

Suisse-Chine : deux rapports à l'enseignement¹

Olivier Maulini & Ting Li

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

2017

Une recherche en cours entre Genève (en Suisse) et Changsha (en Chine populaire) a pour but de comparer les conceptions et les pratiques pédagogiques observables à l'école élémentaire dans les deux contextes (élèves de 6-8 ans) (Li & Maulini, 2016). Pour rendre les données homogènes, des leçons ont été sélectionnées et filmées dans deux domaines déterminés : celui de l'apprentissage de l'écriture (alphabétique en Suisse, idéographique en Chine) ; celui des arts visuels (dessin et peinture, en Suisse comme en Chine). Le but était d'isoler des unités un tant soit peu analogues du curriculum, mais aussi d'assurer un équilibre entre des disciplines scolaires pouvant d'un côté beaucoup contraindre l'enseignement (reproduction de signes conventionnels pour l'écriture), de l'autre lui laisser davantage de liberté (expression voire création plus ou moins personnelle pour les arts visuels). L'analyse a porté sur les conduites verbales et corporelles des enseignants, les connaissances formulées dans les interactions, l'implication des élèves dans l'activité de formulation. Les régularités et les variations identifiées ont fait provisoirement émerger trois enjeux pédagogiques particulièrement significatifs : le statut des conventions ; les ressorts de l'activité ; le contrôle de l'apprentissage.

Des mondes plus ou moins codifiés

La première catégorie de contrastes concerne le *statut des conventions*. En français, le graphisme de la lettre « d minuscule » est par exemple composé d'un cercle suivi d'un jambage (ligne verticale). En chinois, le caractère « zhōng » (milieu, centre) s'écrit 中, sous la forme d'un rectangle traversé à son tour d'un trait vertical. Les deux produits finaux sont comparables, mais ils ne répondent pas aux mêmes règles de production. Du point de vue calligraphique, le « d » alphabétique n'est pas soumis à des normes de traçage : tant que le cercle est suivi du jambage, peu importe l'ordre et le sens dans lequel les parties ont été dessinées. Si l'enseignante impose quand même un geste, c'est explicitement pour un motif fonctionnel : « on commence par le cercle, puis on remonte pour tracer la ligne, et on redescend pour préparer la lettre suivante... c'est plus fluide... c'est logique... ». Le professeur chinois est *a priori* moins libre, puisque le signe « zhōng », pour être correct, doit être composé dans un ordre donné : « on débute par la gauche du rectangle : un trait de haut en bas ; puis on trace d'un jet le côté du haut et celui de droite ; on ferme le rectangle de gauche à droite ; puis on termine par la ligne verticale vertical, du haut vers le bas... » Des règles complexes indiquent dans quel ordre doivent apparaître les traits, mais aussi comment les compter : sans cela, repérer un sinogramme dans le dictionnaire est par exemple impossible.

¹ Article publié dans T. Li, O. Maulini & E. Vellas (Ed.). Extrême Orient, extrême enseignement ? (pp. 14-16). *Educateur*, 3-18..

À Genève, la leçon de dessin consiste par ailleurs et essentiellement à imaginer un paysage visible à travers une fenêtre, et à le peindre en mélangeant librement les couleurs. À Changsha, le point de départ est un nuage blanc et moutonneux que les élèves doivent d'abord imiter, puis qu'ils peuvent transformer en brebis ou en gâteau crémeux si l'un d'eux (parmi les premiers de classe) en émet l'idée et que l'enseignant la trouve appropriée. Le monde présenté aux enfants est clairement plus conventionnel en Chine qu'en Suisse, parce que l'écart entre le signifiant (ce qui est tracé) et le signifié (ce que qu'évoque ce tracé) semble sensiblement et toujours plus grand en Occident qu'en Orient. La codification est un gage d'exactitude mais aussi de discipline partagée, inégalement valorisé par les héritiers de Confucius et de Rousseau.

Des activités différemment motivées

La deuxième catégorie repérable est celle des *ressorts de l'activité*. Les enseignants suisses et chinois s'adressent tous à leurs élèves en essayant de capter leur attention, d'obtenir d'eux des signes tangibles de présence (orientation du regard, main levée, prise de parole) et même de provoquer la participation. Mais les leçons de Changsha sont en permanence rythmées par un système explicite de double émulation : quand un élève donne une bonne réponse ou exprime une idée intéressante, l'enseignant manifeste ostensiblement sa satisfaction (félicitation, sourire, applaudissement), puis il dessine une étoile au tableau ; ce geste doit encourager l'élève concerné, mais aussi la rangée de camarades dans laquelle il est assis et dont on calcule par ailleurs le score cumulé (les noms des lauréats étaient autrefois notés au tableau ; ils sont maintenant remplacés par des numéros d'élève assurant un anonymat relatif). À Genève, les félicitations sont plus rares, strictement personnelles ou au contraire adressées à l'ensemble de la classe qui a « bien travaillé ». Elles sont aussi davantage justifiées, compensées par des reproches, voire négociées par l'enseignante quand elle dit par exemple devant le dessin d'une élève : « là, c'est très beau ce dégradé, non ? »

Même durant le cours d'écriture, les élèves suisses sont supposés s'engager spontanément dans l'activité demandée, s'autocorriger au besoin, le faire sans s'occuper à mauvais escient de leur voisin (« occupe-toi de tes affaires ! »). En Chine, la tâche réclamée et sa réalisation sont davantage collectivisées, non seulement parce que le maître s'adresse presque toujours au groupe, qu'il organise et sanctionne une forme de rivalité, mais aussi parce que chaque enfant est censé tirer parti de ce que les autres font correctement. Bien sûr, rien n'empêche un élève genevois d'observer et d'imiter son voisin, ni un élève de Changsha de se distinguer de ses camarades en faisant le contraire de ce qui est indiqué. Aux deux endroits, les ressorts extérieurs et intérieurs de l'action sont sollicités. Mais si les deux types de désobéissance risquent de provoquer chacun une remontrance, c'est que les critères de validation des maîtres genevois et chinois sont, en partie au moins, opposés.

Des apprentissages très ou peu contrôlés

Le *contrôle de l'apprentissage* constitue la troisième catégorie de variations. Cela peut sembler étonnant, mais les enseignantes suisses observent de plus près ce que font et ce que comprennent leurs élèves. D'une certaine manière, elles sont plus strictes et contraignantes qu'à Changsha. Leurs collègues chinois insistent certes sur la rigueur des conventions et sur le renforcement positif des bonnes attitudes, mais ils le font de loin, en supervisant la classe et en restant pour cela devant le tableau.

Les effectifs, il faut le dire, ne sont pas les mêmes dans les deux contextes : ils passent même du simple au double en changeant de continent. Mais que cela en découle ou non, il est

remarquable qu'une bonne partie des élèves de Changsha écoutent peu l'enseignant, bavardent ou s'adonnent à d'autres occupations, là où leurs condisciples genevois sont régulièrement interrogés individuellement, appelés à montrer et à commenter leur travail devant la maîtresse, tenus de jouer leur « métier d'élève » sous une surveillance bienveillante mais rapprochée (Perrenoud, 1994). Ceci devrait peut-être nous inciter à sortir de l'opposition liberté/contrainte ou créativité/normalité pour mieux observer ce que chaque pédagogie impose aux élèves, et ce dont elle les laisse respectivement disposer.

Autorité du savoir, légitimité de la discussion

Il y a donc bien des différences entre l'enseignement observé en Chine et en Suisse dans les premiers degrés : mais pas toujours ou pas seulement celles que l'on pouvait anticiper. D'un côté, nos constats provisoires se rapprochent de quelques travaux antérieurs, conduits dans les plus grandes classes : les enseignants chinois se font davantage qu'en Occident les porte-parole du programme, leur enseignement est plus souvent ancré dans les conventions et une approche déductive des savoirs (Regnault & Qin, 2014). Si l'apprentissage « par cœur » peut sembler privilégié, c'est d'abord parce que l'appropriation des codes laisse peu de place à la liberté. L'activité des élèves est partout encouragée, mais elle repose à Changsha sur un système nettement plus visible de renforcements positifs des conduites attendues, là où les enseignantes genevoises interviennent de façon moins spectaculaire et plus dévolutive. Finalement, le contrôle effectif des apprentissages pourrait être paradoxalement plus fort en Suisse qu'en Chine, même et surtout si ce contrôle porte en fait sur des capacités d'autorégulation et d'automotivation qui posent le problème complexe de l'autonomie au travail : est-elle une vraie libération, un conformisme qui ne dit pas son nom (« agis comme je l'aimerais ! ») ou carrément une nouvelle forme de domination ?

On pourrait se demander en quoi ces contrastes sont vraiment génériques. Autrement dit : ont-ils de quoi caractériser deux traditions millénaires, l'une orientale, l'autre occidentale ? On pourrait aussi chercher le rapport entre les pédagogies observées, leur extension hors de l'école et la réussite aux enquêtes internationales qui prétendent d'une certaine manière les hiérarchiser. Mais pourquoi ne pas inverser le questionnement, et faire plutôt l'hypothèse que les enseignants du monde entier ont des choses à apprendre les uns des autres, sans qu'aucune des idées qui circule ne gagne à être ethnicisée ou provincialisée d'emblée. Dans ce cas, les comparaisons pourraient davantage servir à éclairer réciproquement les pratiques qu'à les isoler dans des « identités culturelles » intangibles, ou à les mettre en concurrence sur un marché de l'éducation mondialisé (Zhao, 2014). Dans le cas qui nous occupe, le plus troublant a moins été d'observer les écarts entre la Suisse et la Chine que de demander aux enseignants eux-mêmes ce qu'ils pensaient de la performance de leurs collègues étrangers. Les Genevoises n'ont pas hésité une seconde, en se félicitant de travailler dans des écoles mieux équipées et selon une pédagogie plus moderne qu'à Changsha. Les Chinois, eux, n'ont exprimé ni rejet, ni adhésion : ils n'avaient pas le « droit », selon eux, de prendre position... « Nous ne pouvons rien dire... nous ne sommes pas compétents... nous ne pouvons pas nous permettre de juger... pour cela, nous ne sommes pas assez qualifiés... » Voilà peut-être ce qui oppose le plus, finalement, les deux rapports à l'enseignement : à l'Ouest, chacun donne son avis, même les élèves et leurs parents ; à l'Est, on se fie (encore) aux experts et aux savants. Entre autorité du savoir et légitimité de la discussion, faut-il vraiment choisir son camp ?

Références bibliographiques

- Li, T. & Maulini, O. (2016). Vertu en Orient, vice en Occident ? Les deux faces de la créativité dans la formation des élèves et les pratiques des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en question, hors série n°1 « Créativité et apprentissage : un tandem à ré-inventer ? »*, 51-62.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Regnault, E. & Qin, J. (2014). Le rôle de l'enseignant en éducation civique au collège en Chine et en France. Une approche compréhensive en éducation comparée. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 141-160.
- Zhao, Y. (2014). *Who's Afraid of the Big Bad Dragon ? Why China Has the Best (and Worst) Education System in the World*. San Francisco : Jossey-Bass.