Éducation comparée / nouvelle série, n°17, pp 33 - 57

Comparaison d'expériences scolaires comme moyen pédagogique : cas d'un dispositif pédagogique favorisant l'échange sur la spécificité culturelle entre étudiants français et suédois autour du métier de professeurs des écoles

Eric Mutabazi
Université Catholique de l'Ouest,
Nantes
France
Stellan Sundh
Université d'Uppsala
Suède

RÉSUMÉ

Cette contribution présente les résultats d'une étude comparant l'expérience scolaire des étudiants en licence 3 « sciences de l'éducation » en France et en Suède. Elle a été menée dans le cadre d'échange et partenariat entre deux universités. Dans ce travail, nous allons vérifier si la mise en place d'un dispositif pédagogique comparant l'expérience scolaire entre étudiants favoriserait l'interculturalité tout en contribuant au développement de nouvelles connaissances. La thématique de professeur des écoles a été choisie pour faciliter cette comparaison.

MOTS CLÉS

comparaison des expériences, culture, interculturalité, dispositif pédagogique, métier de professeur des écoles en France et en Suède.

ABSTRACT

This paper presents the results of a study comparing school experiences of third-year undergraduate students in "Learning sciences" in France and Sweden. The study was conducted in the context of a partnership between two universities. The study seeks to determine whether an educational plan comparing school experiences between students can promote intercultural

exchanges while helping develop new knowledge. The theme of the primary education teacher was selected as a means to make comparison easier.

KEYWORDS
Comparing experiences, culture, intercultural exchanges, educational plan, primary education teaching in France and Sweden

Introduction

Aujourd'hui, nous observons le développement des dispositifs favorisant les voyages en formation, dans les différents milieux éducatifs en général et à l'université en particulier (ERASMUS +, Stages à l'étranger, partenariat ou projets inter-universitaires). Ils ont été pensés pour développer les compétences au niveau interculturel, linguistique, professionnel et pour valoriser le marché mondial et l'ouverture d'esprit[1]. Les enseignants et étudiants qui ont vécu l'expérience du voyage dans leurs carrières professionnelles ou dans leurs formations témoignent souvent de leur richesse tant au plan personnel que professionnel.

Ce constat nous conduit à nous demander, si un dispositif pédagogique comparant les expériences des étudiants de différents pays dans leurs spécificités culturelles, ne serait-il pas un moyen pertinent de développement de la connaissance, comme le soulignent certains chercheurs à l'instar de (Brougère, 1997 : 47; La Borderie, 2000 : 24; Novoa, 2001 : 53). En d'autres termes, si, les enseignants et les étudiants ayant participé au programme de mobilité internationale témoignent de la richesse de cette expérience sur plusieurs plans, et que, d'autres parts, les chercheurs montrent que ces expériences développent de nouvelles connaissances, alors, au plan pédagogique, il nous semblerait qu'un dispositif favorisant la comparaison d'expériences entre étudiants de différents pays serait un moyen permettant non seulement de découvrir la spécificité culturelle de

1Voir Erasmus+ Guide du programme, Union Européenne, 2016 ou http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_fr.pdf

chaque pays, (sa manière de faire, de penser, d'éduquer et d'enseigner), mais également, de porter un regard nouveau sur les pratiques culturelles et pédagogique de chacun des pays étudiés.

Pour cette démarche, nous présenterons les résultats d'une étude menée auprès des étudiants français et suédois, qui consiste à comparer leurs expériences scolaires. L'objet de cette étude est donc de tester, si le dispositif de comparaison d'expériences scolaires favorise l'interculturalité tout en contribuant au développement de nouvelles connaissances.

I. Cadre théorique

1. *Culture et culturalisme*

Le mot culture est polysémique. Évoquer ce concept nécessite quelques précisions. Le caractère de ce travail de recherche consistant à comparer l'expérience scolaire des étudiants français et suédois, nous conduit à étudier la culture dans son *sens ethnologique et identitaire* (Drouin-Hans, 1998, p.40-41). Dans le premier sens, la culture est considérée comme une nécessité sociale permettant l'organisation d'un groupe, la transmission d'un système de connaissance et de croyance, doté des valeurs sociales, d'un langage, et d'un ensemble de technique. Quant au deuxième sens, il désigne un groupe solidaire. Les membres de ce groupe se soutiennent mutuellement et disposent « *les connaissances intellectuelles, les comportements psychologique, spirituel, ou matériel propres* ». Ces différents éléments sur l'approche ethnologique et identitaire de la culture montrent que l'être humain est influencé par la culture de son groupe et de sa société dans son comportement, sa manière de faire, de penser, d'agir, de sentir, etc. Cela nous renvoie également aux idées d'un courant de pensée appelé « culturalisme » (Boudon et Bourricaud, 1982 : 141- 148) qui montre que la structure de la personnalité est étroitement dépendante de la culture caractéristique d'une société particulière, entendant par la culture notamment le système de ses valeurs fondamentales. Ceux qui s'alignent à ce courant ont tendance à accorder un poids décisif à la socialisation par laquelle les valeurs fondamentales d'une société se transmettent d'une génération à une autre. Pour eux, chaque société tend à constituer une totalité

culturelle originale, caractérisée par des valeurs dominantes cohérentes et complémentaires entre eux.

Le culturalisme est donc ce courant sociologique qui suppose que les valeurs et autres éléments du système culturel sont fidèlement intériorisés par l'individu, et constituent une approche qui viendrait régler sa conduite. La culture serait ainsi capable de prolonger la nature et de produire des comportements quasi instinctifs échappant dans une large mesure au contrôle du sujet. Ce travail ne vise pas à dresser une critique du culturalisme en tant que tel. Son objectif est de démontrer que dans les échanges interculturels, les membres de chaque groupe ou société expliquent une situation ou un phénomène donné selon les valeurs et représentations culturellement intériorisées.

2. *Du multiculturalisme à l'interculturalité*

Les nations, régions et continents actuels sont devenus multiculturels. Cette dernière décrit sur le plan phénoménologique, la réalité des sociétés composées d'une « *coexistence de groupes ethniques, culturels et religieux différents* » (Constant, 2000, p.8). Cette coexistence a amené certains pays, anglo-saxon en particulier, comme le Canada, à mettre en place la politique du bilinguisme, du biculturalisme et de la promotion de la diversité culturelle (Mbonda, 2010). En d'autres termes, dans ce pays on tient compte des appartenances culturelles spécifiques dans la gestion du « bien commun », en mettant en place les politiques sociales et éducatives permettant une reconnaissance des minorités considérées comme désavantagées par rapport à la communauté majoritaire.

Au plan pédagogique, ce modèle oblige à une reconnaissance des appartenances dans les apprentissages. C'est-à-dire qu'au niveau des méthodes d'apprentissage, du contenu, de la didactique, de la gestion de classe, de la relation maître-élève, on doit non seulement tenir compte de la spécificité de chaque élève, mais aussi de la diversité, voire même de l'appartenance culturelle et communautaire des élèves dans leur rapport au savoir. Cependant, certains auteurs à l'instar d'Abdallah-Pretceille (2001) estiment que le multiculturalisme peut enfermer les groupes sur eux-mêmes, et de leur attribuer une homogénéité partielle, conduit le

plus souvent à l'exclusion et au manque d'ouverture aux autres. D'où l'idée de proposer l'interculturalité.

Les auteurs qui se réclament de l'interculturalité, le décrivent comme une manière d'analyser, la diversité culturelle : une démarche qui consiste à interroger la culture de l'autre, afin d'analyser les ressemblances et les différences. Il s'agit de reconnaître d'une part, la diversité culturelle, et d'autre part, l'interaction mutuelle entre les acteurs. Pour le Conseil de l'Europe (2008), l'interculturel correspond plus à la possibilité d'échange éliminant les barrières et favorisant une véritable solidarité. Cela se fait en reconnaissant et en respectant les valeurs, les modes de vie des individus et des sociétés. La pédagogie interculturelle repose donc en grande partie sur les interactions entre les partenaires en apprentissage. Elle permet de construire l'identité culturelle de la personne en acceptant à la fois sa culture et celle des autres. À ce niveau, on se demande si le dispositif favorisant la comparaison des expériences entre des étudiants issus de différentes cultures ne pourrait pas, au plan pédagogique, faciliter non seulement cette interculturalité, mais aussi le développement de connaissances.

3. *Comparaison d'expérience des étudiants : un dispositif pédagogique favorisant l'interculturalité ?*

Certains auteurs (Xypas, 2003, Jutras, 2010) expliquent que sur le plan pédagogique, l'éducation à l'interculturalité ou l'éducation à la citoyenneté ne consiste pas à présenter des valeurs et des convictions communes à partager, mais à créer des situations pédagogiques permettant de développer des compétences requises pour vivre dans un monde multiculturel. Créer un dispositif pédagogique permettant la comparaison d'expériences scolaires des étudiants issus de différents pays ne pourrait-il donc pas contribuer à l'interculturalité et au développement de connaissances?

Alexander (2000, 2003) souligne que la comparaison des expériences scolaires met en lumière l'ethnocentrisme au sein duquel est immergée l'éducation et met en exergue ses spécificités culturelles. Au plan éducatif, (Kodron, 1994, p.91) confirme que « *nous sommes tous 'naturellement' pris dans notre système d'éducation,*

établi depuis longtemps, avec ses coutumes et ses traditions qui en ont façonné les structures, qui ont abouti à des définitions (…) qui nous semblent 'naturelles' ». La comparaison des expériences scolaires permet à chacun, en s'appuyant sur la culture de son groupe ou société d'origine, de préciser sa propre conception et représentation des choses sur un sujet donné. Cela constitue la première étape pour faciliter l'interculturalité.

La deuxième étape consiste à interroger et questionner, la conception et représentation de chacun. Ce rôle est également ressorti dans la comparaison d'expériences, comme le souligne Brougère (2005, p.22) « *la comparaison permet de casser les évidences, de percevoir comme construit ce que nous prenions pour naturel, allant de soi, ce que parfois nous ne voyons même pas (elle est) essentielle pour comprendre une situation singulière* ». Cela montre que la comparaison d'expériences permet d'une part la rencontre et l'échange, et d'autre part de s'interroger et de questionner ses propres représentations, pratiques culturelles et pédagogiques.

En fin de compte, cette présentation des valeurs culturelles et pédagogiques et leurs mises en question par les partenaires lors de l'échange, permet non seulement de développer les connaissances sur la culture des autres, mais également d'approfondir la nôtre. C'est ce que précisent Perez, Groux et Ferrer (2002, p.56) en affirmant que *« de la rencontre avec l'autre, avec son institution éducative, son histoire, sa culture, naît un indéniable enrichissement, que l'on soit élève, étudiants, enseignant, chercheur ou responsable éducatif* ».

II. Élaboration et construction d'un dispositif de comparaison

1. *Choix d'un texte facilitant la comparaison d'expériences scolaires*

La comparaison d'expérience scolaire présentée dans cette étude concerne les étudiants français et suédois en formation de licence « sciences de l'éducation ». Pour faciliter et encourager les étudiants à entrer dans ce processus d'échange et de comparaison d'expériences scolaires, nous les avons invités, dans le cadre de nos cours sur l'Éducation, Socialisation et Citoyenneté, à lire un article concernant un dispositif pédagogique particulier mis en

place en Suède. L'objectif de ce choix était donc de permettre l'échange entre les étudiants et de pouvoir par la suite comparer leurs expériences. En effet, selon Groux et Porcher (2000), les échanges éducatifs sont des éléments de développement de l'éducation comparée.

Nous avons choisi un texte rédigé en langue anglaise, de Katarina Gustafsson et Danielle van der Burgt intitulé *« Being on the move : Time-spatial organisation and mobility in a mobile preschool »*, publié dans le journal *« Transport Geography »*. Ce texte est le résultat d'un travail de recherche mené par ces deux professeurs Suédoises, et aborde un dispositif particulier de classe maternelle mobile. Il a été choisi pour deux raisons :

D'abord, il concerne un dispositif original de classe maternelle mobile, ce qui attire, à la fois, la curiosité des étudiants français et permet aux étudiants suédois de partager leur culture, et d'autres part, il montre la place qu'occupent les professeurs des écoles dans cette méthode atypique. Ce texte facilite la communication à travers une langue anglaise utilisée par les étudiants de ces deux pays. C'est un outil commun permettant l'échange d'expériences entre étudiants sur leur futur métier de professeurs des écoles. Chaque étudiant français ou suédois, disposait de deux heures de lecture et d'imprégnation du texte.

2. *Métier de professeurs des écoles : thème de comparaison*

Pour déterminer le sujet de comparaison entre les étudiants de deux pays, nous avons choisi une thématique qui fait sens pour tous ces étudiants. Il s'agit du métier de professeurs des écoles. Ce thème a été choisi pour trois raisons essentielles. D'abord, le texte choisi pour comparer les expériences des étudiants de deux pays dégage les éléments majeurs autour du rôle et la place des enseignants dans le dispositif de classe maternelle mobile. Ensuite, chaque étudiant participant à cette comparaison d'expériences scolaire a connu et bénéficié, en tant qu'élève, du système éducatif français ou suédois, de l'école maternelle à l'école primaire. Enfin, tous les étudiants ont réalisé des stages dans une école maternelle ou primaire. Ils ont donc eu le temps non seulement d'observer ces professeurs, mais aussi d'échanger sur le métier.

Il s'agit d'un métier qui fait sens pour eux, qui les intéresse, qu'ils ont envie d'exercer. Il est donc possible pour ces étudiants de préciser et d'apporter des éléments sur le métier des professeurs des écoles en France et en Suède, en dégageant des similitudes et différences. Comme le souligne Wallenhorst (2013, p. 23-24) *« Comparer des expériences est possible, dans la mesure où il s'agit de laisser les acteurs ayant vécu dans deux systèmes différents analyser les similitudes et les différences de leur vie quotidienne dans chacun des systèmes »*.

Il a été demandé aux étudiants de France et de Suède d'élaborer des questions préparatoires à la discussion. Il fallait concevoir une liste de notions comparatives entre les deux systèmes éducatifs, afin de clarifier et d'approfondir les spécificités du métier d'enseignant en France et en Suède. Par la suite, nous avons informé les étudiants qu'ils seraient appelés à échanger entre eux, à travers la visioconférence, en anglais.

3. *Visio-conférence comme outil facilitant la comparaison des expériences*

Après la lecture du texte et la préparation des questions, les étudiants français et suédois ont échangé par visioconférence. En effet, comme le souligne La Borderie (2000, p.24), pour comparer réellement des systèmes éducatifs, des pratiques pédagogiques, des organisations des enseignements, il faut rencontrer d'autres personnes. Le temps d'échange a duré deux heures[2]. Le groupe des étudiants français comptait quinze étudiants et celui des suédois était au nombre de trois. Cette visioconférence a permis d'aborder différents points tels le contenu du texte, la place de l'enseignant dans le fonctionnement des classes mobiles, ainsi que les similitudes et divergences entre les pratiques culturelles et éducatives françaises et suédoises.

Le manque de maîtrise de la langue anglaise a entravé l'intervention de certains étudiants, mais dans l'ensemble, tous ont

[2]Nous reconnaissons que ce temps d'échange est insuffisant pour faire ressortir des éléments épistémologiques irréfutables de recherche. Cependant, nous avons pu dégager quelques hypothèses essentielles qui nous permettons par la suite d'engager une recherche rigoureuse sur cette comparaison d'expériences.

suivi et compris les sujets abordés. Ils n'ont pas hésité à demander des précisions aux autres membres maîtrisant parfaitement l'anglais. Ce moment a été apprécié par les étudiants qui n'ont cessés de faire des comparaisons entre les pratiques culturelles et éducatives, en pointant concordances et dissemblances. Ils ont su critiquer ou apprécier certains éléments composant l'un ou l'autre système. Leurs échanges s'appuyaient plus particulièrement sur leurs expériences scolaires passées d'élèves, étudiants ou stagiaires.

III. Méthodologie : enjeux épistémologiques et outillage méthodologique

1. *Population d'étude*

Les étudiants concernés par cette étude étaient inscrits, en 2016, au niveau licence 3 en « sciences de l'éducation ». Ils avaient choisi un cours sur *l'éducation et la citoyenneté*, pour la France et *Young Children's Living Conditions, Agency and Socialization*", pour la Suède. Dans ces deux cours, le contenu enseigné consiste à préciser et questionner la préparation, la socialisation et l'intégration des futurs citoyens dans la société, mais aussi analyser les dispositifs pédagogiques utilisés par les structures et les enseignants pour réaliser ces objectifs.

Ces étudiants ont un projet professionnel de devenir professeurs des écoles en France ou en Suède. Pour les étudiants français, ils ont déjà effectué plusieurs stages (12 semaines au minimum) dans les écoles maternelles et primaires, et ont participé à des analyses de pratiques. De la même façon, les étudiants suédois ont également effectué plusieurs stages (20 semaines) plus particulièrement en périscolaires. Les étudiants ont donc déjà traité dans leurs formations, des problématiques liées au métier de professeurs des écoles.

Ils ont également suivi et approfondi des fondamentaux en sciences de l'éducation comme la sociologie de l'éducation, psychologie de l'éducation, etc. Les étudiants français participant à ce temps d'échange étaient âgés entre 21 et 23 ans et, 24 et 26 ans, pour les suédois. Trois étudiants français avaient également participé aux programmes de mobilité internationale Erasmus +.

Un aux États Unis, l'autre au Québec Canada et le troisième en Danemark.

2. *Cadre de recueil des données*

Lors de ce temps de discussion et de partage, les étudiants étaient invités à communiquer librement, tant dans la prise de parole que dans la manière de répondre aux questions posées. L'objectif était de les laisser approfondir leurs pensées et de les encourager dans leurs échanges tout en restant au vif du sujet. Les professeurs n'ont donc, volontairement pas chercher à diriger l'entretien.

Après ce temps d'interactions et de partage, nous avons souhaité élargir l'étude. Nous avons mis en place les entretiens de *focus group* pour avoir les opinions et ressentis des étudiants. En effet, comme le montrent Kitzinger, Markova, Kalampalikis (2004, p.237) « les *focus groups* sont des discussions de groupe ouvertes, organisées dans le but de cerner un sujet ou une série de questions pertinentes ». Nous voulions également, à travers ces entretiens, recueillir des informations nouvelles, c'est-à-dire ce qui a pu les impressionner ou les passionner, ce qu'ils en ont pensés et compris du métier de professeurs des écoles en France et Suède et leurs nouvelles représentations de ce métier.

En confrontant les idées et les ressentis des étudiants, nous pensions donc obtenir de nouvelles interprétations. Cela pouvait également jouer un rôle important dans la présentation, analyse et interprétation des données recueillies. Nous avons pris des notes des éléments qui nous semblaient importants. Quant aux étudiants suédois, ils ont également relu cette expérience lors d'un entretien de *focus groups*, avec trois professeurs présents lors de la visioconférence. Cette relecture a mis en évidence les mêmes observations que chez les étudiants français.

3. *Recueil des données et modalités de traitement*

Pour recueillir les données de cette étude, nous avons d'abord choisi de nous appuyer sur leurs échanges à travers leurs discours et réflexivité. Même si Wallenhorst (2013, p. 129) montre que le « *rapport entre l'expérience et le discours sur l'expérience est une question importante et complexe* », il conclut en s'appuyant sur les

travaux de Dubet (1994) que la réflexivité « *qui fait partie intégrante de l'expérience au sein du discours nous permet d'avoir une fenêtre sur l'expérience scolaire* ». Nous avons donc pris en considération les propos des étudiants sans se demander s'ils disaient la vérité absolue et sans se questionner sur leur légitimité. Cela ne veut pas dire que nous ne savons pas combien le discours des étudiants pouvait être éloigné de la réalité, ni combien il pourrait y avoir des mauvaises interprétations. Cependant quand les étudiants ont énoncé leurs discours en présence des autres, il nous a semblé qu'ils avaient présentés « une certaine forme de vérité » ou des éléments plus proche de la vérité. Comme le souligne Wallenhorst (2013, p. 130) en citant les travaux de (Guilhaumou, 2001), « *la vérité de l'auteur en cet instant, dans cette situation d'interaction est que ce qui est dit est attesté par le seul fait d'être dit* ».

Lors de visioconférence, les étudiants français et suédois prenaient le temps, pour discuter, échanger, s'opposer et préciser leurs propos en partant de leurs expériences scolaires vécues dans leurs systèmes respectifs. Cela permettait d'en déterminer la vérité commune entre les étudiants du même pays. Dans cette contribution, comme le souligne d'ailleurs Wallenhorst (2013, p. 130) en citant (Kaufmann, 2007), « *nous ne nous inscrivons pas dans une conception où la réalité existe comme une donnée, où la représentation est perçue comme un reflet de cette réalité* », mais « *nous pensons en revanche que la réalité est socialement construite* ». Dans le recueil des données et leurs modalités de traitement, nous avons donc considéré les propos des acteurs comme une « vérité sur eux même » et il nous a semblé « que leur discours n'est pas sans lien avec la réalité », surtout que les échanges entre étudiants ayant vécu le même système éducatif montrent une forte ressemblance dans leurs discours.

Nous avons ensuite lu de façon approfondie les discours des étudiants lors de l'entretien de *focus groupe* afin de préciser les données recueillies et dégager les thématiques générales permettant la comparaison des expériences. Cette démarche nous a permis de catégoriser les éléments du discours des étudiants. Les thématiques abordées regroupaient la conception sur la classe maternelle et la place de l'enseignant dans ce dispositif, la perception de l'enseignant et de son métier en général, les

pratiques enseignantes ainsi que les relations entre parents, élèves et enseignants en France et en Suède. En présentant les données de notre étude, sous forme thématiques, nous n'avons pas déformé le discours des étudiants. Nous avons tout simplement voulu mettre de la cohérence.

IV. Présentation des résultats de la comparaison d'expériences scolaires des étudiants

1. *Conceptions sur la classe maternelle mobile en France et en Suède*

Le texte étudié par les étudiants décrivait l'utilisation de classes mobiles en Suède. Concrètement, il s'agit d'une classe d'enfants âgés de quatre à cinq ans, dont la salle de cours est un bus. Ce procédé est exploité dans certaines régions suédoises par manque de cours de récréation dans les écoles maternelles, et par carence de proposition d'activités extra-scolaires, dans des zones isolées. Dans ce bus, les élèves suédois se déplacent avec leurs enseignants autour de la ville. Ils découvrent la plupart des apprentissages par des expériences de « terrain » via des visites (musées, sites, monuments historiques, jardins, terrains de jeu, etc.), ce qui permet aux élèves de concrétiser les apports théoriques, de découvrir un changement d'environnement, d'apprendre à se socialiser en dehors du cercle familial.

Les étudiants français ont réagi face à ce dispositif suédois de classe maternelle mobile. Ils sont d'accord avec le fait qu'une classe mobile puisse favoriser le développement et l'épanouissement des élèves, mais, ils soulignent qu'elle exige probablement une organisation rigoureuse de la part des professeurs, ne serait-ce que pour trouver un lieu approprié, gérer les temps de classe dans le bus et accompagner les élèves.

Quant aux étudiants suédois, ils connaissent bien ce système de classes maternelles mobiles, qu'ils considèrent comme une alternative intéressante pour les enseignants et les parents. Souvent il s'agit d'enseignants volontaires et motivés pour des enseignements qui favorisent un contact proche de la nature. Il est par exemple important de faire vivre aux élèves des expériences en fonction des saisons et de s'appuyer sur le vécu des élèves. L'utilisation du bus permet de sensibiliser les élèves à des

pratiques plus concrètes, notamment, à la sécurité routière en montrant par exemple l'importance de l'utilisation des ceintures de sécurité, le respect du code de la route, etc... Pour ces étudiants, la classe maternelle mobile offre une pédagogie de « terrain » par le biais d'expérimentations concrètes.

Les étudiants suédois ont voulu savoir si ce type de dispositif se pratiquait également en France. Pour les étudiants français, cette forme de classe mobile *« ne se fait presque jamais en France »*, sauf pour un public particulier non sédentaire, appelé communément « gens du voyage ». En effet, comme ces derniers n'ont pas de domicile fixe, il a été mis en place un système d'école mobile utilisant le bus pour les aider à maintenir une continuité dans les apprentissages. Mais la plupart du temps, le bus est utilisé comme moyen de transport et non comme un espace, ou lieu d'apprentissage. Ils poursuivent en argumentant que les phénomènes rencontrés en Suède, à propos du manque de cours de récréation à l'école maternelle dans certaines zones géographiques et/ou d'activités extrascolaires ne se rencontrent pas, d'une manière générale, en France. En effet, la construction d'une école française exige un espace suffisant pour l'épanouissement et les apprentissages de l'enfant ainsi que le respect de mesures de sécurité qui doivent répondre à des normes rigoureusement contrôlées par des services agréés.

Pour ces étudiants, une classe maternelle mobile est presque inimaginable en France, et ce pour plusieurs raisons : premièrement le manque d'espace de repos des élèves. *« Vous vous imaginez une école maternelle en France sans lieu de repos et de sieste pour les élèves ?! Aucun parent ne voudra y amener son enfant »*. Ils montrent que contrairement à ce qui se fait dans cette classe mobile suédoise, dans les écoles maternelles françaises, les élèves disposent d'un lieu et d'un espace confortable pour le repos. En effet, le temps de repos d'un enfant de maternel est reconnu comme un élément essentiel de son développement psychique, psychologique et physique. Les étudiants français ont donc du mal à se projeter dans une école maternelle sans lieu dédié spécifiquement au repos.

Pour les étudiants suédois, le repos peut tout à fait être organisé à l'extérieur de l'école. Ils expliquent que parfois, à l'intérieur de

certains établissements scolaires, les élèves ont la possibilité de se reposer, mais ils soulignent également que le repos n'est pas un élément considéré comme nécessaire dans le développement d'un jeune enfant après quatre ans.

La deuxième raison est liée à la question de l'hygiène. En effet, dans le texte étudié, il est écrit que les élèves de classe mobile font *« leurs besoins dans la nature »*, car il n'y a pas toujours des toilettes publiques à disposition des élèves. *« Comment est-il possible de laisser les élèves dans un lieu non sûr de propreté ! comment les parents, en France, pourraient réagir face à cette situation ?! Combien pourraient y adhérer ? à notre avis, personne ! »* Pour ces étudiants français, l'hygiène est un élément indispensable à l'école, où la question de la santé des élèves est contraignante.

Les étudiants suédois ont expliqué qu'ils *« sont habitués à des habitudes de vie qui encouragent de longues périodes de la journée passées à l'extérieur »*, ils ne sont donc pas surpris par ce fait. Cependant, ils précisent que les déplacements d'une classe mobile se font souvent autour d'une agglomération où il est possible de trouver des toilettes dans un établissement privé ou municipal.

Enfin, les étudiants français pointent aussi des risques liés à la sécurité, notamment, lorsque, les apprentissages ont lieu près d'une ville ; un accident de la voie publique pourrait survenir ou de mauvaises conditions météorologiques (pluie, neige, canicule...) pourrait entraver le bon déroulement des activités et/ou mettre en danger certains élèves. Pour ces étudiants, même si les professeurs visitent les lieux en amont, et s'assurent d'une bonne sécurité, ils doutent sur les garanties offertes dans des espaces inconnus où des phénomènes imprévisibles pourraient survenir...

Ces différentes raisons conduisent les étudiants français à dire que cette idée de classe maternelle mobile ne serait que difficilement acceptable par l'éducation nationale française, que ce soit par les enseignants ou par les parents. En effet, les élèves français sont accompagnés dans leur apprentissages par un système légalement cadré et toute nouvelle proposition, en dehors de ce cadre, créerait une forme d'incertitude ou d'insécurité. Cette expérience de classe maternelle mobile semble inimaginable en France.

Cependant cette classe maternelle mobile existe bien en Suède et est parfois préférée par les parents et les enseignants qui pensent que cela contribue au développement de l'enfant, en comparaison à une classe dite traditionnelle.

2. *Conception et perception de l'enseignant et de son métier*

Lors de la visioconférence, les étudiants ont évoqué leur conception et leur perception du métier de professeur des écoles dans leurs pays respectifs, à la fois au niveau de la formation, mais aussi dans l'appréciation du métier dans la société.

D'abord, ils montrent cette différence au niveau de la formation : les futurs enseignants français suivent une formation de deux ans (maternelle et primaire réunis) après une licence. Les enseignants suédois suivent une formation durant entre trois ans et demi et quatre ans (7 à 8 semestres). Plus clairement, la formation aux métiers d'enseignement dure deux ans en France, contre quatre années en Suède. Par ailleurs, dans ce dernier pays, la formation des enseignants à l'école maternelle[3] est bien distincte de celle de l'école primaire. Les deux catégories suivent la même formation en France. Pour les étudiants français, cette différence de temps de formation et de niveau d'âge des élèves, joue un rôle important dans les pratiques éducatives et l'accompagnement des élèves.

Un autre point a été abordé par les étudiants ; il s'agit des modalités de recrutement des professeurs des écoles. Les enseignants suédois ne passent pas un concours de sélection au niveau régional ou national. Ils ont la possibilité de commencer leur carrière professionnelle dès la fin de leur formation universitaire et le système éducatif suédois leur permet de négocier leur salaire. Ils ne se présentent à aucun concours comme en France.

Du côté de la France, les futurs enseignants doivent passer un concours de sélection. Cet examen est divisé en deux étapes : l'écrit (mathématique et langue française) et l'oral réservé à ceux qui ont réussi l'écrit. Ce concours empêche donc un certain nombre d'étudiants formés aux métiers de professeurs à accéder à

3Les écoles maternelles en Suède sont appelées périscolaires. Il s'agit des écoles non obligatoires concernant les enfants de 1 à 6 ans.

un poste. Les étudiants français déclarent que, « *cela créer une concurrence entre les futurs professeurs des écoles qui devraient pourtant collaborer et échanger afin d'améliorer leurs pratiques d'enseignement* ».

Sur le plan de la perception du métier d'enseignant, les étudiants suédois nous apprennent que le métier de professeur des écoles est apprécié au niveau politique et sociale. Cela s'exprime par des reformes mises en place ces derniers années. Autrement dit, pour les étudiants suédois, le métier est « *bien vu et respecté* » dans leur pays. Les enseignants sont « *fiers de l'exercer non seulement parce qu'ils l'aiment, mais aussi parce qu'ils se sentent soutenus par toute la société* ». Quant aux étudiants français, ils trouvent que les enseignants « *ont moins de considération* » en France. Ils sont critiqués, tant au sein de la société qu'à l'école. Ils montrent d'ailleurs, que dans certaines situations, « *les professeurs n'ont même pas l'estime de leurs élèves ou des parents. On observe des injures, des moqueries, sans oublier toutes sortes de violences faites à leur égard par les élèves* ».

Cette différence est également présente en terme de salaire. Les échanges et comparaison entre ces étudiants français et suédois ont montré que la rémunération d'un professeur suédois est plus élevée qu'en France. Cependant, les étudiants suédois expliquent que par rapport aux autres métiers, les professeurs des écoles ne sont pas assez bien payés dans ce pays.

3. *Pratiques enseignantes*

Les étudiants soulignent les éléments communs entre les deux pays : les professeurs des écoles travaillent toute la journée et doivent être polyvalents ; ils accueillent les élèves, assurent les apprentissages, participent à la socialisation et surveillent les temps de récréation, etc... Cependant, quelques pratiques enseignantes étonnent et interrogent les étudiants français et suédois.

Premièrement, les étudiants français réagissent face au nombre d'enseignant par classe en Suède : pour une classe de vingt-six élèves ; deux professeurs avec deux assistants (ou bien un professeur avec deux ou trois assistants) sont affectés, alors qu'en France, pour une classe moyenne d'une trentaine d'élèves, 1 seul

professeur est nommé avec un seul ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles) !

Dans les deux pays, on retrouve des assistants qui aident et facilitent l'intégration de certains élèves en difficulté, ou en situation de handicap. Ces derniers tiennent un rôle important dans les apprentissages et l'accompagnement personnalisé des élèves. Les français rappellent que même si en France, on retrouve, comme dans les écoles suédoises, des auxiliaires de vie scolaire (AVS) qui aident les enfants et adolescents présentant un handicap, il n'y a souvent qu'un seul professeur avec un seul assistant pour trente élèves. Ce phénomène a interpellé les étudiants suédois *« comment cela est-il possible ? »*

Au niveau des apprentissages, la manière de travailler en Suède est avant tout, orientée au travers d'acquis pratiques, « *les enseignants mettent en place des ateliers et les élèves choisissent celui qui les intéresse. Ils peuvent également passer d'un atelier à un autre, ou choisir de rester dans un seul atelier toute la journée* ». Ce sont donc souvent les élèves qui décident de leurs activités, parmi celles proposées par les enseignants.

À contrario, les expériences de stages des étudiants prouvent que la pédagogie française ne fonctionne pas de cette manière. *« Lors de notre stage, nous avons remarqué que ce sont les enseignants, seulement eux, qui décident, à la fois, des ateliers à mettre en place, du fonctionnement de chaque atelier et des élèves concernés par chaque atelier. Ils décident ensuite de la durée de chaque atelier, du temps à attribuer à chaque élève, ainsi que de la place de chacun dans ces ateliers »*. En d'autres termes, les élèves français disposent de moins de liberté dans les choix et le déroulement des apprentissages.

4. *Les relations entre parents, élèves et enseignants*

Les étudiants mentionnent aussi quelques éléments concernant les relations entre parents, élèves et enseignants. Pour les étudiants suédois, les familles jouent un rôle primordial dans la socialisation des élèves en maternelle et en primaire. Pour eux, cette collaboration est indispensable dans leur métier. Ils expliquent que des rencontres parents-professeurs se font régulièrement pour échanger sur les apprentissages ou les

comportements en classe et en famille. Les parents peuvent également intervenir ou observer de temps en temps leurs enfants lors des apprentissages. Les étudiants français, de leur côté ont l'impression que les parents d'élèves d'école maternelle en Suède expriment davantage de confiance aux enseignants et à l'école qu'en France. En effet, ils expliquent que ce type de rencontre existe également en France, et que souvent, les parents sont convoqués lorsque l'enfant a présenté un comportement indiscipliné. Les parents français semblent moins associés à l'école que les parents suédois.

Cette confiance des parents suédois à l'égard de l'école se justifie par le fait que des élèves de l'école maternelle en Suède peuvent parfois passer plusieurs jours et plusieurs nuits à l'école. En effet, il existe des écoles maternelles pour les enfants dont les parents travaillent en rythme décalé (activité nocturne), organisées en internat. Ces dernières existent mais restent rares. Il semble donc que la confiance, la collaboration et la coopération entre parents et enseignants soit plus accessible en Suède.

Les étudiants français ont alors débattu et critiqué cette idée de laisser des enfants à l'internat dès l'école maternelle, « *ces parents sont vraiment irresponsables* ! *Comment peut-on oser abandonner les enfants à cet âge ?* », « *il faut faire des enfants, mais de l'autre côté, il faut savoir s'en occuper !* », disaient-ils. Pour eux, ce n'est pas une bonne pratique éducative que de laisser des enfants de 4 à 5 ans toute une semaine à l'école. Pour ces étudiants français, les jeunes enfants ont besoin, pour leur développement physique, mental, affectif et émotionnel, de la présence quotidienne de leurs parents. D'où l'intérêt de ne pas les séparer trop longtemps de ces derniers.

Au contraire, d'autres étudiants français ne partagent pas le même avis. En France, la société, l'école, les parents et les enseignants surprotègent les enfants et les élèves en particulier, avec une tendance, parfois, à l'étouffement *« il n'y a pas de mal à laisser les enfants dormir à l'école tant qu'il y a un groupe d'éducateurs pour les accompagner et les surveiller »*. Ils soulignent que certains parents ont peur et s'inquiètent de la sécurité de leurs enfants même lorsqu'ils sont à l'école pendant la journée. Ces parents n'arrivent pas à s'en séparer comme le montre certains travaux sur les émotions des parents pendant le temps d'accueil à l'école. « *Ils*

appellent souvent, dans la journée, à l'école pour avoir des nouvelles, pour savoir si tout va bien, etc.. » Donc, à part la peur des familles, des éducateurs et des enseignants, ils ne trouvent pas inimaginable de laisser des enfants dormir à l'école, surtout qu'il arrive que certains enfants soient placés en famille d'accueil ou en centre d'hébergement pour des raisons de détresse familiale et/ou sociale.

Quant à la relation élève-enseignant en Suède, elle semble plus naturelle. En effet, contrairement à ce qui se pratique en France (sauf pour certaines écoles qui ont adopté l'utilisation de pédagogie nouvelles comme Freinet, Montessori, etc.), les élèves suédois ont la possibilité de se déplacer librement dans la classe, d'utiliser le matériel à disposition, de parler, etc.., ce qui est souvent réprimandé en France. Pour affirmer cela, les étudiants s'appuient sur l'exemple de l'école maternelle mobile suédoise où les élèves passent presque toute une année scolaire à manipuler des objets, à jouer, à visiter des lieux, etc. En France, les textes officiels accordent aux enseignants, la possibilité d'innover et la liberté de créer des dispositifs dans les apprentissages, mais ils restent limités par les valeurs et lois de la société française qu'ils ne pourront pas transgresser.

La relation entre enseignants et élèves en Suède et en France se différencie également au niveau des gestes professionnels et de la conception du corps. En effet, les étudiants français s'étonnent que certains gestes soient tolérés en Suède alors qu'ils sont strictement interdits en France. Les enseignants suédois peuvent avoir une attitude plus affective avec les élèves (faire des câlins, des bisous) alors que ces gestes sont mal interprétés en France. Dans cette dernière, les normes sont strictes en ce qui concerne les relations entre enseignants et élèves, en terme de prévention des risques liés à la pédophilie.

V. L'expérience d'échange et de comparaison d'expériences scolaires entre étudiants français et suédois a permis l'interculturalité et le développement de nouvelles connaissances sur le métier de professeurs des écoles.

Cette comparaison des expériences scolaires des étudiants français et suédois met en lumière « *les spécificités culturelles* » (Brougère, 2002) des pratiques éducatives enseignantes. En effet, à

travers ce dispositif d'échange d'expériences scolaires, les étudiants ont pu dégager et préciser la spécificité du métier de professeur des écoles dans chaque pays, en discutant autour des moyens utilisés dans les apprentissages, des pratiques pédagogiques, de la conception et perception du métier d'enseignant, des relations entre parents, élèves et professeurs. Ils ont remarqué que certaines pratiques, comme l'organisation des classes, la formation des professeurs des écoles ainsi que l'ensemble de techniques et pratiques utilisées par les professeurs des écoles sont différentes en France et en Suède.

Elle a également permis aux étudiants, de porter un regard nouveau et d'avancer dans leurs propres réflexions et leur positionnement personnel et professionnel. En d'autres termes, ce temps d'échange a permis aux étudiants de se décentrer des pratiques observées et vécues en tant qu'élève et stagiaire et de modifier leurs habitudes de pensées et leurs traditions pédagogiques ancrées dans leur société d'origine. Cela rejoint les propos de Brougère (2005, p.22) qui explique que « *la comparaison permet de casser les évidences* ». (Vigour, 2005 : 17) abonde dans le même sens en expliquant que la comparaison permet de « *réfléchir aux conditions de rupture épistémologique par rapport au sens commun, aux prénotions et aux schèmes d'analyse propres à sa culture* »

Nous remarquons que les étudiants français étaient surpris non seulement du dispositif de classe maternelle mobile développé dans certaines régions suédoises, mais également de la place et du rôle des professeurs des écoles dans le fonctionnement et l'organisation de cette méthode. Ils ne peuvent imaginer l'existence d'une telle classe en France, surtout pour des élèves de maternelle. Grâce à cette échange et comparaison d'expériences scolaires, les étudiants français et suédois se sont questionnés sur le cœur du métier des professeurs des écoles en France et en Suède. À ce niveau, on remarque que ce dispositif a permis l'interculturalité dans le sens où il a contribué à l'analyse de la diversité culturelle en facilitant la possibilité d'échanger entre ces étudiants et en permettant d'interroger la culture de l'autre différent afin de déterminer ce qui se ressemble et diffère dans leurs cultures (Abdallah-Pretceille, 1999). Contrairement à la Suède par exemple, le système éducatif français et les professeurs

des écoles proposent des dispositifs d'apprentissages et de socialisations surprotégeant les élèves en tenant compte de leur sécurité, leur santé, etc.

Cette analyse montre que les pratiques culturelles et éducatives françaises semblent plus strictes sur le programme dispensé, puisque les élèves suivent, selon leur niveau, le même programme d'enseignement. Le Ministère de l'éducation met en place des textes officiels favorisant l'homogénéisation de l'enseignement au niveau national. À contrario, les pratiques culturelles et éducatives suédoises semblent plus créatives. On remarque par exemple, que le dispositif de classes maternelles mobiles n'est opérationnel que dans certaines régions, il n'est pas standardisé et que l'internat dès la maternelle se pratique parfois. Cela rejoint les propos de Baudelot (2002 : 63) qui déclare que dans les pays nordiques[4], *« Il n'y a pas vraiment de programmes nationaux, si ce ne sont des orientations au niveau des valeurs qui doivent guider les projets locaux* ». Pour cet auteur, les communes accueillant les écoles ont la responsabilité du système éducatif.

Les étudiants français et suédois soulignent l'importance en Suède, du développement de l'autonomie et des libertés des élèves. Dans ce pays, les élèves sont invités à toucher, expérimenter et à manipuler les objets d'étude. Le dispositif de classe maternelle mobile ainsi que les ateliers mis en place par des professeurs des écoles favorisent le choix des activités par les élèves selon leurs motivations et intérêts. La présence de plusieurs enseignants en classe facilite l'écoute de chaque enfant et permet « *de réagir de façon ouverte et encourageante* ». Les étudiants trouvent donc que les enseignants suédois encouragent l'autonomie des élèves, et ce dès l'école maternelle.

Ils reviennent sur le sujet de la formation des futurs enseignants ; d'un côté, les étudiants français ne comprennent pas les raisons d'une scission de formation entre l'apprentissage auprès des élèves de maternelle et ceux de primaire, et de l'autre côté, les étudiants suédois s'interrogent sur les raisons qui conduisent le système éducatif français à proposer une seule et unique formation pour deux catégories de professionnels qui ne s'occuperont pas des

4Danemark, Suède, Norvège, Finlande

mêmes tranches d'âge. Pour ces derniers, il y a une réelle différence entre l'enseignement à l'école primaire et la socialisation à l'école maternelle.

Les deux groupes d'étudiants (français et suédois) ont compris que les pratiques culturelles et éducatives suédoises proposent une différence entre l'école maternelle et l'école primaire, à la fois idéologique mais aussi pédagogique. Les étudiants ont donc reçu de nouvelles perspectives sur leurs représentations personnelles.

Les étudiants des deux pays ont également appris, grâce à cette comparaison d'expériences scolaires, que la place des parents d'élèves n'est pas la même dans les deux pays. En Suède, les parents témoignent davantage de confiance aux enseignants et jouent un rôle important dans la socialisation et l'intégration scolaire de leurs enfants. Ils sont pleinement associés aux perspectives pédagogiques de l'école, alors qu'en France, les parents participent peu, ou de manière plus passive, et reçoivent souvent les informations en aval, après décision des institutions éducatives.

Le système éducatif français n'intègre pas les parents en tant que partenaires indispensables pour l'accompagnement des élèves. Cette idée de partenariat évoquée par des étudiants se partage également avec Baudelot (2002 : 64) qui explique que *« les nordiques se caractérisent par des relations fortes, de coéducation, avec les parents »*. L'auteur mentionne que les parents sont des partenaires incontournables des enseignants, plus particulièrement à l'école maternelle, et qu'ils participent même à l'élaboration des plans d'activité et au contenu pédagogique des apprentissages.

En conclusion, ce dispositif pédagogique favorisant la comparaison des expériences scolaires des étudiants français et suédois autour du métier de professeurs des écoles, a permis non seulement l'interculturalité ce qui a contribué aux étudiants français et suédois d'apporter un nouveau regard, en particulier sur leurs expériences sociales tout en mettant en lumière l'ethnocentrisme des conceptions éducatives propre à chaque pays, ainsi que les spécificités culturelles comme l'a montré Alexander (2000, 2003). Il est donc possible de comparer des expériences scolaires et cette comparaison favorise d'une manière ou d'une autre, l'interculturalité, l'enrichissement, le

développement de connaissances et la meilleure compréhension des phénomènes éducatifs. Comme le montre ailleurs Wallenhorst (2013 : 23), « *De la rencontre avec l'autres, avec son institution éducative, son histoire, sa culture, naît un indéniable enrichissement* ».

Cependant, on constate que le partage et l'échange d'expériences interculturelles, sur des phénomènes particuliers, peuvent concourir à généraliser certaines idées, à mal interpréter certaines situations ou pratiques, etc., qui en fait relèvent de pratiques isolées dans des contextes spécifiques. L'analyse approfondie, rigoureuse et le questionnement sur les expériences vécues est donc indispensable pour écarter les préjugés et le militantisme de certains acteurs.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers.* Paris : Anthropos.

ALEXANDER, R. (2000). *Culture and pedagogy*. Oxford: Blackwell Publishing.

ALEXANDER, R. (2003). Pédagogie, culture et comparaison: vision et versions de l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 142, 5-19.

BAUDELOT, O. (2002). « Accueil et éducation des jeunes enfants en Europe ». In Ministère jeunesse éducation recherche, Programme national de pilotage, Direction de l'Enseignement scolaire, « Les actes de la DESCO », *enseigner aujourd'hui à l'école maternelle : incidences sur la formation* (pp. 61-68). Académie de Versailles.

BROUGERE, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie,* 119, 47-56.

BROUGERE, G. (2002). Jeu, loisirs et éducation informelle. *Éducation et société*, 10, 5-20.

BROUGERE, G. (2005). Parents et professionnels face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant. In Brougere, G. & Rayna, S. (Eds.), *Accueillir et éduquer la petite enfance* (pp. 9-23). Lyon : INRP.

CONSTANT, F. (2000). *Le multiculturalisme*. Paris, Flammarion.

DROUIN-HANS, A-M. (1998). *L'éducation une question philosophique*. Paris : Anthropos.

GROUX, D. & PORCHER, L. (2000). *Les échanges éducatifs*. Paris : L'Harmattan.

KITZINGER, J., MARKOVA, I. & KALAMPALIKIS, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57 (3) 471, 2004

KODRON, C. (1994). Nouveaux défis, nouvelles démarches comparatives. *Revue internationale d'éducation Sèvres, Approches comparatives en éducation,* 1, 87-95

LA BORDERIE, R. (2000). L'art du voyage, repères pour la comparaison. In Groux, D. & Tutiaux-Guillon, N. (Eds.), *Les*

échanges internationaux et la comparaison en éducation, pratiques et enjeux (pp. 9-26). Paris : L'Harmattan.

MBONDA, E.M. (2010). Éducation et multiculturalisme. In Pallante, G. (Eds.), *Enseignement et culture* (35-54). Yaoundé : PUCAC.

NOVOA, A. (2001). États des lieux de l'éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. In : Sirota, R. (Eds.), *Autour du comparatisme en éducation* (pp. 41-48) Paris : PUF.

PEREZ, S., GROUX, D. & FERRER, F. (2002). Éducation comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison. In Dasen, P. & Perregaux, C. (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences d l'éducation ?* (pp.49-65). Bruxelles : De Boeck.

RAYNA, S. et BROUGERE, G. (2000). *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire : perspectives internationales*. Paris, INRP.

WALLENHORST, N. (2013). *L'école en France et en Allemagne. Comparer des expériences scolaires.* Bern : Peter Lang.

VIGOUR, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.

XYPAS, C. (2003). *Les citoyennetés scolaires*. Paris : P.U.F.