

Et si Eurydice visitait Poudlard... ou comment un petit détour par le féérique permet de mieux comprendre le réel

■ Marc Demeuse, Antoine Derobertmasure
Université de Mons

L'école «dans la littérature» peut aider à comprendre l'école «dans la réalité». Même si, pour Claude Thélot (2001, p. 11), «l'école est, en réalité, un thème peu présent dans notre littérature [française], dans nos romans ou nos pièces de théâtre», ce très sérieux ancien directeur de l'évaluation et de la prospective au ministère français de l'Éducation nationale et membre de la Cour des Comptes consacre plus de 500 pages à une centaine de textes «essentiels» mettant l'école en scène dans la littérature, tout en reconnaissant qu'il ne peut prétendre à l'exhaustivité. Cet exercice, Claude Pujade-Renaud (1986) l'avait limité, quinze ans plus tôt à quelques deux cents pages, à travers une approche thématique.

La matière ne manque donc pas, et plusieurs perspectives s'offrent naturellement à l'enseignant dans le cadre de différents cours, compte tenu du niveau d'études de ses élèves. Une première perspective pourrait consister à étudier la littérature à travers un thème familier aux élèves, de manière «à les intéresser». Une autre voie pourrait, à l'inverse, conduire à analyser la manière dont l'école peut avoir évolué dans le temps, à travers des textes littéraires, tout en reconnaissant qu'il ne s'agit pas nécessairement d'écrits d'historiens.

La piste qui sera suivie dans la suite de cet article est quelque peu différente. Dans le cadre d'un cours universitaire intitulé «analyse des programmes de l'enseignement obligatoire» et inscrit au programme de la première année du master en sciences de l'éducation, une production littéraire particulière est mise à profit pour tenter de mieux faire comprendre certains aspects de la réalité, en particulier dans le domaine de l'analyse des systèmes éducatifs. C'est du moins la thèse des auteurs.

À l'issue de cet enseignement, les étudiants doivent être capables de s'approprier les différents programmes qui régissent l'enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique (y compris les nouveaux programmes à venir), de procéder à leur analyse et de les comparer, à travers des formes actuelles issues de différents réseaux d'enseignement ou à travers le temps, en comparant des formes actuelles à des formes anciennes. Outre la maîtrise des programmes actuels, le cours vise à donner aux étudiants des clés d'analyse et des méthodes pour se repérer face à des programmes nouveaux, comprendre

leur organisation, leur mode d'entrée, leurs objectifs explicites et implicites... Au-delà du recours qui est fait à cette production littéraire particulière, le cours s'appuie sur un ouvrage de référence (Demeuse et Strauven, 2006) et un dossier d'articles scientifiques.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE À L'ANALYSE, UN DÉTOUR PEUT S'IMPOSER

Le système éducatif belge francophone est particulièrement complexe, voire irrationnel pour un observateur non averti. Cette affirmation n'est guère difficile à soutenir. Un simple inventaire des programmes approuvés, pour le seul enseignement primaire - niveau le plus simple -, le montre aisément¹. Il existe, en effet, à ce niveau :

- un programme pour le réseau organisé par la Communauté française elle-même ;
- un programme du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces qui s'applique aux écoles des communes et des provinces... sauf à celles de la Ville de Bruxelles et de la Ville de Verviers qui ont leur propre programme [au moins pour certaines disciplines] ;
- un programme du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique pour les écoles de ce réseau ;
- un programme partiel (les parties non spécifiques sont précisées par le programme du réseau organisé par la Communauté française) de la Fédération des Écoles libres subventionnées indépendantes qui s'applique dans les écoles de ce réseau et enfin ;
- un programme pour l'école libre Rudolf Steiner.

Alors que Rowling propose une vision rationalisée de la magie, celle-ci s'enseignant dans une école et non de manière obscure, à travers un compagnonnage ésotérique (Smadja, 2001, pp. 18-23), on peut s'étonner de l'apparente irrationalité de notre propre système éducatif.

Dans le cadre d'un cours qui porte sur l'analyse des programmes de l'enseignement obligatoire, ce qui inclut également l'enseignement secondaire, il est matériellement impossible d'aborder l'ensemble des programmes existant actuellement, sachant par ailleurs que ceux-ci sont appelés à régulièrement évoluer. Le parti pris du cours est donc de développer des grilles d'analyse permettant d'envisager aussi bien la situation actuelle, à travers un document particulier, que des documents antérieurs (il n'est guère difficile de trouver une multitude de tels documents) ou à venir (ce qui constitue un défi, ces documents, par définition, n'étant pas encore disponibles). L'une des voies adoptées, pour ne pas se limiter à l'existant (ou à «l'ayant déjà existé» en Belgique francophone), consiste à consacrer une partie du cours à une approche comparative consistant à prendre en compte des programmes provenant de différents pays. La complexité du système belge francophone permet aussi de faire de l'éducation comparée au

¹ La liste des programmes de l'enseignement primaire approuvés est disponible via le site officiel de la Communauté française à l'adresse : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25201&navi=2438>.

sein même du système éducatif en considérant les programmes des différents réseaux ou des différentes filières (Soetewey, Duroisin et Demeuse, 2011).

Malheureusement, pour ce qui concerne les programmes étrangers, les documents originaux sont généralement publiés exclusivement dans la langue d'enseignement et les étudiants qui fréquentent le cours maîtrisent souvent mal d'autres langues que le français et ont une connaissance limitée de l'organisation d'autres systèmes éducatifs. Ce dernier aspect rend particulièrement difficile la compréhension fine des programmes puisque ceux-ci ne sont pas (plus) de simples listes de contenus à étudier, mais des textes qui abordent aussi bien les méthodes d'enseignement qui sont prônées que la manière d'évaluer les apprentissages ou, plus complexe encore, les valeurs essentielles qui sous-tendent tout le système d'enseignement, raison pour laquelle on parlera plus volontiers aujourd'hui de curriculum (Demeuse et Strauven, 2006). Après avoir fait plusieurs essais, notamment sur la base de programmes régissant des systèmes d'enseignement francophones de pays du nord et du sud, une autre idée s'est développée à la lecture d'un texte d'Eric Margolis (2004).

ABORDER LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS À L'AIDE DE GRILLES D'ANALYSE VARIÉES

Ce sociologue américain consacre un bref article à l'ouvrage «Harry Potter et l'Ordre du Phénix»² de J.K. Rowling (2003). Pour lui, «Rowling a écrit une critique cinglante des politiques scolaires actuelles». Avant la reprise en main de l'école [Poudlard] par le Ministère de la Magie, à travers Dolores Ombrage, dans ce cinquième épisode des aventures d'Harry Potter, «tous les enseignants utilisent des techniques inspirées du constructivisme. [...] Les leçons sont centrées sur les élèves et basées sur des projets». La nouvelle directrice de l'école, investie d'une mission idéologique, veut revenir aux bonnes vieilles méthodes : se centrer sur les apprentissages fondamentaux («back-to-basics»), en utilisant la peur, les punitions et les humiliations comme aiguillon. Les apprentissages sont inscrits dans le programme approuvé par le Ministère et figurent dans les ouvrages de référence qu'il suffit de lire, les applications venant plus tard. Les questions ne sont pas les bienvenues, ni les initiatives des élèves. Il s'agit de préparer ses examens et de les réussir... ce qui constitue, pour Ombrage, la finalité des apprentissages qui doivent rester essentiellement théoriques. Cette reprise en main s'accompagne d'un discours sur la baisse du niveau et de l'instauration d'une inspection musclée des enseignants. Un climat détestable, basé sur la délation, s'installe. La résistance s'organise également. Pour Margolis (2004), bien que l'ouvrage s'adresse à un public jeune, Rowling «construit une critique très adulte à propos des attaques actuelles de la droite politique contre l'école et l'éducation progressiste. Elle décrit les écoles comme des communautés où enseignants et élèves travaillent, jouent et combattent ensemble face à l'adversité. Où personne n'a à contrôler les «bonnes réponses». Sans attaquer de manière frontale les

² Dans cet article, c'est la version française qui servira de référence. Le texte original est intitulé «Harry Potter and The Order of the Phoenix»; il a été publié à Londres, en 2003, par Bloomsbury Publishing Plc

tests à fort enjeux [qui règlent la vie des élèves et déterminent leur réussite ou leur échec], elle indique clairement que ces tests ne peuvent mesurer ce qui est le plus important et ne peuvent prédire la réussite professionnelle dans la vraie vie».

L'avantage principal de l'analyse proposée par Margolis dans le cadre du cours, c'est qu'elle repose sur un système, certes né de l'imagination d'une romancière, mais bien connu par les étudiants actuellement à l'université. Il est donc aisé de leur faire construire une première comparaison de la situation avant et après l'arrivée de Dolores Ombrage à Poudlard, sur la base de cette connaissance partagée, avant de prendre connaissance de l'analyse du sociologue américain³. Il aurait été beaucoup plus difficile, voire impossible, de leur demander de construire cette comparaison du système d'enseignement avant et après l'arrivée des néo conservateurs au pouvoir en Angleterre, sur la base de leurs seules connaissances.

Aussi convaincante que puisse être l'analyse de Margolis, d'autres approches sont naturellement possibles. L'intérêt est donc de parvenir à proposer aux étudiants d'autres clés de lecture de manière à leur permettre d'adopter une pluralité d'approches, au-delà de convictions particulières.

C'est notamment grâce à un texte de Gregory Bassham (2010) que l'analyse a été poursuivie⁴. Cet auteur propose de distinguer «le bon, le moins bon et le mauvais» dans l'éducation telle qu'elle est organisée à Poudlard, reconnaissant que «ce qui semble cool pour un enfant peut ne pas paraître si génial que ça pour un adulte... ou un philosophe» (p. 211). Cette analyse porte sur le «fonctionnement normal» de l'école et non sur l'épisode qui a fait l'objet de l'analyse précédente (dans «l'Ordre du Phœnix»), au moment où le Ministère de la Magie intervient en désignant Ombrage pour reprendre l'école en main.

Il est ainsi possible de proposer aux étudiants d'adopter cette manière de considérer les choses en leur demandant d'indiquer pour eux, puis de justifier, les éléments qu'ils placeraient dans chacune des trois catégories. Reste ensuite à comparer les productions individuelles et à échanger par rapport aux justifications qui sont données. La découverte du texte de Bassham permet ensuite de confronter les productions des étudiants à l'analyse proposée par ce philosophe américain. Certaines de ses analyses peuvent certainement surprendre.

Du côté du «bon», faisant référence à Dewey qui a inspiré le système éducatif américain, il souligne trois éléments essentiels : l'apprentissage pragmatique, le fait de tirer parti des intérêts naturels des enfants et l'association du travail à la

3 Un autre texte, rédigé par une enseignante et sa fille, à propos de la manière dont celle-ci perçoit Poudlard et ce que sa mère peut en dire, comme spécialiste de l'éducation, constitue aussi un point de départ intéressant (Booth et Booth, 2003) pour mieux comprendre les systèmes éducatifs anglais et américain.

4 L'article original a été publié en anglais en 2010 sous le titre «A Hogwarts Education : The Good, the Bad, and the Ugly» dans l'ouvrage coordonné par W. Irwin et G. Bassham sous le titre «The ultimate Harry Potter and philosophy : Hogwarts for Muggles» chez John Wiley & Sons à Hoboken (New Jersey).

vie quotidienne. Il indique que les élèves de Poudlard fréquentent cette école de manière à apprendre à utiliser la magie... qui fait partie de leur propre vie, même si l'usage de celle-ci y est très règlementé. C'est essentiellement en pratiquant que les élèves apprennent, et non à travers des cours magistraux. Le modèle est celui de l'apprenti : un maître compétent montre une technique, l'élève pratique cette technique, l'entraînement individuel est supervisé et les erreurs sont corrigées par le maître ; cette pratique est poursuivie jusqu'à ce que l'élève maîtrise effectivement la technique.

Du côté du « moins bon », Bassman pointe trois caractéristiques qui n'auront pas vraiment été repérées par la majorité des lecteurs : l'école est dangereuse, peu d'enseignants sont véritablement qualifiés et l'éducation qui est offerte aux élèves est loin d'y être complète. Le premier point appelle peu de commentaires. On se rappellera que lors de l'épisode de la Coupe de Feu, un élève perd la vie, les autres incidents étant généralement « corrigés » à coup de potion ou d'interventions magiques de l'infirmière Madame Pomfresh. Pour ce qui concerne les enseignants, s'il en existe de très compétents, humains et justes, comme Dumbledore ou McGonagall, d'autres sont soit sympathiques, mais fort peu conventionnels (Hagrid), soit franchement dangereux... ne serait-ce que parce qu'ils usurpent une autre identité. À côté de ceux-là, existent aussi des professeurs franchement minables, comme Binns (histoire de la magie) et Trelawney (divination), mais plutôt inoffensifs, ou comme Lockhart (défense contre les forces du mal) et Ombrage, beaucoup plus néfastes. Tout cela s'explique sans doute, pour une part, par l'absence de formation d'enseignants dans le monde de la magie et par des « procédures de recrutement » très aléatoires ! En ce qui concerne l'éducation offerte, celle-ci est exclusivement professionnelle, « à Poudlard, la seule chose qu'apprennent les élèves, c'est la magie » (p. 217). Poudlard ne propose donc qu'une « éducation étroite et uniquement orientée vers la vie professionnelle. Cela fournit aux élèves les outils pour le pouvoir, mais pas la sagesse pour les utiliser » (p. 217). Bassman poursuit son analyse et juge sévèrement cette limitation à une approche purement utilitariste qui n'est pas celle de Dewey : « Parce qu'il n'y a pas d'universités dans le monde des sorciers, il est primordial que les écoles secondaires de sorcellerie comme Poudlard encouragent et préparent leurs élèves à devenir des personnes qui apprendront tout au long de leur vie. Pourtant, Poudlard échoue clairement sur ce plan. À Poudlard, Harry et ses amis apprennent comment lancer des sortilèges et concocter des potions. On ne leur apprend pas à aimer la lecture ou les grandes idées, ni à avoir un esprit scientifique, apprécier l'art et la littérature ou réfléchir de manière avertie et disciplinée aux problèmes de société et à la condition humaine » (p. 219).

Du côté du « mauvais », Bassman souligne bien le plus gros problème que rencontrent les sorciers : l'élitisme racial qui sous-tend l'ensemble des sept ouvrages de la série et le cortège de désastres que promet la victoire des disciples de Voldemort : le totalitarisme, le contrôle des pensées, une police secrète, des procès truqués, l'épuration raciale... Face à cela, Poudlard offre peu de réponses

directes : aucun cours, atelier ou débat ne semble organisé et aucun élève n'est sanctionné pour des propos calomnieux, l'élitisme et l'intolérance raciale que la maison Serpentard semble même cautionner au moins de manière passive. Basshman est très sévère vis-à-vis de l'apparente passivité du directeur de Poudlard, même si l'auteur reconnaît que « peut-être Dumbledore avait les mains liées par le règlement de l'école ou le très conservateur Conseil d'Administration de Poudlard » (p. 222).

L'analyse de Basshman est donc nuancée et Poudlard mérite un peu plus que l'enthousiasme béat de certains lecteurs. Les éducateurs qui lisent l'œuvre de Rowling doivent être attentifs à de telles critiques et pouvoir eux-mêmes procéder à ces analyses. Il importe de pouvoir aussi identifier le curriculum caché de cette école, c'est-à-dire l'ensemble des valeurs et des pratiques qui ne sont pas explicitées, mais qui participent à ce qui est inculqué aux jeunes sorciers.

LA SOCIOLOGIE CLASSIQUE PEUT AUSSI FOURNIR DES GRILLES BIEN UTILES...

D'autres analyses, plus classiques en ce qui concerne la sociologie en général, et la sociologie de l'éducation et du curriculum, en particulier, sont aussi possibles. Dans le cadre du cours d'analyse des programmes, les étudiants ont ainsi l'occasion d'être confrontés aux travaux de Basile Bernstein (1977, 1990), sociologue britannique. Ces travaux sont notamment abordés à travers un texte d'Eric Mangez, publié en 2004 dans la *Revue française de Pédagogie*. Ce texte interroge la « fabrication des programmes » par les agents intermédiaires (inspecteurs, conseillers pédagogiques, enseignants etc.) dans deux réseaux de notre enseignement belge francophone : le réseau organisé par la Communauté française et le réseau libre catholique. Pour ce faire, Mangez s'appuie sur deux modèles pédagogiques que Bernstein qualifie de visible ou d'invisible. Cette appellation n'a naturellement rien à voir avec la magie, mais avec le fait que, dans le second cas, la situation est beaucoup moins aisément perçue par les élèves et, en particulier, par les élèves d'origine modeste qui ne maîtrisent pas bien les codes scolaires. Comme le précise Mangez, « dans le modèle invisible, les tâches à effectuer sont des tâches globales (les codes de savoirs ne sont pas sériés) ; le séquençage est lâche ; l'élève peut difficilement savoir quelles sont les finalités de la tâche ; seul l'enseignant connaît les objectifs spécifiques qu'il poursuit ; ces objectifs sont eux-mêmes fortement intégrés (il s'agit par exemple de travailler à la fois dans une même activité la langue, l'orthographe, la conjugaison, l'observation, l'esprit critique, la lecture et la capacité de trier des informations et de les synthétiser). La pédagogie visible se caractérise par un découpage et un séquençage explicites des apprentissages ; elle met moins l'accent sur la créativité individuelle ; les évaluations y sont explicites » (p. 67).

On peut résumer ces deux modèles pédagogiques, comme le fait un étudiant lors de la remise d'un de ses devoirs, de la manière suivante (Tableau 1).

L'ÉCOLE DANS LA LITTÉRATURE

Tableau 1 – Pédagogie visible et pédagogie invisible selon Bernstein (tableau réalisé par un étudiant dans le cadre du cours).

	PÉDAGOGIE VISIBLE	PÉDAGOGIE INVISIBLE
LE CURRICULUM OU L'ORGANISATION DES MATIÈRES	<ul style="list-style-type: none"> → Curriculum fortement découpé, cloisonnement important entre disciplines et cloisonnement important à l'intérieur de chaque discipline entre les parties de matière. On parle de codes de savoir du type sériel (savoirs organisés en séries explicitement distinctes); → L'enseignant a peu de pouvoir sur le curriculum (il est explicitement prescrit); → L'élève dispose de plus de maîtrise du curriculum (celui-ci est davantage prévisible pour lui). 	<ul style="list-style-type: none"> → Curriculum faiblement découpé, intégration des savoirs entre disciplines et à l'intérieur de chaque discipline. On parle de code intégré; → L'enseignant dispose de larges marges de manœuvres pour sélectionner et organiser le curriculum; → L'élève dispose de moins de maîtrise du curriculum (celui-ci est moins prévisible pour lui).
LE SÉQUENÇAGE TEMPOREL DU CURRICULUM	<ul style="list-style-type: none"> → Le séquençage est fort, on peut identifier des séquences d'apprentissage. Elles sont clairement distinctes dans le temps; → L'enseignant dispose de peu de marges de manœuvres pour organiser le rythme des séquences; → Le rythme des séquences est davantage prévisible du point de vue de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> → Le séquençage est lâche, on n'observe pas de limite claire entre les différents moments d'apprentissage; → L'enseignant dispose de larges marges de manœuvres pour organiser le temps d'apprentissage; → L'élève peut difficilement prévoir l'organisation des séquences dans le temps.
LA HIÉRARCHIE ENTRE L'ENSEIGNANT ET L'ÉLÈVE	<ul style="list-style-type: none"> → Hiérarchie explicite. L'enseignant est clairement défini par sa supériorité par rapport à la personne de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> → Hiérarchie implicite. L'enseignant est défini comme une personne qui accompagne l'élève sans que sa supériorité hiérarchique ne soit centrale.
LES CRITÈRES D'ÉVALUATION	<ul style="list-style-type: none"> → Critères explicites. L'élève sait exactement sur quoi il est évalué lors de telle ou telle épreuve. 	<ul style="list-style-type: none"> → Critères implicites. Seul l'enseignant sait ce qu'il cherche à évaluer (et à faire acquérir).

Cette analyse peut être appliquée à Poudlard pour en identifier le modèle pédagogique avant et après la reprise en main de l'école par le Ministère de la Magie et Dolorès Ombrage. Une telle analyse a, par exemple, été demandée lors d'un examen, à partir de la lecture de l'article de Mangez.

Après avoir rappelé ce qui caractérisait ces deux modèles pédagogiques, une étudiante précise dans sa copie :

« Avant la reprise en main de Poudlard par le Ministère de la Magie, l'apprentissage y est pragmatique. Il est efficace. L'élève est comme un apprenti. Le professeur lui montre une technique, l'élève pratique la technique, enfin il s'entraîne individuellement sous la supervision du professeur qui le corrige (découpage faible de l'enseignement). On tire parti de l'intérêt naturel de l'élève. Selon Dewey, un élève apprend beaucoup plus facilement s'il est intéressé. L'enseignement s'inspire des compétences de la vie réelle. Les élèves de Poudlard apprennent des choses utiles, concrètes, ils apprennent des choses qui leur servent. L'enseignement est assez libre, il est très pratique, contextualisé (constructivisme). Les enseignants sont des accompagnateurs (hiérarchie implicite). Les évaluations sont implicites. Elles ne sont pas prévisibles pour l'élève. On peut comparer Poudlard avant la reprise par le Ministère à la pédagogie invisible de Bernstein.

Après la reprise en main de Poudlard par le Ministère de la Magie, on revient à un ancien régime. Celui-ci est comparé à l'ancienne Angleterre. L'enseignement est fortement découpé, les séquences d'apprentissage sont prévues. L'enseignant a peu de marge de manœuvre. Il doit se conformer aux manuels. Il n'est pas libre. Les évaluations sont explicites, l'élève sait sur quoi il sera interrogé. C'est très théorique. L'apprentissage mène à un examen final (prévisible). L'apprenant apprend en lisant des livres théoriques, il ne pratique plus la magie. L'enseignant a clairement une position supérieure par rapport aux élèves (hiérarchie explicite). La pédagogie de Poudlard après la reprise par le Ministère est associée à la pédagogie visible de Bernstein ».

Cet extrait permet de constater qu'à partir de la littérature sociologique vue en classe, il est possible d'appliquer, y compris à une situation fictive, décrite à travers plusieurs ouvrages littéraires, une grille d'analyse précise. D'autres étudiants préfèrent d'ailleurs utiliser un tableau du type de celui qui est reproduit ci-dessus (tableau 1) pour décrire les deux situations.

A partir de ce premier repérage, on peut aborder, comme le fait Bernstein, le problème de l'adéquation des modèles pédagogiques aux différents publics, même si ce sujet est fort complexe et doit bénéficier d'une analyse nuancée. Bien qu'il ne soit pas possible d'assimiler Poudlard avant la reprise en main par le Ministère de la Magie à une école de type « pédagogie nouvelle », elle en partage pourtant certaines caractéristiques qui peuvent être vues comme plus favorables à la classe moyenne qu'aux élèves moins favorisés (comme le montrera bien la situation des jumeaux Weasley). Comme le précise Perrenoud (1996, reprenant un texte de 1985), à propos des « pédagogies nouvelles », il s'agit « d'une organisation souple, peu codifiée, différenciée, fluctuante, négociée de cas en cas, donc peu visible :

- Chacun est supposé savoir ce qu'il a à faire ; il n'y a donc pas besoin de lui donner des consignes, ni de contrôler point par point son activité ; ce qui suppose une sorte d'autonomie obligatoire.
- Les limites sont mouvantes ou ambiguës : il n'y a pas de séparation bien claire entre le travail et le jeu, entre la relation égalitaire et le rapport de pouvoir, entre le travail personnel et les moments de coopération.
- Il n'y a pas de règle de conduite absolue, on attend des enfants qu'ils respectent un esprit, une sorte de « code de déontologie ».
- Les « déviances » ne sont pas sanctionnées selon un code préétabli, elles donnent lieu plutôt à un discours interprétatif, à une casuistique individuelle.
- Les normes sont négociées avec les élèves et prennent l'allure d'une institution interne, qui lie les élèves moralement.
- Le contrôle du travail est basé sur la confiance et l'autoévaluation. Les élèves doivent « prendre sur eux ». »

Pour le sociologue genevois pourtant, ces caractéristiques « ne condamnent nullement les pédagogies actives à l'élitisme, mais [elles] obligent à considérer au moins l'hypothèse et le risque que ce type de pédagogie soit en affinité avec des valeurs et des modes de faire éloignées de ceux qui prévalent dans les classes populaires. Il faut envisager que les pédagogies actives puissent ne pas convenir aux enfants habitués à une autorité sans partage, à des règles non négociables mais stables, à des sanctions automatiques, à un pouvoir autoritaire, aux ruses classiques du métier d'élève pour « avoir la paix ». »

En ce sens, il est aussi possible d'interroger l'approche par compétences qui peut être vue, en première analyse, comme une version « peu visible » par opposition à une approche « par objectifs » ou « par les contenus », davantage visible (Crahay, 2006 ; Hirtt, 2009). Cette apparente opposition mérite cependant quelques précisions. En effet, si l'approche par compétences connaît parfois des dérives vers une invisibilisation extrême qui amènera par exemple Hirtt (2005) à parler « d'une pédagogie de l'incompétence », l'approche par objectif a connu de son côté une dérive en sens opposé amenant à tellement détailler les opérations que tout sens en a disparu (conduisant également à une sorte d'invisibilisation par estompage de l'ensemble de l'apprentissage au profit d'une scotomisation tatillonne). C'est ce que voit l'élève (et donc ce qu'il comprend) qui est au cœur des deux modèles de Bernstein. On ne voit guère mieux lorsqu'on est trop près ou trop loin de ce que l'on observe. La critique de Rowling, à travers l'Ordre du Phénix, du modèle d'enseignement prôné par les néo conservateurs anglais, le « back to basics », porte d'ailleurs sur cette centration exacerbée sur les détails et une approche décontextualisée qui nie tout l'intérêt de donner du sens aux apprentissages en abandonnant, notamment, le lien entre théorie et pratique qui existait portant dans le modèle antérieur, avant l'arrivée d'Ombrage. De ce point de vue, l'auteur a donc clairement choisi son camp.

D'autres thèmes encore peuvent être abordés à travers les romans de Rowling. Ainsi, par exemple, la notion de sélection et de choix. Comme dans le cas de nos écoles qui tentent parfois de sélectionner leur public, Poudlard choisit les élèves qui y seront scolarisés et les critères ne sont jamais explicités. Mais la sélection ne s'arrête pas là : à l'arrivée au château, le Choixpeau répartit les élèves en fonction de leurs caractéristiques, d'un potentiel, d'une base innée. Les mécanismes favorisant la reproduction/mobilité sociale (Biagioli et Martinez-Verdier, 2005) peuvent donc être abordés par cette voie, de même que les problèmes d'orientation scolaire.

Par ailleurs, la compétition est une composante importante de la vie à Poudlard. Les quatre maisons et leurs occupants s'opposent aussi bien lors des compétitions sportives (Quidditch) que lors des cours où des points peuvent être accordés ou ôtés par les enseignants, y compris à travers des « punitions collectives » liées au comportement d'un seul élève (Beers et Apple, 2007 ; Booth et Booth, 2003 ; Lavoie, 2003 ; Mills, 2010). Ici aussi, en s'appuyant sur la littérature sociologique, il est possible d'analyser le fonctionnement de l'école des sorciers pour mieux comprendre le fonctionnement de notre propre système.

D'autres possibilités sont offertes par un nombre de plus en plus important d'ouvrages portant sur l'œuvre de Rowling. Ainsi Rosenberg (2007) pose-t-elle d'intéressantes questions à propos de ce qu'apprennent effectivement les élèves de Poudlard. Elle interroge notamment l'absence de curiosité des enseignants et des élèves à propos de leurs pouvoirs. Elle poursuit en abordant l'absence d'approche scientifique, liée à cette absence de curiosité, et s'interroge sur les caractéristiques des anciens élèves de cette école. Kalish et Kalish (2007) poursuivent leurs interrogations à propos des différences entre notre propre système d'enseignement et celui développé au bénéfice des jeunes sorciers. Ils soulignent notamment comment, aux Etats-Unis, comme à Poudlard, l'accent est mis, à l'école, sur la pratique et le sens commun au détriment de la théorie et d'une réflexion favorisant l'abstraction. Birch (2009), quant à elle, interroge l'image qui est donnée de l'enseignant et de l'éducateur dans les aventures du jeune sorcier.

LA COMPRÉHENSION DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS PEUT AUSSI BÉNÉFICIER DES COMPARAISONS INTERNATIONALES SYSTÉMATIQUES

L'analyse pourrait sans doute être poursuivie de manière encore plus approfondie, tant les descriptions de Rowling sont détaillées à propos des pratiques scolaires du monde de la magie⁵. On pourrait ainsi imaginer produire, au départ des aventures de Harry Potter, un « dossier national » comme ceux que constitue Eurydice⁶, le réseau européen d'information sur les systèmes éducatifs.

⁵ La page de Wikipédia consacrée à Poudlard en donne une assez bonne idée : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Poudlard>

⁶ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_fr.php

Ces «dossiers nationaux», qui figurent dans Eurypédia, présentent, en respectant la même structure, toutes les informations utiles sur les systèmes éducatifs des pays membres de l'Union européenne, mais aussi d'autres pays, comme les pays impliqués dans un processus d'adhésion ou appartenant à l'espace de libre échange (AELE). L'exercice à propos de Poudlard permettrait notamment de constater combien Rowling propose des descriptions détaillées des pratiques scolaires. Même si nous ne l'avons pas fait jusqu'ici de manière exhaustive, tenter de remplir les différentes rubriques d'Eurypédia constituerait un intéressant exercice conduisant Eurydice à visiter Poudlard de manière systématique. Cet exercice pourrait naturellement faciliter l'utilisation de la base de données dans le cadre de comparaisons entre systèmes éducatifs, cette fois, bien réels. C'est une perspective que nous comptons mettre en œuvre dans le cadre de nos cours.

BIBLIOGRAPHIE

- Bassham, G. (2010). L'éducation à la Poudlard : le bon, le moins bon et le mauvais. In W. Irwin, G. Bassham. *Harry Potter. Mythologie et Univers secrets*. Champs-sur-Marne : Original Books. pp. 211-223.
- Beers, M., & Apple, K.J. (2007). Intergroup Conflict in the World of Harry Potter. In N. Mulholland (ed). *The Psychology of Harry Potter. An Unauthorized Examination of the Boy Who Lived*. Dallas (Texas) : BenBella Books. pp. 33-44.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control, volume IV*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977, 2nd ed.). *Towards a Theory of Educational Transmissions, Class, Codes and Control, vol. III*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Biagioli, N., Martinez-Verdier, M.L. (2005). Harry Potter : de la crise des différences à la différenciation des identités des personnes et des disciplines. *Tréma*, 24, 127-143.
- Birch, M.L. (2009, 2nd ed). *Schooling Harry Potter. Teachers and Learning, Power and Knowledge*. In E.E. Heilman (ed). *Critical Perspectives on Harry Potter*. New York : Routledge. pp. 103-120.
- Booth, M.Z., Booth, G.M. (2003). What American Schools Can Learn from Hogwrt's School of Witchcraft and Wizardry. *Phi Delta Kappan*, 85(4), 310-315.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de Pédagogie*, 154, 97-110.
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck université, coll. « Perspectives en éducation et formation ».
- Hirtt, N. (2005). Pédagogie de l'incompétence. Les nouveaux programmes de physique dans l'enseignement catholique. *L'école démocratique, texte en ligne* : <http://www.skolo.org/spip.php?article275>.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, 39, 1-34. (texte disponible à l'adresse : <http://www.skolo.org/spip.php?article1099>)

- Kalish, C.W., & Kalish, E.C. (2007). Hogwarts Academy. Common Sense and School Magic. In N. Mulholland (ed). *The Psychology of Harry Potter. An Unauthorized Examination of the Boy Who Lived*. Dallas (Texas) : BenBella Books. pp. 59-71.
- Lavoie, C. (2003). Safe as Houses : Sorting and School Houses at Hogwarts. In G.J. Anatol (ed) *Reading Harry Potter. Critical Essays*. Westport : Praeger Publishers. pp. 35-49.
- Mangez, E. (2004). La production des programmes de cours par les agents intermédiaires : transfert de savoirs et relations de pouvoir. *Revue française de pédagogie*, 146, 65-77.
- Margolis, E. (2004). Hogwarts Identified As Underperforming School ! A Review of Harry Potter and the Order of the Phoenix. *The Educational review*. (texte disponible à l'adresse : <http://www.edrev.info/reviews/rev246.htm>)
- Mills, A.P. (2010). Patriotisme, maisons et obligations liées à l'appartenance à un groupe. In W. Irwin, G. Bassham. *Harry Potter. Mythologie et Univers secrets*. Champs-sur-Marne : Original Books. pp. 107-139.
- Perrenoud, P. (1985). *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l'école active*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (repris dans Perrenoud, Ph., *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1995, chapitre 3, pp. 105-118).
- Perrenoud, P. (1996). Rendre l'élève actif... c'est vite dit ! *Migrants-Formation*, n° 104, 166-181. (disponible à l'adresse : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_09.html)
- Pujade-Renaud, C. (1986). *L'école dans la littérature*. Paris : Les éditions ESF.
- Rosenberg, R.S. (2007). What Do Students Learn from Hogwarts Classes. In N. Mulholland (ed). *The Psychology of Harry Potter. An Unauthorized Examination of the Boy Who Lived*. Dallas (Texas) : BenBella Books. pp. 5-17.
- Rowling, J.K. (2003). *Harry Potter et l'ordre du Phénix*. Paris : Editions Gallimard Jeunesse.
- Smadja, I. (2001). *Harry Potter, les raisons d'un succès*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Sociologie d'aujourd'hui ».
- Soetewey, S., & Duroisin, N., Demeuse, M. (2011). Le curriculum oublié. Analyse comparée des programmes de sciences en Belgique francophone. *Revue internationale d'Education. Sèvres*, 56, 123-134.
- Thélot, C. (2001). *Les écrivains français racontent l'école. 100 textes essentiels*. Paris : Delagrave Editions.