Education comparée / nouvelle série, n°2, pp 19-35

L'implicite culturel du savoir enseignant : perspectives croisées franco-anglaises

Maroussia Raveaud
Université du Maine, France
& Université de Bristol, Angleterre

RESUME

Les pratiques scolaires sont enracinées de multiples manières dans un contexte socioculturel, en particulier par la dimension culturelle implicite du savoir professionnel des enseignants. L'utilisation de vidéo de pratiques scolaires authentiques dans deux pays (France et Angleterre) est un moyen de créer une dissonance par rapport à des représentations professionnelles intuitives et implicites. Il s'agit par là de susciter la réflexivité des praticiens par la mise au jour de pratiques et de représentations tacites, ainsi que les valeurs qui les sous-tendent.

ABSTRACT

Educational practices are embedded in a sociocultural context in multiple ways, in particular through the culturally implicit dimension of teacher's professional knowledge. Harnessing video observations of authentic classroom practice in two countries (England and France) is a tool to create a dissonance in professional representations that are intuitively and implicitly held by practitioners. The aim is to foster teachers' reflectivity by eliciting tacit practices and representations, and to identify the values underpinning them.

RESUMEN

Las prácticas escolares están arraigadas de múltiples maneras en un contexto sociocultural, en particular, por la dimensión culturalmente implícita del saber profesional de los docentes. La utilización de vídeo en las prácticas escolares auténticas en dos países (Francia e Inglaterra) es una manera de crear disonancia con respecto a las representaciones profesionales intuitivas e implícitas. Se trata de suscitar la reflexividad de los expertos en cuanto a la actualización de prácticas y representaciones tácitas, así como los valores que las sostienen.

ZUSAMMENFASSUNG

Die schulischen Praktiken sind in vielerlei Hinsicht in einem soziokulturellen Kontext verwurzelt, besonders durch implizite kulturelle

Wissensdimensionen der Lehrenden. Videoaufzeichnungen von authentischen Unterrichtssituationen in zwei Ländern (Frankreich und England) sind ein Mittel um Unterschiede in intuitiven professionellen Repräsentationen des Lehrkörpers aufzudecken. Bei diesen Aufzeichnungen geht es darum Folgendes herauszustellen: zum einen die Reflexivität der Lehrer durch das Aufdecken von Praktiken und stillschweigenden Repräsentationen erhöhen, und zum anderen die Werte, die diesen zugrunde liegen hervorrufen

Je n'avais jamais pris de recul par rapport aux valeurs que nous transmettons aux enfants. Je n'y pensais même pas d'ailleurs. Je devais les croire plus ou moins 'universelles'.
(Enseignante de grande section, maternelle)

Introduction

Enseigner est un acte socialement et culturellement situé. Ecole, classe, enseignant, élève, apprentissage – autant de termes qui peuvent paraître évidents, mais qui ne prennent tout leur sens que dans un contexte particulier. Alors que la recherche comparative a largement révélé l'ancrage des pratiques scolaires dans un contexte particulier (Alexander 2000, Broadfoot et al. 2000, Elliott et al. 2005), peu d'initiatives se sont saisies de son potentiel pour aider les praticiens à gagner en réflexivité. Cet article s'intéresse à une facette particulière de la spécificité culturelle : celle véhiculée par le savoir enseignant. Le savoir professionnel des enseignants a été en partie consciemment acquis par l'expérience personnelle, lors de formations, d'échanges avec des collègues, de lectures, etc. Mais ce savoir est pour partie implicite, non-interrogé, tenu pour acquis, ancré dans un cadre culturel (Bruner 1990) et socialement distribué (Wertsch 1991). Il se traduit par le développement de procédures routinières et standardisées, par la capacité à « lire » les situations et à mobiliser rapidement l'expérience professionnelle pour choisir intuitivement un cours d'action (Argyris et Schön 1974, Eraut 2000). Ce savoir culturel implicite n'est pas accessible à l'introspection en temps normal, mais peut le devenir.

Cet article se propose d'interroger les contours de ce savoir implicite, et de rendre compte d'une expérience destinée à faire prendre

conscience du poids de l'implicite culturel à l'école et des transmissions de valeurs qui s'effectuent sans nécessairement être programmées ou recherchées. Le projet « classes en contexte(s) » repose sur l'utilisation de la vidéo : une classe anglaise et une classe française ont été filmées en 2007, et des clips sont présentés à des publics d'enseignants et de chercheurs dans l'autre pays afin de créer un effet de distanciation qui permet de mettre en relief le caractère socialement construit de ses propres pratiques et représentations et ainsi de gagner en réflexivité.

Le savoir tacite et l'implicite culturel dans les pratiques scolaires

Le point de départ de la psychologie socioculturelle est que de larges pans de nos savoirs et modes de comportement sont culturellement situés et s'acquièrent de façon informelle par les interactions sociales quotidiennes les plus banales en apparence (Bruner 1990). Cette dimension culturelle implicite est en général non formulée et tenue pour acquise : « on en sait plus qu'on ne saurait dire » (Polanyi 1967). Donald Argyris et Chris Schön (1974) se sont penchés sur les implications du savoir implicite dans l'enseignement, opposant les « théories professées » (*espoused theories*) aux « théories d'usage » (*theories in use*) qui gouvernent effectivement l'action. Car si la pratique des enseignants est fonction de valeurs personnelles et de convictions pédagogiques qui peuvent être formalisées, verbalisées et communiquées, leur action est également guidée par des processus moins intentionnels, qui ne sont pas toujours ouverts à l'introspection du fait qu'ils reposent sur un savoir tacite et des apprentissages implicites (Eraut 2000).

Le savoir tacite est difficilement formalisable et partageable par le discours. Michael Polanyi suggère que le savoir peut être tacite (par opposition à explicite) pour plusieurs raisons – acquis par l'expérience plutôt que dans le cadre d'un enseignement formel ; de l'ordre du savoir-faire, de l'habileté ou de l'intuition plutôt que de savoirs formulables ; ou encore relatif à une situation, un contexte, une culture (locale, organisationnelle ou sociale). Michael Eraut souligne qu'il s'acquiert informellement dans la participation à des interactions sociales et qu'il est largement tenu pour acquis, de sorte que les acteurs ont une conscience limitée de son influence sur leur comportement et leurs pratiques. L'hypothèse qui sous-tend l'initiative rapportée ici est que la comparaison permet de promouvoir

la capacité réflexive des enseignants (Eraut 1994, Schön 1993) en les encourageant à prendre conscience de pratiques et de représentations ainsi tenues pour évidentes.

La comparaison mobilisée ici est internationale (France-Angleterre), ce qui pose la question de l'homogénéité des pratiques au sein du cadre national. Or si la pertinence de la dimension nationale comme unité d'analyse a été largement remise en question (Meyer et al 1997), des politiques convergentes au niveau international font l'objet de médiations et d'interprétations par les acteurs au sein de chaque contexte national, voire local. Bien que les enseignants divergent par leurs pratiques et leurs convictions, un noyau de représentations est tenu pour évident, de sorte qu'une partie des pratiques enseignantes au sein d'un même contexte culturel est largement implicite et non-interrogée. Des recherches qualitatives témoignent de divergences, d'un pays à un autre, concernant des concepts aussi fondamentaux que l'enseignement, l'apprentissage, la réussite ou la participation et mettent en évidence le maintien d'une certaine cohérence au sein des pratiques et des représentations éducatives dans un contexte national donné (Alexander 2000, Osborn et al. 2003, Raveaud 2006). Pour éviter cependant une surdétermination par le facteur culturel, ce projet le contraste à l'aide d'autres variables telles que l'âge et l'expérience professionnelle des enseignants et le contexte socioculturel où ils exercent.

Une seconde mise en garde tient à la question de représentativité. Ce projet s'appuie sur une seule classe par pays qui, si elle peut se prévaloir d'authenticité ne prétend en rien être « typique » des pratiques dans son pays. Toutefois, dans la méthodologie employée, la vidéo n'a pas de fonction documentaire ni n'est considérée comme une fin en soi, mais comme un outil méthodologique stimulant la réflexivité des acteurs. En fin de parcours seulement, et à partir du discours des acteurs et non des extraits vidéo, les enjeux de représentativité pourront être abordés.

Observations vidéo de pratiques scolaires : créer une dissonance

Le projet « classes en contexte(s) » comporte deux axes. Le premier s'adresse aux praticiens et vise à mobiliser le potentiel de la recherche comparée dans la formation (initiale et continue) des enseignants. Il s'appuie sur l'utilisation de clips vidéo filmés dans un contexte

culturel non-familier pour créer un sentiment de dissonance qui favorise l'exploration par les enseignants des pratiques et de représentations professionnelles tenues pour acquises. Le second axe est théorique et vise à explorer la dimension culturelle implicite des pratiques scolaires. Ces deux axes se recoupent, le premier alimentant le second : les enseignants sont conçus comme des co-constructeurs de sens, et leurs réactions à la vidéo sont réinvesties comme matériau pour l'analyse théorique.

L'Angleterre et la France ont été choisies pour ce projet car leurs systèmes éducatifs reposent sur des traditions pédagogiques, philosophiques et politiques fortement contrastées, de sorte que la vidéo filmée d'un côté de la Manche est susceptible d'aller à l'encontre d'attentes implicites des enseignants de l'autre pays, et ainsi d'encourager une perspective critique sur leurs propres pratiques et valeurs.

Les classes filmées sont une classe de cours préparatoire (CP) et de Year 2, soit des écoliers de 6-7 ans, déjà scolarisés depuis deux ou trois ans mais encore assez jeunes pour que le processus de découverte et de construction de leur identité d'écolier ne soit pas achevé, et pour que les enseignants soient amenés à expliciter leurs attentes en matière de comportement et d'attitudes. Le projet est ainsi complémentaire d'études qualitatives franco-anglaises existantes qui se penchent sur la fin de l'école primaire (Alexander 2000, Broadfoot et al. 2000) ou sur le collège (Osborn et al. 2003).

Le projet en est actuellement à une phase pilote : deux classes ont été filmées en 2007, et des ateliers exploratoires ont eu lieu dans les deux pays pour tester la méthodologie. Cet article rend compte des premiers résultats obtenus et présente le potentiel de la démarche.

L'emploi de la vidéo pour faire ressortir le caractère socialement et culturellement construit des pratiques éducatives a été exploré par des anthropologues et ethnographes (Anderson-Levitt 2002, Tobin et al. 1989). Dans « classes en contexte(s) », deux jours de tournage à deux caméras suivent une semaine d'observations de la classe et donnent lieu à un film de 15 minutes pour chaque classe, retraçant une journée ordinaire dans la classe : arrivée à l'école, rites et routines de l'accueil, séquences de travail, autres activités, temps de jeu, interactions enseignant-élèves et entre pairs, gestion de différends, sanctions positives et négatives, etc. Dans ces travaux, la vidéo n'est pas considérée comme une « donnée », ni comme un moyen pédagogique en soi, mais comme un outil méthodologique de médiation, qui crée une dissonance (Eraut 2000). Présentée (sous-titrée pour éviter la

barrière de la langue) à des enseignants dans l'autre pays, elle contient des scènes qui peuvent paraître incompréhensibles, étonnantes ou choquantes de prime abord, créant ainsi un sentiment de transgression de normes tacites qui sont au cœur du savoir implicite des enseignants. La vidéo devient ainsi une opportunité pour créer un point de vue distancié permettant aux praticiens d'identifier et de mettre au jour des pratiques ou valeurs si familières qu'elles en deviennent invisibles (McAllister et al. 2006). Sa fonction méthodologique est de jouer le rôle de déclencheur de parole, telle une série de relances non-verbales dans un guide d'entretien, pour inciter les praticiens à effectuer un retour critique sur soi (Tochon 2007).

La vidéo seule ne permet pas toujours ce travail d'élucidation, et la méthodologie retenue consiste en ateliers réunissant 5 à 10 participants et animés par le chercheur. La première phase des ateliers consiste à visionner la vidéo tournée dans l'autre pays, et à recueillir les remarques spontanées. Lors de la deuxième projection, les participants sont invités à arrêter le film à tout moment pour faire part de leurs questions ou réactions. Dans la troisième phase, le chercheur alimente la discussion par des apports d'informations (par exemple les objectifs annoncés par l'enseignant filmé), des clarifications contextuelles, ou l'introduction de concepts pour aider les participants à donner du sens à ce qu'ils voient. A travers la discussion et un temps de réflexion personnelle, les participants sont invités à identifier les représentations et les présupposés avec lesquels ils abordent leur pratique professionnelle.

Apprendre à voir

La psychologie socioculturelle montre que « la culture donne forme à l'esprit » et que ce qui « entre » dans l'esprit est autant fonction des hypothèses en présence que des « faits » (Bruner 1990). Devant une vidéo, le regard du spectateur n'est pas vierge. Il est influencé par ses attentes, ses connaissances et ses croyances, au point parfois de « voir » autre chose que ce qui apparaît à l'écran : ayant observé deux personnes physiquement proches qui se sourient, des observateurs affirment les avoir vues se toucher, bien qu'il n'en soit rien, comme le montre le retour sur la séquence filmée (Jordan & Henderson 1995).

Le regard porté sur un extrait vidéo et les réactions qu'il suscite peuvent en dire plus sur les représentations des observateurs que sur la « réalité » observée. C'est ainsi qu'Erickson (2007) relate une étude où une classe primaire de l'enseignement public canadien a été filmée.

Ne sachant pas lors de la première projection que l'enseignante, tout comme les enfants, est amérindienne, d'autres Canadiens interprètent l'absence des inflexions habituelles de la voix, d'encouragements et de félicitations fréquentes comme un signe d'ennui, de fatigue, voire de dépression, s'appuyant sur leurs représentations préexistantes de ce qui constitue, selon eux, les interactions « normales » entre enseignant et jeunes élèves. De même, les participants aux ateliers menés dans le cadre du projet pilote « classes en contexte(s) » témoignent d'un regard marqué par leur propre contexte culturel, au risque d'induire des interprétations erronées.

Un regard culturellement situé

Enseignante dépressive ou socialisée dans des codes de communication particuliers ? Les échanges entre l'enseignant et les élèves sont-il formels ou informels ? Le mode pédagogique dominant de la classe est-il centré sur l'enseignant ou sur l'activité de l'élève ? Le style y est-il participatif ou autoritaire ? Voilà autant de questions qui n'ont pas de sens en soi tant qu'il n'existe pas d'étalon et de critères prédéfinis à l'aune desquels mesurer ces facteurs. Or, en l'absence d'un accord préliminaire sur les définitions et les critères de classification, chaque observateur fera spontanément une comparaison plus ou moins consciente avec les normes que son expérience lui aura fait rencontrer. La comparaison est un outil de connaissance permettant de donner du sens au monde qui nous entoure, et de raccrocher l'inconnu au connu : l'objet nouveau, devenant « plus que », « moins que » ou « comme » quelque chose de familier, cesse d'être de l'ordre de l'inexprimable et les connaissances antérieures permettent d'en appréhender de nouvelles. La comparaison, instrument de connaissance intuitif, peut aussi devenir un procédé de recherche et une méthode socio-scientifique apte à systématiquement approfondir la connaissance (Schriewer 1992).

Un groupe international anglophone d'enseignants et de chercheurs en éducation réagit à la vidéo française, et en particulier à la leçon de français observée en CP. La maîtresse présente le son du jour, les élèves proposent des mots contenant ce son ; suivent plusieurs exercices de discrimination auditive, puis d'écriture sur les ardoises et les cahiers de mots comportant le son du jour. Un participant kenyan note l'approche participative, selon lui, fondée sur l'échange et l'appel aux contributions des élèves. Au Kenya, l'enseignement primaire est devenu gratuit et obligatoire en janvier 2003, conduisant à un afflux

dans les écoles de jeunes enfants mais aussi d'adultes n'ayant pu bénéficier d'une scolarité au préalable. Des classes de 80 élèves n'ont rien d'exceptionnel, et les classes ne se caractérisent pas par l'homogénéité d'âge des élèves[1]. Un participant taïwanais réagit à la remarque de son collègue kenyan pour lui faire remarquer que les élèves ont beau être assis en petits groupes, il ne voit aucune interaction entre eux, ni de travail en groupe. Pour lui, l'organisation de cette classe française, où les tables des élèves forment des carrés autour desquels sont groupés 5 à 8 enfants, est typique de l'illusion consistant à penser qu'il suffit d'asseoir les enfants en groupes pour que la pédagogie soit centrée sur l'enfant. Pour lui, la nature des échanges observés dans cette classe, et le fait que l'activité soit guidée par l'enseignant, lui fait diagnostiquer au contraire un style pédagogique centré sur l'enseignant.

Le regard sur les activités pédagogiques – des autres ou les siennes – est socialement situé, de sorte qu'il n'y a pas d'évaluation « objective », décontextualisée, mais une mise en perspective, souvent inconsciente, d'une norme qui, elle, ne fait pas l'objet d'une réflexion consciente dans des circonstances normales ; elle n'accède pas à la pensée critique.

Découvrir le caractère socialement construit de ses pratiques

La vidéo anglaise montre des écoliers de 6-7 ans travaillant régulièrement en groupes largement autonomes pendant que l'enseignante s'occupe d'un groupe particulier ou fait lire individuellement des enfants à son bureau. Les enseignants français ont tendance à supposer qu'il s'agit là d'une école dans un secteur socialement privilégié :

> Avec les nôtres on ne peut pas fonctionner comme ça. S'ils n'ont pas appris déjà à la maison à être autonomes... En centre-ville je pourrais peut-être le faire, mais pas ici. (Enseignante de CP, ZEP)

Or il se trouve que l'établissement anglais est un des plus défavorisés de la ville et son secteur de recrutement appartient au dernier quartile dans les classifications nationales des caractéristiques

[1] A 84 ans, Kimani Maruge est devenu la personne la plus âgée à commencer une scolarité primaire : ce fermier illettré s'est inscrit à l'école primaire en apprenant que l'enseignement y était devenu gratuit.

socio-économiques. Cette information est accueillie avec étonnement : « Mais alors... Chapeau à la maîtresse. Mais c'est pas comme ça dans toutes les classes ? ». Et pourtant si, il s'agit justement d'une caractéristique majeure de l'enseignement primaire anglais, fortement liée au choix de gérer la diversité des rythmes d'apprentissage par une forte différenciation pédagogique au sein de groupes « de besoin » dans lesquels les élèves travaillent la même matière et les mêmes objectifs pédagogiques à des niveaux de complexité et d'abstraction différents (Galton et al 1999, Osborn et al 2000).

La discussion entre enseignants français s'oriente alors sur les contraintes qu'ils ressentent en matière de prise en compte des différences entre élèves et s'interrogent sur l'influence matérielle ou symbolique des programmes, du recours possible au redoublement, de l'organisation spatiale et temporelle de la classe :

> On pense qu'on ne peut pas différencier plus, qu'on est tenus par les programmes, par les effectifs, mais en fait c'est aussi un choix, une question de priorités. Ils ont aussi [en Angleterre] des programmes et des classes bien plus nombreuses que chez nous, et ils le font. (Enseignant de CP)

En présentant des pratiques qui se démarquent de celles qui prédominent dans son propre contexte, le caractère socialement construit de ces pratiques est mis en lumière. Ce qui n'était pas interrogé, le « c'est comme ça » accède à une relativité nouvelle et devient accessible à l'introspection.

Quand le regard comparatif permet de « voir »

Un groupe de doctorants français en sociologie (mais non nécessairement spécialistes de l'éducation) travaille sur la vidéo française (le film anglais n'étant pas encore édité à l'époque) dans le cadre d'un séminaire de méthodes de recherche. Ayant visionné la matinée dans la classe de CP, les participants sont invités à identifier ce qui leur paraît familier et ce qui les frappe.

L'organisatrice de la séance, âgée d'une cinquantaine d'années, avoue que rien ne lui paraît familier : elle a connu les rangées de tables face au tableau, le maître qu'on vouvoyait, une classe à la décoration austère... Elle reconnaît certes dans l'extrait présenté l'image qu'on donne des écoles d'aujourd'hui, mais la comparaison dans le temps ne produit pour elle que des décalages.

Une autre participante prend la parole pour lui répondre. Il s'agit d'une jeune femme formée comme enseignante d'anglais du secondaire, en thèse comparative sur l'enseignement en France et au Brésil. Pour elle, au contraire, les similarités sont prépondérantes. Elle note la continuité en matière d'architecture scolaire et de décoration : portemanteaux dans le couloir ; fenêtres hautes laissant entrer la lumière mais par lesquelles on ne voit pas la vie extérieure ; affichages didactiques constitués d'alphabets en écriture d'imprimerie et en cursive, en majuscules et en minuscules, chaînes de nombres, une carte de France et posters d'éditeurs de littérature pour jeunesse, etc. Elle relève l'utilisation d'ardoises, la classe organisée suivant le regroupement d'enfants d'un même âge, les échanges enseignant-élève prépondérants au détriment d'échanges entre pairs, etc.

S'agit-il d'une divergence de fond portant sur les opinions, ou d'une simple différence de regards ? L'organisatrice convient très volontiers qu'elle est d'accord avec tout ce que vient de dire la doctorante, et que son regard s'était attaché aux différences, qui lui avaient sauté aux yeux, et que les similarités ne lui étaient pas apparues initialement.

Au-delà de son caractère anecdotique, cet exemple souligne la propension à repérer plus facilement le changement que la continuité, à mettre en avant les évolutions et les réformes plutôt que l'immuable. Les systèmes éducatifs ayant subi de tels bouleversements au cours des dernières décennies, qu'il s'agisse de l'influence de la mondialisation, des réformes des programmes et des modes d'évaluation ou encore l'évolution des publics scolaires, il est tentant de penser que « tout a changé ». Pourtant, il suffit de sortir de son contexte familier pour prendre conscience des permanences, qui sont souvent de l'ordre de valeurs non-interrogées et tenues largement hors de toute perception consciente et donc du discours.

Le pouvoir de la dissonance

Dans le cas de la doctorante ci-dessus, c'est son expérience d'autres systèmes éducatifs qui lui donne un regard distancié sur les pratiques observées dans une classe de son propre pays. Pour ceux – enseignants, chercheurs, décideurs – qui n'ont pas ce vécu à leur actif, le détour par un contexte culturel étranger peut offrir un substitut, jusqu'à un certain point. La rencontre de normes distinctes des siennes est un moyen extraordinairement fécond de mettre au jour ce qui est habituellement tenu pour acquis au point de se dérober au regard critique.

Le projet « classes en contexte(s) » se saisit de ce potentiel en premier lieu pour contribuer à la formation d'enseignants. Il permet aussi, plus fondamentalement, de replacer les enjeux sur le terrain fondamental de la transmission de valeurs et de la mission de l'Ecole.

Enseigner dans l'interculturel, ou le risque de malentendu

Certains enseignants sont directement confrontés à la rencontre de cultures éducatives distinctes, par exemple lorsqu'ils enseignent à l'étranger. Les centres de langues emploient souvent des professeurs « natifs » pour enseigner leur langue maternelle comme langue étrangère. Ceci n'est pas sans donner lieu à des malentendus, qui peuvent gêner la progression pédagogique des élèves, voire le bon fonctionnement de la classe. Lors d'une intervention à Paris pour le compte d'un tel centre de langues spécialisé dans les cours pour enfants, les enseignants constatent à quel point leurs conceptions de « la classe » divergent de celles que rencontrent leurs élèves au quotidien. Les enseignants sont anglais, américains, canadiens (anglophones), etc., et leurs élèves sont scolarisés dans le système éducatif français. La plupart des activités proposées comportent une dimension ludique, souvent fondée sur le jeu de rôles et la mise en scène de petits sketchs, d'où une organisation de la salle offrant des possibilités de mouvement, les bureaux étant en second plan. Lorsque les activités comportent une part écrite, l'enseignant garde une trace des résultats mais l'élève ne reçoit pas de note. Ces deux exemples, et bien d'autres, sont relevés par les enseignants, comme décalages entre le vécu quotidien de leurs élèves sur les bancs de l'école française, et lorsqu'ils sont en cours de langue. C'est un des enseignants qui conclut :

> En fait ils ne font peut-être pas le lien. Oui, ils sont dans une salle de classe, mais ça ne ressemble pas à du travail pour eux. C'est du jeu, c'est pas sérieux. Du coup tout est permis. (Enseignant anglais, centre de langues à Paris)

Et plusieurs enseignants évoquent leur difficulté à instaurer une ambiance à la fois ludique et efficace :

> Ce n'est pas le premier pays où je travaille. Ailleurs on pouvait rire, et ensuite on s'y remettait. Ici, à Paris, c'était l'un ou l'autre en début d'année. Il a fallu que les enfants apprennent – c'est pas parce

> qu'on rit des fois qu'on n'est pas là pour avancer aussi. (Enseignante canadienne anglophone)

La situation de ces enseignants exerçant dans un pays étranger est certes marginale en termes numériques. Mais avec l'accroissement de la mobilité des populations, rares sont les écoles qui n'accueillent pas des enfants issus de migrations plus ou moins récentes. Ces enfants sont susceptibles d'avoir rencontré, dans une scolarité précédente ou dans leur milieu familial, des normes de comportement, d'interactions et de rapports aux savoirs distincts de ceux qui dominent à l'école (van Zanten 2000). La même chose vaut pour les enfants de milieux socioculturels populaires, confrontés à l'école à une culture et un langage qui leur sont étrangers (Bernstein 1975, Bourdieu & Passeron 1970). Autrement dit, tout enseignant peut bénéficier d'une prise de conscience de l'influence exercée sur ses pratiques et représentations professionnelles par son milieu d'origine, tant en termes de contexte culturel (national) que de classe sociale.

Se découvrir comme acteur culturellement situé

Le premier pas dans la rencontre de l'altérité consiste à se reconnaître comme acteur situé par son contexte socioculturel. Or la formation des enseignants leur apprend à reconnaître des écoles de pensée en matière de pédagogie et de didactique, mais ne les sensibilise guère aux valeurs véhiculées au quotidien par les interactions banales à l'école. Etablir un roulement, par exemple, pour être chef de rang, aura un sens très distinct de l'accession à cette place comme récompense pour comportement exemplaire. Un différend qui se résout par des excuses vis-à-vis de l'enfant offensé ou qui conduit à cinq minutes d'isolement expiatoires suggèrent des paradigmes très distincts, l'offense relevant dans le premier cas d'un non-respect de règles interpersonnelles, tandis qu'il s'agit d'un rapport individuel à un code moral dans le second (Raveaud 2006).

Les exemples pourraient être multipliés, et c'est de cette foule de transmissions quotidiennes de valeurs que la vidéo dans les deux contextes essaie de rendre compte, suivant en cela la démarche adoptée précédemment dans le cadre d'un livre. Une enseignante de grande section de maternelle fait part de l'utilité selon elle de cette approche :

> Je n'avais jamais pris de recul par rapport aux valeurs que nous transmettons aux enfants. (Sur la

> pédagogie, oui. Quotidiennement même. Je crois qu'on le fait toutes :
>
> - est-ce que j'ai choisi la bonne méthode pour faire passer cette notion ?
>
> - ai-je choisi une réponse adaptée à la question de cet enfant ?
>
> - etc.)
>
> Mais sur les valeurs transmises, jamais. Je n'y pensais même pas d'ailleurs. Je devais les croire plus ou moins 'universelles'.
>
> Votre livre a donc été une sorte d'électrochoc : je me suis reconnue dans beaucoup d'exemples français que vous donnez. (Oui, on instaure les responsabilités 'à tour de rôle', oui on essaie de faire dire à l'enfant ce qui ne convenait pas dans son comportement, en cas de dispute... Oui, on le fait s'excuser). En France, c'est clairement le modèle de 'la Cité' qui domine. (Enseignante, grande section de maternelle)

La force de l'étude d'un contexte étranger est de faciliter le retour critique sur soi, « d'encourager un processus de défamiliarisation culturelle, une prise de conscience du caractère fondamentalement arbitraire et culturellement situé de croyances et de pratiques tenues pour acquises » (Marcus & Fischer 1986, *in* Tobin et al. 1989).

Dans une telle démarche, l'étude de cas d'un contexte étranger n'a aucune vocation normative de modèle, comme c'est le cas par exemple dans le cadre du projet TIMSS-R Video (Third International Mathematics and Science Study Repeat Video Project, cf. Hiebert et al. 2003). Il ne s'agit pas de déterminer par avance quelles sont les « meilleures pratiques » et de les disséminer pour tenter d'en inciter l'adoption par d'autres praticiens. L'objectif est plutôt de contribuer à la capacité réflexive des praticiens en leur offrant une méthodologie qui leur offre un outil de médiation à partir duquel c'est à eux de tirer leurs propres conclusions. Ces conclusions peuvent conduire à prendre du recul par rapport à des pratiques avec lesquelles les enseignants se sentent mal à l'aise sans avoir forcément pu en formuler la raison, ou à l'inverse renforcer des pratiques en leur donnant une justification plus consciente :

> L'année dernière je faisais un roulement pour les responsabilités dans la classe. C'était comme ça, je

> ne m'étais pas trop posé de questions, je suppose que l'idée me plaisait bien, sans trop savoir pourquoi. Maintenant, quand parfois un enfant traîne la patte, je lui dis 'eh oui, tu es en France, tu es membre d'un groupe, tu es un citoyen, c'est comme ça !'. Maintenant je sais vraiment pourquoi je le fais, et j'assume complètement. (Enseignante néo-titulaire)

Des pratiques aux valeurs

Les réformes des systèmes éducatifs se sont intensifiées et accélérées au cours des dernières décennies. En France comme en Angleterre, des réformes de grande ampleur ont touché aux programmes, à la gestion et au contrôle du système, aux modes d'évaluation et en particulier aux évaluations nationales et internationales, etc. Les pamphlets critiques, recherches d'experts et consultations d'acteurs et d'usagers[2] se multiplient pour tenter périodiquement de faire le point, mesurer le chemin parcouru, les effets des changements ou encore les résistances rencontrées. Or il n'est pas étonnant, étant donné la saillance du changement, que les facteurs de continuité et de permanence aient tendance à être laissés de côté et sous-estimés.

Pour autant, il semble essentiel d'identifier le savoir des enseignants, difficilement accessible par les voies traditionnelles d'enquête lorsqu'il revêt un caractère implicite. Sans cette compréhension de ce qui motive et guide les praticiens dans leur travail quotidien dans la classe, nombre de réformes proposées restent lettre morte. En France par exemple, bien des facteurs ont contribué à ce que l'introduction de cycles à l'école primaire ne conduise pas aux effets attendus en termes d'assouplissement du rapport aux programmes, de flexibilité dans les rythmes d'apprentissage et de redéfinition du rôle du redoublement, rebaptisé « maintien dans le cycle ». Les enseignants évoquent des contraintes très concrètes, telles que le poids des programmes permettant difficilement d'en reporter une partie d'une année d'un cycle sur une autre, quand bien même leur acquisition n'était plus formulée en objectifs annuels. Or les réactions d'enseignants français à la différenciation pédagogique observée en Angleterre témoignent de facteurs d'un autre ordre intervenant dans la non mise en place de la

---

2 Voir par exemple le « débat national sur l'avenir de l'école » organisé en 2003-4 par le ministère de l'Education nationale, ou en Angleterre la *Primary Review,* commission indépendante d'enquête dirigée par le professeur Robin Alexander de l'Université de Cambridge.

réforme. Une réelle différenciation pédagogique suppose en effet de redéfinir le rapport de l'enseignant à la classe, de repenser le groupe-classe et d'accepter des différences de résultats entre élèves qui vont à l'encontre de la tradition républicaine et de la vocation d'égalité des chances telle qu'elle a traditionnellement été au cœur de la mission de l'école française.

De même, côté anglais, les réformes des vingt dernières années par lesquelles le gouvernement tente d'accorder la priorité aux « standards », à l'« excellence » et aux résultats, se heurtent à une tradition enseignante plus holiste, qui met en avant le développement de la personne avant la performance, les processus plutôt que les produits de l'apprentissage et une définition large de l'éducation prenant en compte l'enfant « sous toutes ses facettes ».

Conclusion

La critique des lois éducatives qui semblent déconnectées des réalités du terrain est connue. Mais notons aussi une autre forme de déconnexion, lorsque le législateur conçoit des réformes comme s'il s'agissait de simples mesures d'ordre technique sans nécessairement prendre la mesure de leur charge en termes de valeurs. Or les pratiques scolaires reflètent bien plus que des ordonnances ministérielles et la personnalité professionnelle des enseignants. Elles s'enracinent profondément dans une histoire, un territoire, une tradition et des idéaux d'ordre philosophique et politique (Bruner 1997). Le savoir implicite qui est en jeu ici ne touche pas seulement au savoir professionnel des enseignants, mais bien plus fondamentalement à la mission qu'une société attribue à son Ecole et la représentation qu'elle se fait d'elle-même. Regarder ailleurs pour mieux se regarder en face constitue un impératif pour pouvoir gouverner et fonder solidement un projet de société.

Références bibliographiques

Alexander, R. (2000). *Culture and Pedagogy.* Oxford, Blackwell.

Anderson-Levitt, K. (2002). *Teaching Cultures: Knowledge for teaching first grade in France and the United States.* Cresskill, NJ, Hampton Press.

Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in Use: increasing professional effectiveness.* San Francisco, Jossey-Bass.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social.* Paris, Éditions de Minuit (traduit de l'anglais : *Class, codes and Control. Vol. 4. The structuring of pedagogic discourse,* London, Routledge, 1971).

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris, Ed. de Minuit.

Broadfoot, P., Osborn, M., Planel, C., & Sharpe, K. (2000) *Promoting Quality in Learning. Does England have the Answer?* Cassell, London.

Bruner, J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle.* Eshel, Paris.

Bruner, J. (1997). *L'éducation, entrée dans la culture (Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle).* Retz, Paris, 1997 (traduit de l'américain : *The Culture of Education.* Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1996).

Elliott, J., Hufton, N., Ilyushin, L., & Willis W. (2005). *Motivation, Engagement and Educational Performance: International perspectives on the contexts of learning.* Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence.* London, Falmer Press.

Eraut, M. (2000). « Non-formal learning and tacit knowledge in professional work », *British Journal of Educational Psychology*, 70.

Erickson, F. (2007). Ways of seeing video: toward a phenomenology of viewing minimally edited footage, *in* R. Goldman et alii (Eds) *Video Research in the Learning Sciences.* New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., & Wall, D. (1999). *Inside the Primary Classroom 20 Years On.* London, Routledge.

Hiebert, J. (2003). *Teaching Mathematics in Seven Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study*, United States Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington DC.

Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice, *Journal of the Learning Sciences*. 4.

McAllister, L., Whiteford, G., Hill, B., Thomas, N., & Fitzgerald, M. (2006). Reflection in intercultural learning: examining the international experience through a critical incident approach, *Reflective Practice*. 7 (3).

Meyer, J.W., Boli, J., Thomas, G.M. et Ramirez, F.O. (1997). « World Society and the Nation-State », *American Journal of Sociology*, 103 (1).

Osborn, M., Broadfoot, P., McNess, E., Ravn, B., Planel, C., & Triggs, P. (2003). *A World of Difference? Comparing learners across Europe.* Milton Keynes, Open University Press.

Osborn, M., McNess, E., Broadfoot, P., Pollard, A., et Triggs, P. (2000). *What Teachers Do.* London, Continuum.

Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension.* New York, Anchor Books.

Raveaud, M. (2006). *De l'enfant au citoyen.* Paris, Presses Universitaires de France.

Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Editions Logiques (traduit de l'anglais, *The Reflective Practitioner. How professionals think in action,* London, Temple Smith, 1983).

Schriewer, J. (1992). « The method of comparison and the need for externalization : methodological criteria and sociological concepts », *in* J. Schriewer, B. Holmes (eds.), *Theories and Methods in Comparative Education.* Peter Lang, Frankfurt am Main [1988].

Tobin, J., Wu, D., & Davidson, D.H. (1989). *Preschool in Three Cultures,* New Haven, Yale University Press.

Tochon, F. (2007). From video cases to video pedagogy: a framework for video feedback and reflection in pedagogical research praxis, *in* R. Goldman et alii (Eds) *Video Research in the Learning Sciences.* New Jersey, Lawrence Erlbaum.

Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind.* Cambridge Mass., Harvard University Press.

van Zanten, A. (2000). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue.* Paris, PUF.

.