortement défendu contre les ingérences de l'État, ainsi que l'Angleterre, mais celle-ci dans une moindre mesure. De fait, les hommes politiques américains prétendent fréquemment que leur pays est « le chef de file du monde libre ». Les cyniques y voient un trait caractéristique des États-Unis, prompts à défendre la liberté d'autrui mais à la condition absolue que cet

engagement serve aussi leurs intérêts. Par contraste, la Russie, tout au long de son histoire – que ce soit sous les Tsars ou sous les Soviétiques – a placé l'État fermement au-dessus des individus, avec des conséquences dévastatrices pour ceux qui essaient de penser et d'agir par eux-mêmes. Il serait déplacé de faire ici des commentaires sur la politique étrangère de la France, mais on peut dire que depuis la Révolution, la France a essayé de célébrer à la fois l'État et l'individu. De fait avec « liberté, égalité, fraternité » elle a peut-être cherché à réaliser l'équilibre entre les trois valeurs fondamentales : l'individualisme, le collectivisme et la communauté. Cependant, les commentateurs anglais tendent à trouver moins de signes de fraternité que de liberté et d'égalité dans la société et dans les écoles françaises. On parle même d'une tendance croissante à l'introversivité dans la vie française, de « repli sur soi » (16). Mais les différences entre nations sont réelles et substantielles : en 1991, une enquête internationale a montré que 72 % des Américains donnaient plus de valeur à la liberté individuelle qu'à l'égalité et à la responsabilité sociale. Dans la plupart des pays européens, les chiffres étaient plus proches de la moyenne. Seule l'Angleterre – comme toujours – suivait les États-Unis de près dans son insistance sur les libertés individuelles (17). En revanche, l'engagement de la France envers une identité et des finalités collectives n'est pas sans susciter ses propres problèmes, relativement aux manifestations communautaires et à la question des langues régionales.

Ainsi, le trio des valeurs qui sous-tend l'éducation est d'abord social et politique, ce qui n'est pas surprenant lorsqu'on parle de système national d'éducation. Mais elles se manifestent aussi dans l'enseignement même. Au début du XIX^e siècle, il y eut en France tout un débat sur les mérites comparés de *l'enseignement simultané*, *l'enseignement mutuel* et *l'enseignement individuel*, c'est-à-dire ce que nous appellerions maintenant enseignement frontal (« whole class teaching ») travail en groupe (« group work ») et instruction individuelle (« individual instruction ») (18). Le choix entre ces trois approches est habituellement présenté comme un choix pratique, mais en réalité, il renvoie clairement aux notions de collectivisme, de communauté et d'individualisme. Au fond, le choix des méthodes pédagogiques exprime en partie un choix sur la nature des relations humaines.

En France, après un bref engouement pour l'enseignement mutuel sous la forme du monitorat anglais de Bell et Lancaster, de 1815 à 1840, l'enseignement simultané s'est imposé, et a continué à dominer

depuis lors. En Angleterre il y a eu des débats tout à fait comparables pendant l'ère progressiste des années 1960, 1970 et même jusqu'au début des années 80. Est-ce un hasard si en France et en Russie, qui toutes deux avaient des systèmes étatistes, le collectivisme de l'enseignement simultané a dominé, particulièrement en Russie, tandis qu'en Angleterre et aux États-Unis, il y a eu une telle insistance sur la communauté et l'individualisme dans la salle de classe grâce à l'enseignement mutuel et à l'enseignement individuel ? Et donc, est-ce un accident si la préférence exprimée par le gouvernement britannique pour l'enseignement collectif de classe a provoqué un tollé général de la part des enseignants anglais ? De fait, l'enseignement collectif a toujours été la méthode préférée des systèmes d'éducation étatistes, tandis que les mouvements progressistes ont toujours insisté sur le travail de groupe et le travail individuel. Il est intéressant de noter qu'en France, une partie du message sur la décentralisation depuis 1989 a été d'encourager des approches pédagogiques plus « transversales » et individualisantes, tandis qu'en Angleterre, la centralisation a été accompagnée de pressions sur les enseignants pour qu'ils abandonnent l'individualisation en faveur d'une plus grande insistance sur les disciplines et sur l'enseignement devant toute la classe (19).

Les relations entre l'enfant, la connaissance et la société

Au-delà de ces valeurs primordiales se trouve une deuxième série de valeurs qui sont ouvertement pédagogiques. Elles peuvent se caractériser sous la forme de six versions de ce que constitue l'enseignement.

Versión 1 : l'enseignement est un processus de *transmission*. Il s'agit d'instruire les enfants pour qu'ils intériorisent, reproduisent et appliquent l'information de base, et développent les savoir-faire de base.

Versión 2 : l'enseignement est un processus *d'initiation culturelle* et d'accès à des contenus disciplinaires ; il s'agit de faire passer d'une génération à l'autre ce que Matthew Arnold appelait « le meilleur de ce qui a été pensé et dit » (20) ; il s'agit aussi de permettre aux enfants l'accès à un fonds de culture et de connaissances dotées de prestige tout particulièrement en littérature et dans les arts, les humanités et les sciences.

Version 3 : l'enseignement est plus une question de *comment* enseigner que de *quoi* enseigner. Dans une démocratie, le rôle de l'enseignement est de refléter des principes démocratiques ; il appartient aux enseignants et aux élèves d'être ensemble des producteurs de savoir, et d'être en quête de compréhension, plutôt que d'entretenir une relation de type « source de connaissance » et « réceptif passif ». Ici, l'enseignement est perçu comme *démocratie en action*.

Version 4 : l'enseignement est perçu comme *psychologie de l'enfant appliquée*. L'enseignant est guidé par des principes qui sont plus psychologiques que culturels ou épistémologiques. L'enseignant respecte et nourrit les différences individuelles et préfère attendre que l'enfant soit prêt à avancer plutôt que le pousser à faire des efforts. Les principes ici sont ceux de *la facilitation du développement*.

Version 5 : en opposition au développementalisme, cette 5^e version d'enseignement maintient que la différence entre le développement « naturel » et l'éducation conduit l'enseignant, et non l'élève, à délimiter le rythme de l'apprentissage. Il s'agit d'*accélérer et de dépasser le développement naturel*, plutôt que de le suivre. La culture et le développement, ou la société et l'individu, se trouvent en équilibre, et c'est la tâche de l'enseignant de construire un pont – ou, pour utiliser la métaphore de Bruner – de pourvoir un « échafaudage » entre les deux (21).

Version 6 : cette dernière version est neutre dans sa position envers la société, la connaissance ou l'enfant. Elle présente l'enseignement comme une *technique*, ni plus, ni moins. Quel que soit le point de vue sur l'enfant, le contenu ou le contexte social, l'important est d'être efficace. Donc, tout ce qui concerne la progression, l'économie du temps et de l'espace, la spécification précise des tâches, les contrôles réguliers et la transparence du *feedback* sont tous plus importants que les idées de démocratie, d'autonomie, de développement ou de contenu.

Où trouver ces idées en application ? La première version (transmission) est la plus simple, et elle se retrouve partout, particulièrement là où les savoir-faire de base et l'apprentissage par cœur sont très importants. Dans les cinq pays étudiés, c'est le cas de l'Inde, mais aussi de la France. Bien sûr, les enseignants partout affirment que l'enseignement est beaucoup plus qu'un simple processus de transmission et la plupart d'entre eux seraient mortifiés si l'on pensait que ce qu'ils font se limite à cela.

La croyance que l'enseignement est tout d'abord une initiation aux disciplines et une introduction à la culture nationale (version 2) est évidemment centrale pour le système d'éducation français. On peut même l'interpréter comme représentatif de l'importance donnée par la France au sens civique et à l'identité nationale. Dans les traditions progressistes anglaises et américaines, par contraste, le contenu disciplinaire est souvent rejeté comme une imposition étatiste ou une contrainte imposée par la classe sociale dominante sur la liberté individuelle de l'enfant. Dans ces pays l'idée d'une pédagogie démocratique (version 3), qui remonte à John Dewey, a beaucoup plus d'influence (22).

C'est aussi le cas, en Amérique et en Angleterre, pour le principe de facilitation du développement (version 4) ancré dans la pensée de Jean Piaget. Celui-ci aura exercé une influence considérable sur le mouvement progressiste britannique dans les années 1960 et 1970. Mais aux idées de Piaget s'opposent celles de Vygotski qui, en tant que psychologue marxiste, voyait en l'éducation un moyen de combler le fossé entre le développement « naturel » de l'individu et le développement culturel de la société. Il défendait donc le point de vue selon lequel l'éducation devrait accélérer et dépasser le développement, plutôt que simplement le suivre (version 5) (23). Tandis que l'apprenant de Piaget – pour parler comme Bruner – est un « savant solitaire » qui interagit avec des matériaux d'apprentissage, l'apprenant de Vygotski est un être social qui interagit avec d'autres et apprend grâce à eux. Et tandis que pour Piaget l'outil d'apprentissage principal est l'activité, pour Vygotski c'est le langage. Il n'est donc pas surprenant que l'approche de Vygotski ait une forte influence en Russie (en dépit du fait que le travail de Vygotski ait été banni par Staline), mais il est aussi de plus en plus influent en Grande-Bretagne.

Enfin, l'idée que l'enseignement est une technique indépendante de tout système de valeurs (version 6) est une idée centrale à la tradition européenne à laquelle la France et la Russie participent toutes les deux, mais de laquelle l'Angleterre est totalement exclue. Bien entendu, ces six versions de l'enseignement ne sont pas mutuellement exclusives.

Venons-en maintenant au niveau de la salle de classe. Nous regarderons brièvement cinq aspects de l'enseignement : I) l'organisation physique de la salle de classe et des élèves, II) la structure des leçons, III) es tâches et les activités d'apprentissage, IV) la gestion du temps, et V) l'interaction. (24).

L'ENSEIGNEMENT : I) L'ORGANISATION PHYSIQUE DE LA CLASSE (25)

Matthew Arnold aurait toujours raison : les murs de la plupart des salles de classe françaises sont effectivement plus vides que ceux des écoles anglaises et américaines, mais moins vides que ceux de l'Inde. En Angleterre et aux États-Unis, les murs des classes sont toujours complètement couverts par le travail des élèves. En France, nous avons trouvé, d'un côté, des salles avec une carte ou une affiche pour un concert ou une exposition pour tout décor, mais à l'autre extrême, un usage des murs unique aux classes françaises – et totalement inconnu en Angleterre et aux États-Unis où les murs sont utilisés comme une galerie d'art – un espace fonctionnel où l'on accroche temporairement des contenus de cours. Ainsi, par exemple, a-t-on pu voir des listes de mots auxquels on pouvait se référer le jour suivant. Ces listes étaient destinées à être remplacées par d'autres listes par la suite (26).

Mais ce sont là des différences superficielles. Les contrastes qui portent sur les plans de classes et les plans de leçons sont beaucoup plus frappants. Là on peut voir immédiatement comment les valeurs de communauté et de collectivisme se réalisent dans la façon dont les enfants sont placés pour apprendre. En Inde, en Russie et dans beaucoup de classes françaises, les enfants sont assis en rangs, et font face au tableau noir et à l'enseignant. Ils travaillent chacun seul mais en bloc, et font les mêmes exercices dans le même temps passant sans cesse d'activités collectives comportant des séquences « questions-réponses » et des démonstrations au tableau, à des activités solitaires. En revanche, dans presque toutes les classes que nous avons observées en Angleterre et en Amérique, les enfants sont en petits groupes et leur temps est partagé entre le travail de groupe et le travail individuel et – par comparaison avec la France, la Russie et l'Inde – peu de temps est consacré à l'enseignement à l'ensemble de la classe.

En réalité, il semble que la pédagogie française soit à un moment de transition. Dans plusieurs des classes observées, les enfants sont en groupe physiquement et ils travaillent quelquefois en collaboration à l'intérieur de ces groupes. Mais même dans ces cas-là, l'unité dominante reste le groupe-classe, et l'enseignant et le tableau noir le centre d'attention. De plus, les activités collectives et de collaboration sont nettement dominées par le côté à la fois compétitif et méritocratique du système éducatif français, surtout quand il s'agit des enfants les plus âgés. Il est

difficile d'être à la fois individualiste et collaboratif, ou d'être en compétition tout en partageant.

Certes, il existe des exceptions. Dans la classe unique d'une école de village, il y a deux salles : l'une arrangée pour le travail de groupe et l'autre avec des tables en fer à cheval pour faire travailler toute la classe ensemble. L'enseignant fait se déplacer les enfants de l'une à l'autre en fonction des besoins. Et dans une école américaine qui est exceptionnelle sous bien des aspects, l'enseignant a appris aux enfants à déménager les meubles pour créer non pas deux mais trois configurations de base : des tables séparées pour le travail individuel, des tables groupées pour le travail collaboratif, et les tables en fer à cheval pour le travail collectif. Les enfants de six ans ont l'habitude de faire ces changements et il leur faut environ 90 secondes pour les réaliser, quelquefois plusieurs fois dans la journée. C'est l'agencement le plus flexible jamais observé par l'auteur, et il reflète deux principes : d'une part, qu'aucune méthode d'organisation ne peut convenir à tous les objectifs pédagogiques ; et d'autre part, que la méthode d'enseignement et l'organisation physique de la classe doivent être en accord. Trop souvent, aux États-Unis et en Angleterre, on voit des groupements qui essaient de tout faire en même temps et qui finalement empêchent les enseignants d'enseigner à la classe entière et d'aider les élèves à travailler individuellement.

L'ENSEIGNEMENT : II) LA STRUCTURE DES LEÇONS (27)

Nous avons trouvé ici aussi de forts contrastes et une situation de transition en France. D'autres comparatistes ont remarqué l'importance primordiale de « La Leçon » – en d'autres termes, la structure de la leçon traditionnelle française en quelque huit étapes avec introduction, principes, règles à écrire, points de repère, tests, correction en groupe, etc. Les manuels, le tableau noir et l'ardoise sont encore en évidence, et l'accent est mis sur les deux premières versions de l'enseignement évoquées plus haut : la transmission d'informations (et la vérification de celle-ci au moyen de tests), l'entraînement aux aptitudes de base et une initiation aux structures, aux concepts et aux règles des différentes disciplines. Nous avons observé une structure similaire à la fois formelle et prévisible en Russie, où les leçons pouvaient compter jusqu'à douze étapes courtes, toutes

incluses dans une leçon d'une durée de 45 minutes. Mais en parallèle avec La Leçon, nous avons aussi observé en France des structures plus ouvertes, variées et expérimentales. En Angleterre (et aux États-Unis) nous avons relevé quelque chose de très différent : des leçons qui, en gros, ont trois étapes seulement : une brève introduction à toute la classe ; une section centrale longue durant laquelle les enfants travaillent en petits groupes ou individuellement tandis que l'enseignant se déplace, supervise et interagit avec les élèves ; puis une brève conclusion. Bien que le progrès des enfants soit suivi, tout se passe de façon informelle, et il n'y a pas de vérification des connaissances formelle et publique en dehors des tests nationaux. L'enseignement est très peu structuré car, dans la tradition progressiste anglo-américaine qui a encore beaucoup d'influence, toute structure, qu'il s'agisse du plan des leçons, de leur forme, de la présentation ou de la gestion de l'espace ou du temps, est perçue comme incompatible avec le développement « naturel » (version 4) et avec la manière unique qu'a un enfant de voir, de penser, de sentir et de savoir. Cette idée vient directement de l'*Émile* de Rousseau, un ouvrage qui — de façon tout à fait paradoxale — a eu beaucoup plus d'influence sur l'éducation anglaise que sur l'éducation française. Par contraste avec l'Angleterre, les structures, l'organisation et les principes rationnels dominant la tradition continentale européenne.

Mais les choses changent aussi en Angleterre. Depuis 1998, les horaires et les méthodes imposées par le gouvernement pour l'enseignement de la lecture et du calcul mettent l'accent sur la structure des leçons et l'enseignement frontal (28). Comme ce sont des caractéristiques des systèmes d'enseignement de pays qui sont mieux placés que l'Angleterre dans les comparaisons internationales, on pense que c'est une base suffisante pour les copier. Les tests sont eux aussi devenus beaucoup plus importants dans le système primaire anglais qu'ils ne l'étaient avant 1988.

L'ENSEIGNEMENT : III) LES TÂCHES ET LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE (29)

La présence ou l'absence de structure reflète un point de vue sur la nature de ce que constitue une activité d'apprentissage. Lorsque la tâche est ouverte et met l'accent sur la découverte, sur les réponses individuelles et sur la divergence des résultats, la structure a aussi tendance à être ouverte. Lorsque la

tâche met l'accent sur l'acquisition d'informations spécifiques et de pratiques bien précises, la structure a tendance à être plus contraignante. De toutes les leçons que nous avons observées, c'est en Russie et en France que l'on voyait le plus d'effort mis dans l'enseignement pour partir des connaissances acquises des élèves afin d'introduire de nouvelles connaissances de façon systématique. On peut en particulier noter l'utilisation de récapitulatifs, de révisions et d'exercices d'entraînement comme base à l'introduction de nouvelles connaissances.

Mais si, au lieu de regarder ce que les enseignants souhaitent que les élèves fassent, nous regardons ce que les élèves font effectivement, ou quelles sont les activités d'apprentissage dans lesquelles ils sont engagés, nous voyons apparaître une autre différence frappante. Nous avons trouvé un répertoire de 23 activités pédagogiques génériques utilisées pour l'apprentissage dans les cinq pays que nous avons comparés. Ces activités vont de « écouter », « parler » et « observer » à « lire », « écrire », « dessiner », « fabriquer », « travailler sur l'ordinateur », « travailler avec un manuel », etc. Dans la tradition européenne, l'importance de l'enseignement frontal est associée au fait de mettre l'accent sur la parole, et cette parole est non seulement publique mais structurée et ordonnée selon des règles précises. Dans la tradition anglo-américaine plus individualiste et collaborative, les enfants passent une proportion bien plus grande de leur temps à lire et à écrire ; la parole est relativement informelle, conversationnelle et non structurée.

Dans ce domaine, c'est la Russie qui nous offre le contraste le plus remarquable. Là, les leçons sont divisées en toute une série d'étapes courtes et la progression en est soigneusement programmée selon le modèle de Comenius. Aucune des étapes ne dure plus de quelques minutes (alors qu'en Angleterre ou dans le Michigan, nous avons observé des enfants occupés à la même tâche pendant 30, 40 ou même 50 minutes). De plus, pour chaque épisode de lecture ou d'écriture, il y a un épisode d'une longueur équivalente ou plus longue d'interaction, structuré avec toute la classe, incluant une séquence question-réponse, explication et discussion. Il est faux de penser que la proportion de temps supérieure passée à faire des tâches écrites en Angleterre produit nécessairement du travail écrit de meilleure qualité. Lorsque nous avons comparé la performance des groupes de six ans et des groupes de neuf ans dans les cinq pays observés, il s'est avéré qu'il était impossible d'établir une corrélation entre la qualité de l'écrit des enfants et le temps passé à écrire en classe. En fait,

dans le Michigan où les tâches écrites occupaient un temps considérable, la qualité de l'écrit, en général, n'était pas impressionnante, alors que les enfants russes produisaient des textes d'excellente qualité en beaucoup moins de temps. Mais les enseignants russes ont compris ce que les enseignants anglais et américains comprennent moins bien, à savoir que la qualité de l'écriture dépend de la qualité du travail oral structuré et concentré dans lequel il est ancré.

L'ENSEIGNEMENT : IV) LA GESTION DU TEMPS (30)

Une des conséquences de la leçon américaine typique, avec sa section centrale non structurée, est que les enfants passent beaucoup de temps à faire autre chose – c'est-à-dire qu'ils ne se concentrent pas, car maintenir sa concentration pendant 30 ou 40 minutes d'un coup est un exercice très difficile pour un jeune enfant. Les enseignants russes comprennent très bien ceci : dans les leçons que nous avons observées, aucune des activités – sauf l'orale – ne durait plus de dix minutes, et lorsque les enseignants voyaient que les enfants se fatiguaient ou devenaient distraits, ils arrêtaient la leçon complètement pour faire une pause de détente de quelques minutes.

Le problème des épisodes excessivement longs d'enseignement dans les classes du Michigan et d'Angleterre est aggravé par l'effet de quatre autres facteurs : d'abord, la forme d'organisation en petits groupes qui encourage les enfants à se distraire les uns les autres. Bien qu'il n'y ait pas beaucoup de parole structurée, cela n'empêche pas une quantité considérable d'échanges informels, dont la plupart n'ont rien à voir avec la tâche. Ensuite, une approche de la discipline et de la conduite en classe que les enseignants français ou russes jugeraient relâchée – et même, dans bien des classes américaines, trop complaisante. Troisièmement, le refus d'intervenir dans le rythme d'apprentissage ou de contraindre les enfants. Quatrièmement, la croyance au principe que l'apprentissage des enfants doit suivre une trajectoire personnelle plutôt qu'être contraint par un cadre commun. Il s'ensuit que les enseignants passent beaucoup de temps à s'occuper des problèmes individuels, ou à se demander que faire lorsqu'un des enfants termine une tâche vingt minutes avant les autres. On peut voir comment ces caractéristiques correspondent aux valeurs recensées plus haut : l'individualisme, le sens de la communauté et le développementalisme. Toutes les

trois se combinent pour encourager le point de vue selon lequel il appartient aux enfants, et non aux enseignants, de déterminer le rythme de l'apprentissage.

C'est ainsi que dans les classes américaines et anglaises les enfants passent beaucoup plus de temps qu'en France et qu'en Russie à s'occuper de choses routinières ou distrayantes ou à attendre que l'enseignant puisse s'occuper d'eux. Par contraste, dans les classes françaises et russes – et surtout dans ces dernières – la notion de temps compte, et pour chaque tâche il existe un temps limite clairement indiqué. La structure des leçons en épisodes rappelle cela à tout le monde en permanence.

Cependant, le rythme n'est pas un concept monolithique. Une leçon rapide et efficace en termes d'organisation n'est pas nécessairement une leçon où les enfants apprennent beaucoup. En Inde, un cas extrême, l'organisation et l'interaction s'avèrent rapides, mais le rythme de l'apprentissage est extrêmement lent, parce que les classes sont très nombreuses (entre 45 et 90 élèves) et les enseignants sont obligés de compter constamment sur l'usage de la récitation par cœur avec la conséquence qu'une leçon englobe très peu de contenu. Le rythme a donc à voir avec *la densité* de l'enseignement, ou avec la proportion entre nouveau contenu et contenu acquis, et avec le contenu conceptuel couvert par des interactions. La vitesse et l'efficacité des introductions, des transitions et des conclusions des leçons sont importantes ; une ambiance et une organisation qui minimisent les occasions de distraction des enfants sont aussi importantes. Mais ce qui compte le plus, c'est la manière dont l'enseignant planifie, organise et présente les idées nouvelles introduites, dont il relie l'apprentissage de la dernière leçon et celui de la leçon présente, et dont il utilise les différentes « activités génériques » déjà décrites – lire, écrire, parler, travail pratique, travail seul, travail collaboratif, travail collectif, etc. – pour renforcer et consolider cet apprentissage.

L'ENSEIGNEMENT : V) L'INTERACTION (31)

De toutes les différences entre les cinq pays étudiés, c'est sur la manière dont la langue est utilisée dans la classe qu'il faut insister le plus, et ceci pour trois raisons. Tout d'abord, j'ai noté que les enfants passent plus de temps à travailler effectivement lorsqu'ils sont engagés dans des activités où ils doivent parler, que lorsqu'ils ont de longues tâches de lecture

ou d'écriture. Les échanges oraux structurés semblent être un outil d'enseignement efficace, au moins pour maintenir l'attention des enfants. Ensuite, et ceci est plus important, la psychologie – et en particulier les travaux de Bruner, de Vygotski et de Luria – a montré que l'apprentissage est plus efficace lorsqu'il est conçu comme une activité collaborative plutôt qu'une activité solitaire. Troisièmement, la psychologie nous apprend aussi que l'usage de la langue est un outil essentiel au développement cognitif de l'enfant, car la pensée et la langue – tout particulièrement la langue parlée – sont inséparables.

Mais il ne s'agit pas simplement de parler. Les échanges doivent être non seulement structurés mais aussi mener quelque part. Beaucoup d'enseignants russes, et quelques-uns des enseignants que nous avons observés en France, démontrent une aptitude que nous n'avons observée que rarement en Angleterre et en Amérique, celle de promouvoir ce que j'ai appelé *l'enseignement dialogique*. Un dialogue est une forme de communication très spéciale : menant vers une destination, tandis qu'une conversation peut mener quelque part ou non. La clé d'un dialogue réussi n'est pas seulement liée à la capacité à poser les bonnes *questions*, mais à celle d'utiliser *les réponses* pour construire l'échange suivant. Comme le disait le philosophe russe Bakhtin :

Si la réponse à une question ne mène pas à une autre question, alors elle ne fait plus partie du dialogue (32).

C'est une idée qui mérite très sérieuse réflexion. La vraie différence est donc entre les enseignants qui écoutent soigneusement ce que disent les élèves et les aident à élargir et approfondir leurs idées, et ceux qui posent des questions, écoutent la réponse, la jugent correcte ou mauvaise, et passent rapidement au suivant. Ce faisant, ils garantissent que l'échange ne mène nulle part, sauf que les enfants comprendront rapidement que ce qu'ils pensent n'a pas d'importance et que leur tâche est simplement de dire ce que l'enseignant veut entendre. Cette deuxième sorte d'enseignant est plus intéressée par la transmission que par le désir de développer les capacités des enfants à raisonner, argumenter, spéculer et penser indépendamment. Et dans le contexte de « l'enseignement de transmission », la fonction principale des interactions pédagogiques est de permettre à l'enseignant de vérifier que la transmission s'est faite.

Si la fonction du dialogue est de susciter et guider la réflexion, les interactions doivent être soutenues et développées plutôt que brèves. Dans le contexte col-

lectif de la classe russe, les enfants apprennent à s'écouter les uns les autres autant qu'à écouter le maître, et on peut souvent observer un enseignant russe poser une question à un enfant puis passer plusieurs minutes à aider l'élève à développer sa réponse au moyen de toute une série de questions. Ceci veut dire qu'au cours d'une leçon, un petit nombre d'enfants seulement a la possibilité de participer activement à de tels échanges, bien que sur plusieurs leçons l'enseignant s'assure que tous les enfants sont interrogés. Il faut aussi noter que les autres enfants écoutent, et qu'ils sont formés à écouter. Mais dans une classe anglaise ou américaine typique, les enseignants ont tendance à croire que le meilleur moyen de promouvoir les valeurs de l'individualisme, du développement individuel, de la communauté et du partage, est de s'assurer que tous les enfants participent à la discussion et qu'ils puissent le faire dans toutes les leçons. Donc l'enseignant pose une question à un enfant, reçoit une réponse seulement, fait un bref commentaire assez vague et encourageant sans évaluer précisément sa réponse, puis il passe rapidement à l'élève suivant pour faire participer autant d'élèves que possible. Ce qui veut dire qu'à la fin de la leçon, tous les élèves ont participé, et que la fonction sociale de la parole est remplie ; en revanche très peu d'enfants ont eu l'occasion de développer un raisonnement, parce que leur contribution a été limitée à rappeler une ou deux réponses factuelles : ainsi le *potentiel cognitif* des échanges langagiers dans la classe n'est pas réalisé.

En France, nous avons vu des pratiques apparemment contradictoires : d'un côté la mitraille de questions et réponses rapides adressées à toute la classe, séquences dans lesquelles beaucoup d'enfants étaient impliqués, même brièvement, mais où il n'y avait pas de dialogue. De l'autre côté, de véritables dialogues soutenus du genre de ceux auxquels nous avons assisté encore plus souvent en Russie. Dans le Michigan, la façon de parler était détendue, conversationnelle et totalement non structurée. À l'évidence, cela donnait aux enfants confiance en eux-mêmes, ils ne montraient aucun signe d'intimidation comme le font quelquefois les enfants français. En revanche, en dehors de cela, aucun effort n'était requis des enfants, car le but était beaucoup plus *social* que *cognitif*. Bien sûr, il y a des exceptions, et l'enseignante du Michigan dont nous avons parlé, qui avait l'organisation la plus flexible que nous ayons trouvée, réussissait aussi à combiner harmonieusement un mode de parler ouvert et détendu qui s'avérait aussi structuré et intentionnel.

En résumé, la parole pédagogique peut apparaître dans des contextes organisationnels divers : l'enseignement frontal, le travail collaboratif ou collectif en petits groupes, ou l'instruction individuelle face à face. Elle peut avoir des fonctions communicatives diverses aussi : interrogation, exposition, évaluation, dialogue ou même conversation. Et elle peut servir à instruire, à discuter, à évaluer, à partager l'information, à résoudre des problèmes, à « échafauder » connaissance personnelle et unique de l'enfant et connaissance des disciplines. L'apprentissage efficace a besoin de toutes ces sortes de paroles : en effet, il faut penser en termes de *répertoire* de l'enseignement, plutôt que de méthode (33).

En Angleterre, actuellement, il existe un renouveau d'intérêt pour l'oral et la parole pédagogique. Mais le poids de l'histoire va à l'encontre de changements pédagogiques profonds, car dans les écoles élémentaires victoriennees – dont l'école primaire d'aujourd'hui est issue, et dont elle a hérité les pratiques pédagogiques les plus fondamentales – on attendait des enfants qu'ils soient présents mais silencieux, et qu'ils apprennent à lire, écrire, compter – mais non à parler. Car apprendre à parler aux masses leur aurait sûrement donné la mauvaise habitude de poser des questions gênantes qui auraient ébranlé la structure de classe de la société. Il existe aussi un regain d'intérêt pour l'oral en France, mais on y part d'une position beaucoup plus avancée. Ce n'est pas seulement parce que dans les classes françaises l'enseignement oral est bien établi. Il y a aussi plus de soutien officiel ; dans le document ministériel de 1998 intitulé « Bâtir l'école du vingt et unième siècle », la langue française – et tout particulièrement la langue orale – occupe une place de choix (34), tandis que les ministres britanniques ne semblent que répéter la vieille litanie victorienne des « three Rs » (*reading/lecture, writing/écriture, (a)rithmetic/calcul*). Et par ailleurs, une enquête réalisée par le Syndicat National des Instituteurs a mis en évidence qu'en langue orale, les enfants des écoles de 1990 s'exprimaient mieux et faisaient preuve de plus de confiance en eux-mêmes que ceux de 1980, tandis que leur niveau d'expression écrite et d'orthographe avait baissé un peu. C'est donc bien une question d'équilibre. Mais la lecture, l'écriture et l'expression orale ne représentent pas un choix : ce que la tradition européenne a compris, c'est que l'apprentissage d'une langue est indivisible, et que le progrès dépend d'un effort simultané et intégré en lecture, en écriture et en expression orale.

CONCLUSION

La recherche en éducation comparative doit nous permettre de passer d'un stade simplement impressionniste à une description systématique, et au développement de théories explicatives des similitudes et différences entre les systèmes. Il n'est plus suffisant de dire que l'enseignement primaire anglais est informel, peu structuré et conversationnel, ou que le système français est fonctionnel, structuré, centré sur les textes et le manuel, chronométré et compétitif. On sait à quel point les impressions superficielles peuvent être trompeuses et des étiquettes comme « centré sur l'enfant » ou « centré sur le contenu » ne sont guère plus que de la propagande. Nous devons replacer les différences observables dans le cadre d'un modèle de l'enseignement qui inclut les éléments dont il a été fait mention – l'organisation de la classe, la structure des leçons, le temps, les tâches, les activités, l'évaluation et l'interaction – et bien d'autres qu'il n'est pas possible de développer ici. Nous devons aussi établir le degré de variation interne de chaque système, tout autant qu'entre les systèmes. Et nous devons aussi replacer nos observations dans un contexte de changement social car l'éducation n'est jamais immobile : dans le contexte de globalisation actuel, certains pays divergent tandis que d'autres convergent. Pour le moment cependant, la France et l'Angleterre restent résolument différentes.

Nous devons aussi nous rappeler que les pratiques pédagogiques ne sont pas neutres, que l'éducation est à mettre en rapport avec des idées et des manières de penser la société et que tout ce que nous voyons est ancré dans les histoires individuelles et collectives des participants, de leur éducation, de leur formation et des expériences qu'ils ont vécues, et du cadre plus large des politiques nationales, de l'histoire et de la culture. Ceci veut dire que même s'il existe une grande variété dans l'enseignement à l'intérieur d'un pays comme la France ou l'Angleterre, il y a aussi un fonds commun de principes, de structures, de valeurs et de croyances qui imposent une limite à la variation et dont on peut faire dériver des pratiques apparemment très différentes. C'est la raison pour laquelle les valeurs et les idées-forces ont été soulignées ici autant que les pratiques observables. Il n'est pas possible de séparer culture et pédagogie.

Si l'on pense aux cinq pays visités – et d'ailleurs à tout autre pays – il n'est pas possible de décerner de prix d'excellence, il n'existe pas de mode d'éducation des jeunes enfants qui soit indéniablement la plus

efficace, et encore moins de méthode qu'on puisse prendre dans un pays et transplanter dans un autre avec une garantie quelconque de succès. Cela dit, l'étude des systèmes d'éducation autres que les nôtres peut nous apprendre beaucoup mais à la condition de se rappeler que l'enseignement, où qu'il soit, est tout d'abord fondé sur des valeurs et des principes, et non pas seulement sur l'expérience pratique. Nous n'enseignons pas « tout court ». Que ce soit explicite ou implicite, nous enseignons dans un

but et sur la base d'une vision complexe des relations humaines, de l'enfance, de la connaissance, de la société et de la nature de l'apprentissage. Du moins, c'est ce que nous devrions faire.

Robin Alexander (35)

Université de Cambridge

Traduction de Édith Esch

avec la collaboration de Michel Lemosse
et Maroussia Raveaud

NOTES

- (1) Arnold, M. [1861] (ed R.H. Super 1962), *The Popular Education of France*, dans M. Arnold, *Democratic Education*. Ann Arbor MI : University of Michigan Press, p. 109.
- (2) *Ibid*, p. 158-9.
- (3) OCDE (2001), *Regards Sur l'Éducation*. Paris : OCDE.
- (4) Par exemple, *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, *Third International Mathematics and Science Study Repeat (TIMSS-R)*, publiés en 1995 et 2000.
- (5) Par exemple, en ce qui concerne l'éducation en Angleterre, vue d'une perspective française, les études de Michel Lemosse sont très bien documentées [Lemosse M. (2000), *Le système éducatif anglais depuis 1944*. Paris : Presses Universitaires de France].
- (6) Alexander, R.J., Broadfoot, P., Phillips, D. (1999), *Learning from Comparing : new directions in comparative educational research. Volume I : Contexts, Classrooms and Outcomes* ; Alexander, R.J., Osborn, M., Phillips, D. (2000), *Learning from Comparing : new directions in comparative educational research. Volume II : Policy, Professionals and Development*. Oxford : Symposium Books.
- (7) Sadler, M. (1900), « How can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education ? » in J.H. Higginson (ed.), *Selections from Michael Sadler : studies in world citizenship*. Liverpool : Dejjal and Meyorre.
- (8) Noah, H J. (1986), « The use and abuse of comparative education », in P.G. Altbach et G.P. Kelly (ed) *New Approaches to Comparative Education*, p. 153-66. Chicago : University of Chicago Press.
- (9) McKay, D. (1994), *American Politics and Society*, Oxford : Blackwell.
- (10) *Education Week*, 2000.
- (11) Berliner, D.C., Biddle, B.J. (1995), *The Manufactured Crisis : myths, frauds and the attack on America's public schools*. Cambridge MA : Perseus Books.
- (12) Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970), trans. R. Nice (1977), *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres : Sage.
- (13) Centre National de Documentation Pédagogique (1992), *Le Projet d'École*. Paris : Hachette.
- (14) Le gouvernement britannique a introduit « The National Literacy Strategy » et « The National Numeracy Strategy » pour toutes les écoles primaires en 1998 et 1999. Ces stratégies spécifient en détail les méthodes d'enseignement en lecture et calcul, et les objectifs à atteindre pour les enfants de 11 ans (voir la note 30).
- (15) Tönnies, F. (1887) (1995), trans C.P. Loomis, *Community and Association*. London : Routledge and Kegan Paul.
- (16) Ardagh, J. (1995), *France Today*. London : Penguin Books.
- (17) Wattenberg, B.J. (1991), *The First Universal Nation*, New York : Free Press.
- (18) Reboul-Scherrer, F. (1989), *Les Premiers Instituteurs, 1833-1882*. Paris : Hachette.
- (19) Broadfoot, P., Osborn, M., Planel, C., Sharpe, K. (2000), *Promoting Quality in Learning : does England have the answer ?* London : Cassell.
- (20) Arnold, M. (1869), ed. S. Lipman (1994), *Culture and Anarchy*. New Haven CT : Yale University Press.
- (21) Bruner, J.S. et Haste, H. (ed) (1987), *Making Sense : the Child's Construction of the World*. London : Routledge.
- (22) Dewey, J. (1916), *Democracy and Education*. New York : Macmillan.
- (23) Vygotski, L.S. (1962), *Thought and Language*. Cambridge MA : M.I.T. Press. Vygotski, L.S. (1978), *Mind in Society*. Cambridge MA : Harvard University Press.
- (24) Pour l'analyse pédagogique complète, voir R. Alexander *Culture and Pedagogy : international comparisons in primary education*, Oxford : Malden, Blackwell Publishers (2000) p. 265-570. Les cinq aspects discutés dans cet article sont tirés d'un modèle générique visant à analyser l'enseignement à travers les cultures.
- (25) *Culture and Pedagogy*, p. 325-339.
- (26) Une enseignante m'a donné une explication juridique pour « les murs vides » en France : à cause du risque d'incendie, il est interdit de couvrir plus de 40 pour cent des surfaces murales.
- (27) *Culture and Pedagogy*, p. 277-319.
- (28) Department for Education and Employment (1998), *The National Literacy Strategy : framework for teaching* ; Department for Education and Employment (1998), *The Implementation of the National Numeracy Strategy : final report of the Numeracy Task Force*. London : DfEE.
- (29) *Culture and Pedagogy*, p. 339-355.
- (30) *Culture and Pedagogy*, p. 411-426

- (31) *Culture and Pedagogy*, p. 391-528. Les études dans ces pages contiennent des analyses quantitatives de l'interaction dans les cinq pays et des analyses qualitatives et plus détaillées des discours pédagogiques en 17 leçons.
- (32) Bakhtin, M.M., *The Dialogic Imagination*. Austin, TX : University of Texas.
- (33) Résumé très bref d'un cadre référentiel que j'ai fondé sur l'analyse de la parole pédagogique dans les cinq pays, et qui présente un schéma des relations entre *organizational frame* (whole class, collective group, collaborative group, individual), *pedagogical mode* (direct instruction, discussion, monitoring), *pedagogical function* (rote learning, instruction, assessment, information sharing, problem solving, scaffolding) et *discourse form* (interrogatory, expository, evaluative, dialogic) : Alexander, R.J. (2000) *Culture and Pedagogy*, figure 16.2.
- (34) Ministère de l'Éducation nationale (1998), *Bâtir l'école du XXI^e siècle*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- (35) Robin Alexander tient à remercier chaleureusement Michel et Chantal Lemosse, ainsi que l'IUFM de Nice.

