La petite société à l'image de la grande ? L'appartenance fondée dans le mérite ou le droit

Psychological and Didactical Conditions in the Development of Students'

Personal Activity During Morning Rituals

Maroussia Raveaud

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9794>

DOI : 10.4000/ree.9794

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2015

Référence électronique

Maroussia Raveaud, « La petite société à l'image de la grande ? L'appartenance fondée dans le mérite ou le droit », *Recherches en éducation* [En ligne], HS8 | 2015, mis en ligne le 01 septembre 2015, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9794> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9794>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La petite société à l'image de la grande ? L'appartenance fondée dans le mérite ou le droit

Maroussia Raveaud¹

Résumé

Les rituels à l'école participent de la définition du métier d'élève et sont au centre du vécu de l'enfant à l'école. Une comparaison empirique d'écoles primaires en Angleterre et en France fait ressortir le caractère socialement déterminé des pratiques scolaires, et la contribution des rituels scolaires à la construction d'un mode spécifique d'appartenance de l'enfant au groupe. Par leurs rituels constitutifs de l'appartenance au groupe, les écoles anglaises et françaises sont porteuses de rapports distincts de l'individu au groupe, qui reflètent les modèles civiques qui ont cours au-delà de l'univers de l'école.

Les rituels à l'école sont omniprésents, et constituent un aspect fondamental du vécu de l'élève et de la définition même du métier d'élève (Perrenoud, 1994). Certains rituels relèvent d'une fonction intégrative institutionnalisée à dessein pour fédérer les élèves dans un collectif (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000), et apparaissent à ce titre dans des instructions officielles². Par ailleurs, l'espace scolaire est fortement empreint d'une « *ritualité au quotidien* » que Marc Augé (1987, p.74) distingue du rite au sens fort. Cette ritualité du quotidien ne relève pas nécessairement d'un projet pédagogique construit, raisonné et explicite. En effet, les pratiques des professeurs sont également déterminées par l'habitus enseignant (Bourdieu & Passeron, 1970), par les traditions scolaires, ou encore par les pratiques que les enseignants ont vécues en tant qu'élève, et qui se cristallisent en pratiques intuitives (Atkinson & Claxton, 2000) façonnées par un savoir professionnel implicite (Schön, 1983). Ce savoir professionnel implicite n'a rien d'un invariant universel car il est profondément ancré dans la culture d'une société donnée (Bruner, 1996). De ce fait, les pratiques de classe ne prennent tout leur sens qu'en situation, dans un cadre social et culturel particulier. Comme le note le comparatiste britannique Robin Alexander, « *Bien qu'il existe sans doute des continuités interculturelles et des universaux dans la pensée et les pratiques éducatives, aucune décision ou action observée dans une classe particulière, aucune politique éducative, ne peut être comprise si ce n'est en référence au maillage d'idées et de valeurs héritées, aux habitudes et aux coutumes, aux institutions et aux représentations qui distinguent un pays, une région ou un groupe d'un autre.* » (Alexander, 2000, p.5, traduction personnelle).

Pour aborder les rituels dans le réseau de valeurs et le contexte qui leur donne sens, nous adoptons ici une entrée empirique comparative. Afin de mettre en lumière des pratiques professionnelles reposant sur un savoir tacite, l'observation en classe est en effet plus adaptée qu'une approche indirecte des pratiques par un questionnaire ou entretien. Et la comparaison de deux contextes culturels est particulièrement féconde pour saisir la dimension socialement située des pratiques scolaires. La France et l'Angleterre constituent une comparaison intéressante dans la mesure où ces deux pays sont similaires par leur taille, leur situation géographique et économique, mais relèvent de traditions éducatives fortement contrastées. Qui plus est, ce sont deux pays dont je parle la langue et dans lesquels j'ai été scolarisée, permettant ainsi une certaine symétrie dans mon regard de chercheuse. Les observations portent sur des enfants âgés de quatre à sept ans, au début de leur scolarité, au moment où s'apprend le « *métier d'élève* ». Quatorze classes dans les deux pays ont été observées pendant deux semaines

¹ Maître de conférences en anglais, University of Bristol (Royaume-Uni) & Université du Maine (France).

² On lit ainsi dans les *Instructions officielles de l'école maternelle* en 2002 : « L'appropriation des règles de vie passe par la répétition d'activités rituelles (se regrouper, partager des moments conviviaux...) ». (*Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, CNDP / XO Éditions, 2002, p.97).

chacune entre 1999 et 2008, utilisant une grille commune d'observations³. La tranche d'âge retenue correspond au premier cycle de l'enseignement primaire anglais (*key stage 1*) et permet, pour la France, de couvrir le passage de l'école maternelle au cours préparatoire (CP), première classe de l'école élémentaire. Les données ont été recueillies lors d'observations participantes⁴. Par cette entrée empirique et comparative, ce chapitre s'attache à étudier comment des situations parallèles à première vue, observées dans des petites classes anglaises et françaises, constituent des rituels aux fonctions distinctes dans les deux pays. Une étude de cas portant sur les « *responsabilités* » dévolues aux élèves illustre comment celles-ci contribuent à définir l'écologiste, et à forger un rapport de l'enfant au groupe spécifique, enraciné dans une tradition historique, sociale, politique et culturelle.

1. Construire la compatibilité

Dans ce travail, la comparaison n'est pas conçue comme la confrontation d'entités (écoles, classes) ou de procédés (enseignement, rituels) qui existeraient sans ambiguïté dans la réalité et n'auraient plus qu'à être rapprochés. Il faut au contraire, selon les termes de Daniel Robin, « *construire la comparabilité* » : « *Les faits au centre des réflexions comparées sur les systèmes éducatifs ne sont jamais en eux-mêmes comparables. Chaque fois la comparabilité est à construire : construction des concepts, de structures, de relations et de fonctions dont la seule utilité est de rendre comparable des situations d'un certain point de vue, dans une organisation spécifique de l'information dont on dispose.* » (Robin, 1994, p.28)

Dans ce chapitre nous nous intéressons à la façon dont une situation collective similaire est porteuse de fonctions et de sens spécifiques suivant les classes observées. En effet, le choix de « *responsables* » pour accomplir une tâche ou une responsabilité particulière relève d'objectifs pratiques, pédagogiques, sociaux et symboliques distincts.

Comme le montre Laurence Garcion-Vautor, le moment de l'accueil matinal, souvent appelé « *rituels du matin* » comporte des éléments symboliques contribuant à la socialisation scolaire, et participe de la création d'un « *espace commun de signification* » (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000). Les rituels observés comprennent des moments liés à la gestion administrative (l'appel, le registre de la cantine), aux mouvements de la classe (mise en rang) ainsi que des procédures quotidiennes telles que la mise à jour de calendriers, la discussion du temps qu'il fait, la répartition en groupes pour certaines activités, etc. L'accueil en début de journée pour faire l'appel et, selon les classes, faire un moment de parole libre, travailler sur la date, échanger des informations, etc. comporte beaucoup d'éléments de rituel. Or dans les classes observées, ce ne sont pas partout les mêmes éléments qui sont ritualisés. L'appel lui-même peut revêtir un aspect cérémonial et protocolaire, par exemple dans une classe où les enfants choisissent chaque jour une langue différente (français, espagnol, allemand). Il peut au contraire n'être qu'une procédure habituelle accomplie de façon machinale, auquel cas il s'agit d'une simple routine.

L'investissement par ritualisation d'une dimension particulière de l'appel sert des fins aussi distinctes que l'apprentissage du calcul ou la mise en ordre des corps. Et il ressort de nos observations, comme d'autres travaux comparatifs (Alexander, 2000), que des procédures rituelles similaires à première vue revêtent des fonctions et un sens différents en Angleterre et en France, participant à l'apprentissage d'une collectivité aux règles de fonctionnement et aux

³ L'étude initiale (une thèse de doctorat sur la socialisation, Raveaud, 2002) allait au-delà des seuls rituels. Les dimensions pertinentes de la grille d'observation comprennent l'agencement spatial de la classe (plan des écoles, utilisation de l'espace de la classe, espaces communs et personnels, décoration et affichages) ; les règles de la vie collective (règlements, règles et normes, participation des enfants à leur élaboration et leur mise en œuvre) ; les « *responsabilités* » (tâches attribuées aux enfants, mode d'attribution) ; les règles de prise de parole ; et les rapports au corps.

⁴ Mon rôle et mon statut différaient dans les deux pays : j'étais plus « *observatrice* » en France et « *participante* » en Angleterre. Dans les classes françaises, une place m'était généralement assignée et il était entendu que je n'en bougerais guère. J'ai donc vu plus de nuques que de visages dans plusieurs classes françaises. Dans les classes anglaises, j'étais qualifiée d'« *aide* » (*helper*) et invitée à participer à la vie de la classe. Mais même lorsque j'étais impliquée dans les activités d'un groupe d'enfants, je me définissais comme observatrice avant tout, et l'enregistrement de données restait prioritaire par rapport à l'activité en cours.

conditions d'appartenance particulières. C'est le cas notamment des « *responsabilités* » attribuées aux enfants.

2. Une étude de cas : les « *responsabilités* »

Dans la plupart des petites classes, des tâches à accomplir sont confiées aux élèves, allant de la distribution des cahiers à la sonnerie de la cloche de récréation en passant par l'inventaire des gommes ou l'arrosage de plantes. L'attribution de responsabilités aux élèves est plus qu'une initiative personnelle de la part des enseignants, puisqu'elle correspond à des instructions officielles dans les deux pays⁵. Cependant les textes en restent à un grand niveau de généralité et ne disent rien des modalités concrètes de la participation des élèves. De fait, la nature des tâches, la mise en scène dont elles font l'objet et leur mode d'attribution laissent penser qu'elles sont investies de rôles différents suivant les classes.

Lorsque surgit un imprévu, ou si l'enseignant est occupé, un élève peut être chargé ponctuellement d'accompagner un blessé, de distribuer une lettre à ses camarades, de ramasser du matériel, etc. Outre ces tâches attribuées au coup par coup, certaines responsabilités revêtent un aspect plus systématique et organisé, et sont déléguées aux enfants selon des modes d'attribution précis. Selon les classes, elles portent le nom de « *responsabilité* », de « *métier* » (*job*), de « *service* », et les enfants qui s'en occupent deviennent des « *responsables* », des enfants « *de service* » et, en Angleterre, des aides (*helpers*). Celles auxquelles on s'intéresse ici sont les tâches qui reviennent aux enfants de manière régulière à la suite de procédés codifiés. Des responsabilités ainsi définies existent dans douze des quatorze classes observées au total, les exceptions étant deux classes françaises (une grande section de maternelle, un CP).

Les responsabilités observées peuvent être distinguées par le fait que la tâche à accomplir relève de besoins pratiques, d'objectifs cognitifs ou qu'elle est de caractère honorifique. Une première série de responsabilités est liée aux besoins de fonctionnement de la classe. Il s'agit notamment de distribuer du matériel ou de veiller à son bon rangement. Dans une classe de pédagogie Freinet, il existe au total quatorze responsabilités de ce type, portant chacune le nom du matériel qu'il s'agit de garder en ordre (pâte à modeler, tampons, gros feutres, petits feutres, etc.). Des enfants peuvent également être chargés d'une zone de la pièce, par exemple le coin bibliothèque. Effacer le tableau ou nourrir les animaux sont d'autres exemples de responsabilités qui incombent aux enfants de manière systématique dans certaines classes. Chacune de ces tâches correspond à un besoin réel ; il faut quelqu'un pour les accomplir. Soit l'enseignant s'en charge, soit il peut les déléguer à des enfants. Les tâches existent, du simple fait du fonctionnement de la classe, et peuvent ou non faire l'objet d'une mise en scène protocolaire et systématique, et d'un investissement symbolique.

Un deuxième ensemble de responsabilités est composé des tâches développées par les enseignants pour favoriser des apprentissages scolaires. Elles peuvent correspondre à des besoins pratiques, mais ce qui les distingue des précédentes, c'est qu'une dimension cognitive y est volontairement intégrée. Ce type de responsabilité a principalement été relevé dans des classes françaises de maternelle, et a retenu l'intérêt de chercheurs français (Amigues, 2000 ; Garcion-Vautor, 2003). Lors de l'appel des présents, les enfants se comptent, repèrent des chiffres, font des additions et des soustractions. Une responsabilité liée au goûter en moyenne section consiste à compter le nombre d'enfants présents et à préparer le nombre correspondant de gobelets. C'est un service à haute valeur pédagogique dans la mesure où, d'une part, il permet à des enfants de quatre ans d'établir un lien entre la comptine des nombres et une réalité mathématique. Il sert, d'autre part, aux enseignants pour évaluer les compétences et les progrès de chaque enfant en dénombrement. De même, la mise à jour des calendriers de la classe aide

⁵ « *Pupils should be taught [...] to take and share responsibility (for example, [...] by looking after pets well)* » (DfEE, 1999, p.138). « *L'enfant devient ainsi un acteur dans la communauté scolaire : il doit y assumer des responsabilités à sa mesure [...]* ». (MEN, 1995, p.21). NB : les programmes cités ici sont ceux qui étaient en vigueur lors de la majeure partie des observations.

les enfants à se repérer dans le temps et à se familiariser avec ses différentes représentations (linéaire, cyclique) ; permet la révision des jours de la semaine ou celle de l'orthographe du jour. Ces activités constituent des rites, se succédant tous les matins selon un protocole immuable et pouvant durer dix minutes. Ce type de responsabilité pourrait exister dans les classes anglaises : il y a aussi des enfants à compter et des calendriers à mettre à jour, mais les enseignantes observées n'en font pas un rituel, pas plus qu'elles n'exploitent ces situations dans un sens pédagogique. Ainsi dans une classe de *Reception* (quatre ans), la mise à jour du calendrier mural est effectuée par un enfant. Mais cette tâche n'a rien de systématique, elle est souvent oubliée et il arrive qu'une date erronée passe inaperçue de l'enseignante et des camarades.

Si les responsabilités favorisant les apprentissages sont le propre de classes françaises, le fait qu'elles revêtent une dimension honorifique est une spécificité anglaise. Selon les classes, la terminologie varie : l'enfant peut être « *child of the day* », « *special child* », « *whizzkid* » ou « *leader* ». Ces responsabilités honorifiques ne peuvent être définies initialement que par une formule tautologique : elles se caractérisent précisément par la distinction qu'elles confèrent. Les tâches auxquelles elles correspondent (être chef de rang, porter le registre d'appel au secrétariat) ne sont pas nécessairement valorisantes en tant que telles. Ainsi s'il y a un rang en France il doit bien avoir un enfant à sa tête, mais il n'en est pas le « *chef* » pour autant : cette position n'est assortie d'aucun caractère honorifique, d'aucune obligation ni de droits sur ses camarades⁶. C'est donc bien le prestige qui entoure la position qui la distingue en Angleterre et qui la rend porteuse d'un sens distinct de celui qu'elle revêt en France.

3. Posture, responsabilité et mérite

Au-delà de la tâche concrète à laquelle la responsabilité correspond, les conditions de participation des enfants à ces responsabilités surtout distinguent l'expérience des écoliers anglais de celle de leurs camarades français. Les modes d'attribution gouvernant la répartition des responsabilités et les procédures pour désigner un responsable contribuent en effet à construire l'élève et à définir le rôle de l'enfant au sein du groupe, renouant là avec un rôle classique du rituel séculier dans l'anthropologie (Maisonneuve, 1988).

En Angleterre, un clivage significatif sépare l'attribution des tâches fonctionnelles et celle des responsabilités honorifiques. Pour les tâches ayant un simple caractère pratique, la répartition des responsabilités est peu systématisée. En revanche, les responsabilités honorifiques s'entourent d'un rituel et de critères de sélection codifiés. Elles donnent lieu à une mise en scène immuable au sein de chaque classe. Tous les matins, la désignation du chef de rang et du ou des responsable(s) pour porter le registre d'appel au secrétariat se déroule selon un scénario identique. En *Reception* (à quatre ans) la classe se métamorphose au moment où l'enseignante s'apprête à désigner le responsable du jour : l'agitation cesse subitement, les murmures s'interrompent, et les enfants rivalisent de perfection dans leur tenue, levant le doigt aussi haut que possible pour attirer sur eux l'attention de leur maîtresse. Pendant quelques instants, le silence est total et l'immobilité parfaite, comme si le temps avait suspendu son vol⁷. La tension se relâche dès qu'un enfant a été choisi et que l'enjeu a disparu. Les corps se détendent, les mouvements et les chuchotements reprennent. Un scénario similaire est observé dans la plupart des classes anglaises.

Le critère de sélection employé, à quatre-cinq ans, tient essentiellement à la posture : les responsabilités honorifiques sont attribuées à un enfant qui se tient assis dans la position du tailleur, les bras croisés ou le doigt sur la bouche, et le dos très droit (Raveaud, 2005). Ce critère de sélection est souvent appelé : « *Qui se tient bien ? C'est lui que je vais choisir* ». La posture

⁶ Le terme de « *chef de rang* » n'est employé que dans une classe française de l'échantillon. Le plus souvent en France, bien que la position soit convoitée par les enfants, l'accès à celle-ci n'est pas organisé ou déterminé par l'enseignant : personne n'est désigné pour être à l'avant du rang.

⁷ Le degré de maîtrise de soi est d'ailleurs remarquable, les enfants de cette école de quartier favorisé ayant appris à réprimer les cris et bruits divers. Par contraste, au même âge dans un secteur moins favorisé, ce silence total n'a jamais été observé lors du choix d'un enfant : certains ne parviennent pas à s'empêcher de crier « *moi ! moi !* ».

semble être prise comme témoin de rectitude morale. À mesure que les enfants grandissent, les qualités personnelles et un comportement exemplaire deviennent les critères explicites : « *À qui puis-je faire confiance ?* », « *J'ai besoin de quelqu'un de raisonnable* ». Le fait de se tenir droit et immobile, dans la position du tailleur, joue en quelque sorte le rôle de la parole donnée chez les plus grands. La posture est interprétée comme un reflet de maîtrise de soi, de fiabilité, d'intégrité. C'est alors de la valeur personnelle de l'enfant qu'il est question, celle-ci pouvant être mesurée à l'aune de sa capacité à adopter la posture attendue. Et la sélection d'un responsable sert à imposer la norme scolaire au corps dans la logique disciplinaire que décrit Michel Foucault (1975).

Puisque la responsabilité est un honneur, son accomplissement est assorti d'obligations. Avant de laisser partir des enfants pour le secrétariat, une enseignante demande d'un ton solennel : « *Puis-je vous faire confiance pour y aller et revenir sagement ?* ». La rectitude physique qui a montré que l'enfant était digne de se voir octroyer la responsabilité doit être maintenue tant qu'il/elle n'a pas accompli son devoir. Ainsi, s'il n'est jamais permis de courir lorsque la classe se déplace en rang, cet écart est encore moins pardonnable pour le chef de file. L'enseignante peut à la rigueur fermer les yeux en temps normal sur le fait que Alice coure dans les couloirs, mais qu'elle le fasse alors qu'elle est le « *leader* » lui vaut une vive réprimande. Elle a failli à son devoir et trahi la confiance qui avait été placée en elle.

L'accession aux responsabilités honorifiques par le mérite pourrait laisser penser qu'un certain nombre d'enfants en sont *de facto* exclus. Pourtant, les enseignants anglais font en sorte que ce ne soit pas le cas en intégrant un élément de roulement dans le choix des responsables. Deux enseignantes tiennent une liste des enfants qui ont été chef de rang, et ceux-là ne doivent pas être choisis à nouveau jusqu'à ce que tous les autres l'aient été. De même, afin d'inclure même les enfants les plus difficiles, une amélioration dans leur comportement sera l'occasion saisie pour leur attribuer une responsabilité. Toutefois, il est significatif que les enfants ne perçoivent pas ces éléments de roulement et de relativité, et que le discours entourant la sélection reste axé sur le seul mérite.

D'autres manières d'attribuer des responsables honorifiques existent mais sont peu présentes dans nos observations. Une jeune stagiaire dans une classe de *Year 2* (six ans) introduit une variante dans la sélection au mérite : elle nomme un enfant comme « *enfant spécial* » (*special child*) sans référence à sa posture ou à son comportement, puis la classe doit énoncer trois de ses qualités. Ce système rompt avec la logique du mérite tout en maintenant la personnalisation de la sélection. En effet, c'est toujours au nom de qualités personnelles, quel que soit l'étalon employé, que l'enfant accède à l'honneur d'être le responsable du jour. Dans la situation la plus habituelle, c'est l'enseignant qui se prononce sur la valeur de l'enfant en le désignant ; par le système de cette stagiaire, ce sont ses camarades qui doivent mettre en avant ses qualités. Mais dans tous les cas, c'est au nom de ses caractéristiques personnelles que l'enfant devient le responsable du jour. La participation doit se mériter par la manifestation d'adhésion aux valeurs et à l'ordre social.

4. Impliquer les enfants : chacun son tour

Alors que l'utilisation des responsabilités comme récompense est une caractéristique partagée de toutes les classes anglaises que nous avons observées, cette pratique n'existe dans aucune des classes françaises de notre échantillon. Faire des responsabilités une récompense, « *c'est horrible* », s'écrie une enseignante. Le principe des responsabilités honorifiques, si répandu outre-Manche choque : « *Jamais je ne pourrais faire ça !* » Là où les enseignants anglais ont surtout recours au *mérite*, leurs collègues français s'appuient, dans l'ensemble, sur des systèmes tenant du *roulement*.

Nous venons de voir qu'un élément de roulement pouvait exister même pour les responsabilités attribuées au mérite dans les classes anglaises. Mais dans sa forme la plus pure, le roulement

conduit à une distribution des responsabilités auprès des membres du groupe indépendamment de la nature de la tâche et des caractéristiques des individus. Un tel système n'a pas été observé dans les classes anglaises de l'échantillon. Il fonctionne par contre dans certaines classes françaises. Dans une classe de moyenne section (quatre ans), l'attribution de certaines responsabilités suit l'ordre alphabétique. L'enseignant n'a aucune décision à prendre pour savoir qui sera le responsable : pour connaître son nom, il suffit de consulter la liste affichée en permanence au mur. Aucune obligation ne pèse sur les enfants pour accéder à la responsabilité. Elle constitue à la fois un droit et un devoir, indépendants des volontés individuelles. La simple appartenance au groupe est la condition nécessaire et suffisante à la participation aux responsabilités dans la classe.

Le roulement n'est pas une pratique universelle dans les classes françaises. Ici un critère de capacité est pris en compte (savoir compter les gobelets pour le goûter par exemple). Ailleurs le volontariat prend le pas sur le roulement. À une exception près, un principe fondamental affirmé par tous les enseignants est celui de l'importance de l'implication et de la responsabilisation de chaque élève⁸. Une enseignante de grande section a renoncé depuis quelques années au roulement qu'elle a longtemps employé pour le ramassage des cartables, le nettoyage du tableau, etc. Les enfants ne lui semblaient pas motivés par leurs responsabilités : « *le gamin ne se sentait pas forcément intégré dans la responsabilité qui lui était confiée* ». De plus, la participation des uns se fait, selon elle, au détriment des autres : « *le système du tableau [du roulement] met les autres en retrait pendant six jours, quinze jours* ». Pour autant, cette enseignante accorde beaucoup d'importance à la responsabilisation des enfants. Seulement, elle estime que le système du roulement n'est pas le meilleur moyen de parvenir à cette fin. Son rejet du roulement, loin d'être un refus d'impliquer les enfants, se comprend au contraire comme une démarche dont l'objet est de mieux promouvoir la responsabilité et en faire une expérience qui ait du sens aux yeux des enfants. Pour cette enseignante, la responsabilité est indissociable de l'envie de participer. Et elle estime que l'implication ne peut venir que de l'enfant lui-même : s'il a pris l'initiative de faire quelque chose, il se sentira plus concerné que si la responsabilité lui est imposée. La responsabilisation des enfants reste donc un de ses objectifs principaux.

Par ailleurs, la procédure d'attribution des responsabilités engage la classe entière. Tandis que les écoliers anglais qui n'ont pas été retenus se désintéressent des responsabilités s'ils n'ont pas été choisis pour les accomplir, toute la classe est appelée à jouer un plus grand rôle dans les classes françaises. L'exécution des services se déroule sous le regard attentif des camarades, et éventuellement avec leur participation⁹. Même si la participation peut n'être qu'indirecte, comme spectateur, toute la classe est mobilisée, ce en quoi on renoue avec une fonction primordiale du rituel consistant à unifier les individus d'une société (Turner, 1969).

Tout comme leurs camarades anglais, les responsables français apprennent que des obligations très particulières sont liées à leur statut. En début de CP, une enseignante doit ainsi réprimer certains comportements. S'apercevant que les responsables du ramassage des cartables vont d'abord chercher ceux de leurs amis, et que des enfants refusent de donner leur cartable au premier responsable qui se présente, elle proteste : « *Dites donc, c'est pas l'heure des copains. Les responsables font leur travail. Leur travail, c'est de ramasser tous les cartables de la rangée. Alors on commence par un bout de la rangée et on ramasse tous les cartables. La question n'est pas de savoir si c'est un copain ou une copine. Ça, c'est à la récréation. D'accord les enfants ?* »

Dans l'accomplissement de sa responsabilité, l'enfant doit en effet faire preuve d'impartialité. La responsabilité lui a été attribuée pour des raisons indépendantes de ses caractéristiques personnelles ; son accomplissement doit se dérouler dans le même esprit. L'allocation d'une responsabilité à l'écolier français, loin d'être une récompense octroyée à une personne particulière pour ses caractéristiques personnelles, est l'apprentissage d'un rôle fondé sur la

⁸ L'enseignante qui rejette l'idée des responsabilités renvoie à un objectif d'efficacité : elle estime que moins de temps est perdu si c'est elle qui ramasse les cahiers, efface le tableau ou nettoie les tortues. Mais elle admet que son manque d'enthousiasme pour le roulement, « *c'est aussi une question de personnalité, ça ne m'intéresse pas dans l'idée* ».

⁹ C'est par exemple aux enfants de réagir si le curseur n'est pas placé sur le bon jour de la semaine ou si le responsable enlève trop de feuillets du calendrier mobile. Et lorsque le responsable prépare le nombre de gobelets correspondant au nombre de présents, il compte à voix haute et ses camarades sont chargés de lui dire « *stop* » quand il doit s'arrêter.

distinction que trace Rousseau dans le *Contrat Social* (1762) entre l'homme agissant au nom de ses intérêts privés ou particuliers, et le citoyen qui prend en compte la volonté générale et guide son action par le souci du bien commun. La participation, conçue comme une récompense au mérite individuel dans les classes anglaises, fait figure de droit et de devoir d'ordre civique dans les classes françaises.

5. L'appartenance : entre adhésion et participation de plein droit

En France, le recours aux récompenses a largement disparu, et les enseignants ont moins de moyens à leur disposition qu'en Angleterre pour valoriser certains comportements. Seule l'attribution de notes fournit des signes tangibles de réussite. Mais les notes mesurent le résultat d'un travail, indépendamment de toute caractéristique personnelle. L'absence de récompenses institutionnelles distinguant le mérite des enfants dans des domaines autres que ceux des apprentissages ne signifie pas que les enseignants soient démunis pour valoriser un geste altruiste ou des progrès dans le comportement, par exemple. Cependant, à la différence de ce qui se passe en Angleterre, la valorisation prendra seulement la forme d'une félicitation verbale de l'enseignant, sans conduire à des distinctions particulières. Car, lorsque des mécanismes institutionnels interviennent dans les classes françaises, ils n'ont pas pour objectif de mettre en avant les qualités personnelles et les différences individuelles, bien au contraire. La participation n'a rien d'une récompense, certains enseignants en parlent même comme d'une « *corvée* ». L'obtention de responsabilités et de récompenses au mérite ou, au contraire, le droit et le devoir de participation, reflètent deux idées distinctes de la relation entre membres du groupe que constitue la classe ou l'école.

Le rôle de l'enseignant, tout d'abord, dépend du procédé de désignation d'un responsable. Dans le choix au mérite, son rôle est évidemment central, puisque c'est lui qui établit les critères suivant lesquels le mérite sera mesuré, et c'est ensuite lui qui juge, départage et sélectionne. À l'opposé, l'existence d'un roulement fait disparaître toute idée de choix : la responsabilité revient à un enfant parce que c'est son tour, d'après des règles préexistantes. Le rôle de l'enseignant français se limite alors à faire respecter la procédure. La relation entre l'enseignant et les élèves d'une part, et entre élèves de l'autre, s'en trouve également affectée.

Dans les classes anglaises, l'attribution des responsabilités est en grande partie une affaire personnelle entre l'enseignant et l'élève désigné : le reste de la classe n'intervient à aucun moment dans le processus de décision, et aucune contestation n'a été entendue. Le seul lien entre enfants à ce moment est à la rigueur un lien de concurrence puisqu'il s'agit d'être plus méritant que le voisin. Le modèle du roulement introduit, à l'inverse, une scission entre l'enfant comme personnalité et l'enfant comme membre du groupe. La responsabilité lui revient automatiquement, indépendamment de la nature de la tâche et de ses caractéristiques personnelles. C'est en vertu de sa seule appartenance qu'il accède aux responsabilités : c'est en tant que membre du groupe, et non en tant qu'individu qu'il agit alors.

Tandis que la sélection au mérite différencie les enfants et valorise le caractère unique de chacun, l'attribution de responsabilités par roulement conduit à la mise à distance des relations affectives et interpersonnelles au profit de la reconnaissance d'un statut – celui de membre d'un groupe, avec les droits et les devoirs qui en découlent.

Conclusion La petite société à l'image de la grande

Le fondement de la vie en groupe repose ainsi sur des prémisses différentes. Côté français c'est le modèle civique qui s'impose à l'école à travers l'attribution de responsabilités. Outre-Manche,

c'est l'adhésion aux valeurs de l'école qui est attendue. La participation raisonnée attendue de l'écolier français peut être contrastée à l'engagement affectif et moral attendu de son petit camarade anglais.

Les textes officiels apportent un éclairage sur la conception de l'appartenance de l'enfant au groupe. Dans les programmes anglais, les responsabilités (dont la nature n'est jamais précisée) sont présentées comme des *occasions* à saisir (*opportunities*) (*Département for Education and Employment*, DfEE, 1999, p.138) ; en France, elles prennent la forme de *devoirs* (l'enfant « *doit y assumer des responsabilités à sa mesure* », ministère de l'Éducation nationale, MEN, 1995, p.21) ou de *capacités* à acquérir (« *l'enfant doit être capable de prendre des responsabilités au niveau de la classe et de l'école* », MEN, 1995, p.119). La participation de l'écolier anglais doit être désirée : « *Les élèves témoignent d'un sentiment d'appartenance et d'une volonté grandissante de participer* » (DfEE, 1999, p.20). Certes, l'écolier anglais « *participe* » à l'existence du groupe par le simple fait qu'il y appartient. Mais la « *participation* » dont il est question ici est d'un autre ordre, puisqu'elle fait intervenir la reconnaissance de l'existence d'un groupe spécifique, et la volonté d'en faire partie. L'appartenance au groupe doit être affichée (*to display*) ; il ne s'agit pas seulement d'en être un membre *de facto* mais d'éprouver un sentiment d'appartenance, et de le revendiquer. Le fait de porter un uniforme à l'insigne de l'école peut être rattaché à cette exigence. La « *participation* » à la vie de la classe et de l'école passe également par une « *bonne* » conduite (c'est-à-dire conforme aux normes de l'école) : les comportements exemplaires valent non seulement l'approbation à leur auteur, mais ils sont aussi considérés bénéfiques pour la classe ou l'école entière et rapportent de ce fait des points, certificats ou médailles, délivrés en public. Le dépassement de soi apparaît comme une forme reconnue et valorisée de participation au groupe. Le mérite, sous une forme ou une autre, ne conditionne pas seulement l'accès aux récompenses et la participation aux responsabilités mais aussi l'appartenance pleine au groupe.

L'idée d'un effort ou d'une volonté de la part de l'enfant pour devenir un membre à part entière du groupe est absente des textes français. La dimension affective de l'appartenance n'est pas non plus mise en avant ; l'implication affective apparaît plus comme une conséquence indirecte d'une intégration réussie que comme la mesure de cette dernière. L'insistance porte surtout sur le statut que revêt l'enfant en tant qu'écolier, du seul fait qu'il appartient désormais au monde scolaire : « *Il découvre progressivement son "métier d'écolier" sans perdre son statut d'enfant* » (MEN, 1995, p.21). Ce n'est pas l'attachement témoigné au groupe ou des actes particuliers qui garantissent son appartenance, mais un apprentissage de droits et de devoirs : « *L'enfant devient ainsi un acteur dans la communauté scolaire : il doit y assumer des responsabilités à sa mesure, expliquer ses actions, écouter le point de vue de l'autre. Il apprend à discuter des problèmes qui se posent dans la vie quotidienne. [...] Il apprend à accepter et à respecter les règles de la vie en société.* » (MEN, 1995, p.21). Droits, devoirs et responsabilités découlent automatiquement de l'appartenance à l'école. Ils sont une partie intégrante du statut d'écolier, et n'ont pas à être mérités. La participation est ainsi dissociée de toute caractéristique personnelle et même d'une réelle adhésion affective.

L'apprentissage des droits et devoirs, ainsi que la participation active des enfants en tant que membres de la classe ressortent comme des objectifs communs aux enseignants de part et d'autre de la Manche. Mais la forme de cette participation diffère. L'enfant n'est pas considéré de la même façon dans les deux cas. En France, la figure générique de « *l'écolier* » s'applique à tous, et conditionne le traitement de l'enfant par l'école. Au-delà des formes d'individualisation qui se développent par ailleurs à l'école, le modèle civique demeure fortement présent. Là où les textes anglais rapprochent l'école de l'univers domestique et familial par l'attente d'engagement affectif et d'adhésion, les textes français précisent que les apprentissages que font les écoliers sont ceux des mécanismes qui rendent possible la vie en société. Rompant avec les « *relations de dépendance* » qui régissent la famille, dépassant des liens fondés principalement sur les sentiments, l'écolier doit prendre part à la vie du groupe en exerçant ses droits et en assumant des responsabilités. Même s'il est important qu'il se sente en confiance dans sa classe, les apprentissages qu'il fait ont vocation à dépasser les murs de l'école et à rompre avec l'univers familial : l'élève « *commence à s'approprier [...] les valeurs constitutives de notre société* » (MEN,

1995, p.38). L'enjeu des rituels liés aux responsabilités est donc bien celui de l'éducation du citoyen. Or s'il s'agit en France de faire naître un citoyen abstrait de l'enfant concret, en Angleterre ce sont des dispositions morales qui sont vues comme le fondement de la participation à la sphère publique.

Bibliographie

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

AMIGUES R. & ZERBATO-POUDOU M.-T. (2000), *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz.

ATKINSON T. & CLAXTON G. (2000), *The Intuitive Practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*, Oxford, Oxford University Press.

AUGE M. & FABRE D. (1987), « D'un rite à l'autre. Entretien entre Marc Augé et Daniel Fabre », *Terrain*, volume VIII, p.71-76.

BOURDIEU P. & PASSERON, J.-P. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

BRUNER J. (1996), *The Culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1999), *National Curriculum*, London, HMSO.

FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

GARCION-VAUTOR L. (2003), « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin », *Ethnologie française*, volume XXXIII, n°1, p.141-148.

MAISONNEUVE J. (1988), *Les Rituels*, Paris, Presses Universitaires de France.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN) (1995), *Programmes de l'école primaire*, Paris, CNDP-Hachette.

PERRENOUD P. (1994), *Le métier d'élève et le sens du travail scolaire*, Paris, Éditions Sociales Françaises.

RAVEAUD M. (2002), *L'enfant, l'écolier et le citoyen. Apprendre à appartenir et à participer. La socialisation des 4-7 ans à l'école primaire publique en Angleterre et en France* (thèse de doctorat inédite), Université Paris VII.

RAVEAUD M. (2005), « La mise en ordre des corps à l'école en Angleterre et en France », *La modernisation de l'école en contexte*, E. Brisard & R. Malet (dir.), Paris, L'Harmattan, p.111-128.

ROBIN D. (1994), « Construire la comparabilité », *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, volume I, p.27-34.

ROUSSEAU J.-J. (1762), *Du Contrat Social*, Paris, Gallimard.

SCHÖN D. (1983), *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, New York, Basic Books.

TURNER V. (1969), *Le Phénomène rituel. Structure et contre-structure*, Paris, Presses Universitaires de France.