Le plaisir et l'ennui comme choix pédagogiques

France et Angleterre, deux traditions éducatives contrastées

Pleasure and boredom as pedagogical choices. France and England, two contrasting educational traditions

El placer y el aburrimiento como opciones pedagógicas. Francia e Inglaterra, dos tradiciones educativas contrastadas

Maroussia Raveaud

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/2092>

DOI : 10.4000/ries.2092

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2011

Pagination : 89-98

ISBN : 978-2-85420-592-3

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Maroussia Raveaud, « Le plaisir et l'ennui comme choix pédagogiques », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 57 | septembre 2011, mis en ligne le 01 septembre 2014, consulté le 06 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2092> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.2092>

Le plaisir et l'ennui comme choix pédagogiques

France et Angleterre, deux traditions éducatives contrastées

Maroussia Raveaud

Évoquer le plaisir et l'ennui à l'école nous place d'emblée du point de vue de la subjectivité de l'écopier et invite à pénétrer dans la classe pour se pencher sur son expérience scolaire. Mais le vécu de l'écopier porte également la marque de traditions historiques et de débats éducatifs fortement enracinés dans un contexte social et culturel. L'élargissement du regard au delà des frontières d'un seul pays peut alors être fécond, et la France et l'Angleterre constituent une comparaison intéressante dans la mesure où ces deux pays relèvent de traditions éducatives fortement contrastées. À partir de travaux comparatifs et de recherches ethnographiques que j'ai menées dans des écoles primaires anglaises et françaises, cette contribution explore en quoi l'opposition entre plaisir et ennui constitue une clé permettant de donner du sens à l'expérience des élèves et conduit à une réflexion sur les finalités mêmes de l'École.

Les observations portent sur des enfants âgés de 4 à 7 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 chacune, entre 1999 et 2008. 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 primaire.

Nous nous penchons d'abord sur les instructions officielles pour voir la place faite au plaisir. Puis nous pénétrons dans la classe pour observer le rapport au jeu et au travail. La parole est ensuite donnée aux élèves, avant de terminer sur l'incidence des choix pédagogiques sur l'ennui à l'école.

LE PLAISIR DANS LES TEXTES : FIN OU MOYEN

Dans l'histoire de l'École publique, l'idée de plaisir a connu des sorts variés suivant le poids relatif des pédagogues et des hommes (et femmes) politiques. La France se caractérise par une École fortement investie d'un projet politique républicain. Laurence Cornu (1997) rappelle la réflexion sur l'apport de l'École au « bonheur public » dans les débats au moment de la Révolution ; il s'agissait toutefois d'un projet de société plus que du bonheur des enfants

considérés comme individus. Depuis plus de deux siècles, l'idéal républicain s'articule de façon complexe avec les besoins de l'enfant. La mise à distance de la sphère privée, qui est centrale dans la citoyenneté à la française, semble difficile à concilier avec la gratification immédiate des sens à laquelle le plaisir invite. Pour le philosophe Alain, dans le cours de pédagogie qu'il donne au Collège Sévigné aux futures « jardinières d'enfants » en 1924-25, il ne s'agit pas de nier la valeur éducative du plaisir, mais l'enseignement par le jeu suscite la méfiance : « Certainement plus près de l'enfant, et plus capable d'éveiller l'intérêt, par le mouvement, la variété, la liberté, l'initiative. Mais le *sérieux* manque » (Alain 1924, p. 284, souligné par l'auteur). Les pédagogues actuels éviteraient sans doute d'établir une division aussi tranchée entre le travail et le jeu, le plaisir et les apprentissages. Il n'en reste pas moins que les textes officiels français réitérent périodiquement des réserves similaires. Ainsi, même pour l'école maternelle, et dans des programmes les plus favorables au jeu qu'on ait connus ces vingt dernières années, il est précisé que : « L'activité du jeu est fondamentale à l'école maternelle, sans être exclusive. [...] Il serait déraisonnable de vouloir que toute activité à l'école maternelle soit ludique. Ce serait non seulement trahir l'école, mais également tromper l'enfant et dénaturer le jeu. »¹. Le jeu fait ici figure d'habillage destiné à duper l'enfant et donc, fondamentalement, d'un manque de respect à son égard. Le jeu ne doit pas être un apprentissage déguisé, pas plus que le travail ne veut être systématiquement ludique.

Outre-Manche, le rôle du gouvernement s'est longtemps borné à financer l'enseignement, sans imposer de programmes ou de directives pédagogiques. Psychologues et pédagogues réformateurs tels Froebel, John Dewey ou Maria Montessori ont eu une influence significative sur les maîtres de l'enseignement primaire public, conduisant à la prédominance, dans les années 1960, d'un idéal holiste d'éducation centrée sur l'enfant considéré sous toutes ses facettes, y compris affective et émotionnelle (*child-centred education*). L'approche holiste fait de l'épanouissement et du bonheur de l'enfant un objectif en soi, et considère le bien-être comme prérequis de tout apprentissage et comme condition nécessaire à la disponibilité de l'enfant. Cette tradition pédagogique avait été adoptée avec enthousiasme par une commission parlementaire très influente (rapport Plowden) : « Le jeu, dans sa forme la moins structurée, [...] est le vecteur principal des apprentissages dans la petite enfance » (CACE 1967, p. 193). Depuis, le holisme a subi des assauts violents, étant jugé coupable de la « baisse du niveau » par excès de laxisme, et on peut lire dans l'interventionnisme croissant du gouvernement britannique une tentative d'imposer aux enseignants des priorités en termes d'instruction et de résultats. Toutefois, un livre blanc pour l'enseignement primaire datant de 2003 s'intitule « L'excellence et le plaisir » (*Excellence and Enjoyment. A strategy for primary schools*), ce qui

1. Ministère de l'Éducation nationale, *Les cycles à l'école primaire*, Paris, CNDP-Hachette, 1991, p. 92.

peut être interprété comme la reconnaissance par le gouvernement (travailliste) de ce que l'adhésion des enseignants aux objectifs en termes de niveau (*standards*) ne peut s'obtenir qu'en reliant la question des résultats à celle des « besoins de l'enfant ».

Les programmes actuellement en vigueur en France et en Angleterre évoquent surtout le plaisir en lien avec les apprentissages. Les instructions françaises affirment une double priorité en termes de savoirs et de citoyenneté :

« Donner à chaque enfant les clés du savoir et les repères de la société dans laquelle il grandit est la première exigence de la République et l'unique ambition de l'école primaire. » (Préambule des programmes de l'école primaire, 2008)

Si le plaisir et le jeu ne trouvent là aucune place, ils figurent toutefois dans le détail des programmes : désir, plaisir et jeu sont mentionnés pour l'école maternelle, avant de disparaître pratiquement dans les instructions pour l'école élémentaire². Par ailleurs, le désir et le jeu sont circonscrits à la temporalité de la maternelle, où l'enfant « devient progressivement un élève » :

« [L'école maternelle] laisse à chaque enfant le temps de s'accoutumer, d'observer, d'imiter, d'exécuter, de chercher, d'essayer, en évitant que son intérêt ne s'étiolle ou qu'il ne se fatigue. Elle stimule son désir d'apprendre et multiplie les occasions de diversifier ses expériences et d'enrichir sa compréhension. Elle s'appuie sur le besoin d'agir, sur le plaisir du jeu, sur la curiosité et la propension naturelle à prendre modèle sur l'adulte et sur les autres, sur la satisfaction d'avoir dépassé des difficultés et de réussir. » (Programme de l'école maternelle, 2008)

Le plaisir dont il est question en maternelle est celui du jeu et celui des sens ; les enfants chantent et écoutent de la musique « pour le plaisir ». Figure aussi une autre forme de plaisir, le plaisir intrinsèque des apprentissages : « Les enfants découvrent tôt le plaisir de jouer avec les mots et les sonorités de la langue ». C'est ce plaisir seul que l'on retrouve dans les programmes de l'école élémentaire, avec l'évocation du « plaisir de lire » au cycle des approfondissements (CE2, CM1 et CM2).

Les instructions officielles anglaises sont parcourues d'une tension entre les objectifs en termes de résultats et une orientation *child-centred* de l'autre. Les programmes nationaux, introduits en 1988, se sont accompagnés quelques années plus tard d'une explicitation des valeurs sous-tendant ces programmes : « En premier lieu la croyance en l'éducation, à la maison et à l'école, comme une marche vers le développement spirituel, moral, social, culturel, physique et mental, et ainsi le bien-être de l'individu »³. Le bien-être était présenté là comme une fin en soi. Mais la place jugée insuffisante de

2. Rappelons que la maternelle ne fait pas partie de la scolarité obligatoire, même si elle accueille de fait la quasi totalité des enfants.

3. *Department for Education and Employment, National Curriculum*, London, DFEE/QCA, 1999, p. 10.

l'Angleterre dans divers palmarès internationaux, tels que PISA, et le souci de former une main-d'œuvre compétitive pour une économie mondialisée ont conduit les gouvernements successifs à multiplier les initiatives, pour améliorer la « qualité » de l'enseignement entendue en termes de niveau⁴. C'est alors comme *moyen* qu'est mobilisé le plaisir : « faire de l'apprentissage une expérience agréable, stimuler l'apprentissage en ajustant les techniques pédagogiques et les stratégies à la diversité des modes d'apprentissage » (DfES 2003, p. 29). Le livre blanc pour l'École de 2011, « De l'importance de l'enseignement » (*The Importance of Teaching*), sous la coalition des conservateurs et des *Liberal Democrats*, ne fait plus aucune place à la tradition holiste, au jeu ni au plaisir. Dans un contexte où l'impératif du « niveau » a été mobilisé pour battre en brèche les idéaux pédagogiques des années 1960, les références occasionnelles à la tradition holiste peuvent être interprétées comme des concessions destinées à ne pas s'aliéner la profession enseignante.

TRAVAILLER OU JOUER ? CE QUE DISENT LES ENSEIGNANTS ET LES LIEUX

L'école primaire anglaise a été transformée en profondeur par des politiques éducatives mettant l'accent sur les résultats. Pour autant, les enseignants de mon étude demeurent convaincus qu'une condition *sine qua non* pour qu'un enfant apprenne est qu'il/elle ait plaisir à venir à l'école (Raveaud 2006). Dans les petites classes, ceci se traduit en premier lieu par l'importance accordée au jeu. À superficie égale, l'aménagement des salles anglaises privilégie les espaces consacrés au jeu (coins pour les jeux de rôle, bac à sable, bac à eau) par rapport aux salles françaises. Des espaces de jeu sont même développés au détriment de l'espace de travail, au point que dans une classe de *Reception* (4-5 ans), il n'est pas matériellement possible de demander un exercice écrit à toute la classe en même temps. Si les enfants peuvent tous s'asseoir aux tables pour goûter, il n'y a pas la place de poser une feuille devant chacun. En temps normal, trois groupes font un exercice écrit, pendant que le quatrième joue. Cette classe est d'autant plus remarquable qu'il s'agit là d'un choix et aucunement d'une contrainte, la salle étant d'une taille supérieure à la moyenne et équipée à la fois d'un bac à sable et d'un bac à eau. L'organisation pédagogique (les quatre groupes ne travaillent jamais simultanément) dégage de la place pour du matériel de grande taille.

Un tel choix paraît moins probable en France, y compris en maternelle. Les coins de jeu y sont certes habituels, mais l'organisation pédagogique requiert généralement que chaque enfant ait une place à un bureau, au moins en grande section : même s'il y a peu d'enseignement en classe entière chez les plus petits,

4. Voir le dossier « Palmarès et classements en éducation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 54, septembre 2010.

ceux qui ne « travaillent » pas s'occupent à une activité sédentaire (un dessin par exemple)⁵. L'espace des classes françaises est polarisé par le tableau, ce qui frappe d'ailleurs les observateurs anglais car, dans leur pays, l'utilisation du tableau est devenue tellement minime qu'il a disparu de certaines classes. Or, en France, quelle que soit la disposition des bureaux des enfants, le tableau constitue le point focal par rapport auquel l'organisation de l'espace est pensée. Même lorsque les enfants sont regroupés autour de grandes tables rectangulaires, ils n'occupent généralement que deux ou trois de ses côtés. Il faut éventuellement tourner la tête d'un quart de tour pour voir le tableau, mais aucun enfant ne lui tourne le dos⁶.

Ce que « disent » les lieux est conforté par le discours des enseignants. L'introduction d'un nouvel exercice est révélatrice à cet égard. L'école française cultive une rhétorique de l'effort ; les enseignants français parlent volontiers de « travail », terme que leurs collègues anglais préfèrent éviter, pour présenter l'école comme un endroit où l'on vient par plaisir. En début d'année, une enseignante dit à ses nouvelles recrues de quatre ans : « On va passer nos journées ensemble. On va beaucoup s'amuser et faire plein de choses ». Même dans le cas d'un exercice très scolaire, les enseignants en Angleterre privilégient la rhétorique du plaisir, du jeu, de l'amusement. Leurs paroles ne sont évidemment pas une simple description de la réalité. Néanmoins, si le travail ne se confond avec le jeu ni dans les faits, ni dans l'esprit des enseignants, l'idéal anglais demeure manifestement celui d'un enseignement où le jeune enfant apprend en jouant et sans avoir conscience d'accomplir un effort.

Côté français, l'effort est plus volontiers revendiqué : « Bon allez, on travaille un petit peu », « Maintenant, je vais vous laisser faire un travail tout seuls ! », « Vous rangez vite pour qu'on se mette au travail ». Le travail est présenté comme tel, sans volonté systématique de le présenter sous une forme plus attrayante :

« Lors des formations, on n'arrête pas de nous répéter qu'il faut que ce soit ludique. Oui, bien sûr, c'est bien que ce soit attrayant... Mais je crois que c'est important de leur dire qu'on fait un *effort*. Apprendre à lire, c'est *difficile*. Je leur dis qu'il faut s'y mettre, que c'est un effort. Et ils le comprennent très bien. C'est dur, mais quand on y arrive, on est content. » (CP)

Opposer l'enseignement anglais à l'enseignement français suivant un critère de plaisir ou d'effort serait réducteur. D'une part parce que l'effort n'est évidemment pas absent des classes anglaises, même s'il est peu présent dans les

5. La logique de l'activité sédentaire est de maintenir le calme dans la classe pendant que certains travaillent, mais il est significatif de noter que, dans les petites classes anglaises de l'échantillon, la norme était que certains enfants jouent librement pendant que d'autres étaient attablés.

6. C'est aussi une préoccupation didactique qui inspire l'espace scolaire. Ainsi lors de l'apprentissage de l'écriture, la copie de mots écrits au tableau pose le problème du passage du plan vertical du tableau au plan horizontal du cahier ; être placé face au tableau et non de côté évite d'y ajouter la difficulté de la rotation. De même, éviter que les enfants soient placés en miroir facilite l'acquisition des repères gauche et droite.

discours ayant trait aux apprentissages. Mais aussi parce que les enseignants français n'évacuent pas le plaisir. Il s'agit plutôt d'en distinguer plusieurs sortes. Celui qui dérive du jeu, et que les enseignants anglais promettent à leurs élèves, est le plaisir immédiat, celui des sens et de la liberté de choisir son activité. Celui dont parle l'enseignante de CP est le plaisir que procure la difficulté surmontée, plaisir indissociable de l'effort et proportionnel au sacrifice accompli pour y parvenir. Les efforts, loin d'être niés, sont au contraire revendiqués : « Je sais, c'est dur » (grande section de maternelle). Mais les efforts se justifient par les progrès, les apprentissages, par le fait de « devenir grands ». Une enseignante prévient les enfants de la quantité de travail qui les attend, mais présente tout ce travail comme un défi, où la récompense est le savoir :

- « Alors ce week-end on se repose bien », annonce-t-elle à sa classe un vendredi soir.
 - « Pourquoi ? », demande un élève.
 - « Parce qu'on va apprendre à lire ! » lui répond-elle d'un ton enthousiaste.
- Des regards émerveillés suivent cette révélation. (CP)

Discours, pratiques et architecture intérieure contribuent en France à affirmer la primauté du travail, démarquant ainsi l'école des autres lieux que fréquente l'enfant. L'enfant devient grand, il devient élève, ce qui implique de renoncer au plaisir immédiat du jeu pour découvrir, dans le meilleur des cas, la satisfaction qui accompagne l'entrée dans le Savoir. En Angleterre, les lignes de partage sont volontairement moins nettes. Il est attendu de l'École qu'elle accueille l'enfant sous toutes ses facettes en s'adaptant à lui et non l'inverse. Du fait de l'idéal holiste, qui fédère tacitement les enseignants, la transmission de savoirs doit rester compatible avec le développement équilibré de la personne et la promotion de la confiance en soi. L'écolier est conçu comme le prolongement de l'enfant plus que dans la perspective de sa transformation en élève.

LA PAROLE AUX ÉCOLIERS

Des enquêtes comparées montrent que la parole des enfants fait écho à celle des politiques publiques et des traditions pédagogiques dans leur pays. Marilyn Osborn (2003) note que les collégiens en France, en Angleterre et au Danemark partagent des valeurs et des attentes vis-à-vis de l'École, souhaitant que les cours comportent des éléments de plaisir ou d'humour. Toutefois, les collégiens français se distinguent par le regard instrumental qu'ils portent sur l'École tandis que leurs camarades anglais insistent sur sa fonction sociale comme lieu de rencontres où se forment des amitiés et peuvent se tisser des liens personnels étroits avec certains enseignants⁷.

7. Voir aussi Marilyn Osborn, « Être élève en Angleterre et en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 50, avril 2009.

On retrouve ce contraste dès l'école primaire : à l'âge de 6-8 ans, les petits Anglais évoquent ensemble le travail, le jeu et leurs camarades, et expliquent qu'ils vont à l'école « pour s'amuser », « on s'amuse en apprenant ». Leurs camarades français affirment plus volontiers que l'école a comme rôle principal l'apprentissage et le travail (68,4 % contre 58,6 %) (Planel 1997, p. 363-5). Le rôle de l'écopier n'est donc pas perçu d'une façon unique, universelle. En France, les enfants insistent sur le rôle de l'école comme endroit où l'on (devrait) travailler ; les petits Anglais mettent en avant la fonction sociale de l'école (« le maître veut qu'on s'entende bien avec les autres ») et sa contribution à l'épanouissement (« une bonne école devrait nous offrir plein de choses qui nous rendent heureux ») (Broadfoot *et al.* 2000, p. 97). Ce sont les enfants français qui ont tendance à évoquer le travail scolaire dans sa dimension contraignante ou ennuyeuse, et ce dès l'école maternelle.

Sarah, 4 ans, m'interroge sur ce que j'écris.

MR : « Je note tout ce qui se passe, tout ce qui fait la classe. »

Sarah (prenant un air très concentré) : « Tout ce qu'on fait ? Ben moi, je vais te dire. Dans la classe, on... euh... »

Hafsa : « On travaille. »

Sarah : « Ah ben ça, oui ! (moue de lassitude). Puis des fois on peint, avec la main. » (Moyenne section de maternelle)

Il est frappant de constater à quel point les enfants intériorisent les priorités de leur système éducatif et adoptent des formulations des adultes. Des enfants de 9 à 11 ans ayant fait l'expérience des deux systèmes éducatifs ont été interrogés par Patricia Broadfoot et ses collègues (2000). Les écoliers anglais ont apprécié le mercredi férié en France et l'absence d'uniforme, mais critiquent le caractère strict de l'école, l'exigence d'immobilité et de silence. Certains d'entre eux emploient en entretien la terminologie des enseignants (apprentissages formels ou informels) et font écho à leurs objectifs, à savoir le droit de profiter du temps privilégié qu'est l'enfance, et l'école comme lieu où on se fait plaisir. Les écoliers français s'accordent sur le caractère plus ludique de l'école anglaise, mais sans nécessairement le préférer à leur propre système scolaire. Une petite Française a profité, pendant son séjour en Angleterre, de l'absence de devoirs, mais trouve que les apprentissages s'en ressentent. Elle a si bien adhéré aux fins du système scolaire de son pays qu'elle ne se réjouit pas de la facilité relative de son expérience outre-Manche. Le plaisir, selon elle, se paie trop cher ; elle y voit une perte de temps, une entorse à la finalité de l'école qui est, pour elle, d'apprendre.

DE L'ENNUI COMME CHOIX PÉDAGOGIQUE

Si l'ennui est sans doute un aspect de l'expérience scolaire largement partagé, les formes et les causes de l'ennui tiennent en partie de choix pédagogiques. Les regards croisés permettent de mettre en évidence sa dimension culturelle.

Les valeurs égalitaires de l'École de la République ont conduit longtemps conduit à une pédagogie caractérisée par la consigne unique et l'exercice commun pour toute la classe. Ceci conduit à des écarts très importants dans le temps de réalisation de l'exercice commun, et il n'est pas rare que les plus rapides aient fini avant même que les plus lents aient commencé leur travail. La faible différenciation pédagogique est la caractéristique qui choque le plus les observateurs anglais, tels ceux de l'étude que Claire Planel rapporte dans un précédent numéro de la Revue. Des enseignants stagiaires anglais sont sensibles au désœuvrement qu'ils identifient aux deux extrémités de la classe française avec des enfants « par moments assis là à ne rien faire » soit par découragement soit par manque de stimulation (Planel 2009, p. 77). En effet, beaucoup d'enseignants, par souci égalitaire, évitent d'ajouter du travail aux plus rapides afin de « ne pas creuser les écarts ». Parmi les stratégies de gestion du temps auxquelles ont recours les enseignants dans mes observations, le plaisir et l'ennui jouent des rôles importants. Dans certaines classes, surtout en maternelle, les enfants qui ont fini leur travail peuvent aller jouer, créant là une opposition marquée dans l'esprit des enfants entre le travail et le jeu comme temps différents (avant et après l'exercice), dans des lieux différents (au bureau ou dans les coins de jeu), le premier conditionnant l'accès au second et en faisant indirectement une récompense. Dans d'autres classes, les plus rapides apprennent qu'« il faut attendre que tout le monde ait fini », l'ennui apparaissant là comme le prix à payer pour l'ajustement des rythmes individuels à l'impératif collectif. Rares sont les enseignants qui parviennent à des solutions qui ne soient pas vécues comme la pénalisation des uns ou des autres, par exemple en mobilisant les plus rapides pour aller aider leurs camarades. Depuis une quinzaine d'années, la question des rythmes d'apprentissages des enfants a conduit au développement de la pédagogie différenciée, fortement soutenue par les organismes de formation des maîtres (IUFM). L'exemple anglais témoigne de son incidence sur le vécu des écoliers.

La gestion de l'hétérogénéité dans les classes anglaises est en effet très largement fondée sur la différenciation pédagogique. Une grande partie du travail écrit consiste en exercices de niveau de difficulté distincts que les élèves effectuent en groupes « de besoin ». Cette gestion de l'hétérogénéité a une incidence sur la gestion du temps puisque la différenciation des tâches permet d'éviter de trop grands écarts dans le temps que mettent les élèves à finir leur travail. Ceci permet d'équilibrer le temps que chaque enfant passe à travailler et, dans les petites classes, leur temps de jeu.

Au-delà des choix pédagogiques, on pourrait suggérer que l'ennui est intégré dans les classes françaises comme un élément incontournable du quotidien scolaire. Une École qui revendique l'effort et le travail peut s'accommoder de moments occasionnels de désœuvrement et d'ennui : tout apprentissage ne peut être ludique, il faut parfois en passer par une leçon peu attrayante pour acquérir une notion. C'est au prix de l'ennui que l'enfant devient élève, mais l'enjeu est de taille car il s'agit d'acquérir du Savoir. Outre-Manche, les enseignants se trouvent dans une position inconfortable car leur rhétorique du plaisir est dissociée de la réalité du travail parfois répétitif et ennuyeux qu'ils doivent bien imposer à leur classe. L'ennui dont font l'expérience les écoliers anglais n'est sans doute pas différent de celui que connaissent de leurs camarades français, mais les mots manquent pour le reconnaître, le nommer, voire le légitimer.

La question se pose aussi de savoir qui s'ennuie. Tous les enfants par moments, sans doute. Mais la faible différenciation pédagogique des classes françaises rend le désœuvrement plus probable aux extrémités, comme le note C. Planel. Côté anglais, le contrat scolaire est ambigu et la promesse de plaisir se heurte à une réalité souvent bien différente. Ceux qui en paient le prix fort sont ceux dont l'éducation familiale s'éloigne le plus de celle du milieu scolaire : les enfants qui sont encouragés à la maison à s'appliquer, à persévérer et à obéir s'adapteront mieux à une école qui nécessite ces comportements sans les revendiquer explicitement. Au contraire, un enfant qui prendrait au pied de la lettre le contrat apparent du plaisir ne trouverait aucun sens à bien des exercices scolaires et risquerait de décrocher en choisissant de ne pas jouer le jeu. La rhétorique enseignante n'est pas socialement neutre.

Le plaisir et l'ennui ne sont peut-être pas vécus de la même façon, ni par les mêmes enfants, suivant le discours et les pratiques pédagogiques qui les entourent. Au-delà du manichéisme apparent dans la dichotomie plaisir/ennui, des questions fondamentales sont soulevées : l'école peut-elle faire l'économie de l'enfant tel qu'il lui arrive ? Mais si l'enfant prend le pas sur l'élève et le plaisir sur l'ennui, quelle « trahison » de l'École en résulte ?

En France, si l'idéal républicain n'est pas nécessairement revendiqué sur le terrain par les enseignants, il n'en reste pas moins que les pratiques pédagogiques portent la marque de l'égalitarisme et d'un projet civique qui légitiment une dose d'ennui, en contrepartie de l'accès aux savoirs et de la pleine accession à la citoyenneté qu'ils permettent. La question du plaisir et de l'ennui à l'école posent des problèmes d'une autre nature en Angleterre, en raison du décalage entre l'éthique des enseignants et les priorités du gouvernement. La conception qu'ont les enseignants de leur métier fait une place fondamentale à la prise en

compte des besoins de l'enfant (Osborn *et al.* 2000). Ces priorités s'accommodent difficilement d'une culture de l'évaluation et des résultats imposée par le haut, et conduit beaucoup d'enseignants à adapter les instructions de façon à les rendre compatibles avec ce qu'ils considèrent comme le bien-être des enfants.

BIBLIOGRAPHIE

ALAIN (1986) : *Pédagogie infantine*, Quatorzième leçon, Paris, PUF [cours rédigé en 1924].

BROADFOOT P., OSBORN M., PLANEL C., SHARPE K. (2000) : *Promoting Quality in Learning. Does England have the Answer?* London, Cassell.

Central Advisory Council for Education (Plowden Report) (1967) : *Children and their Primary Schools*, London, HMSO.

CORNU L. (1997) : « Les origines révolutionnaires de l'École en France », colloque « Défendre et Transformer l'École pour tous », Marseille, 3-4-5 octobre.

Department for Education and Skills (DfES) (2003) : *Excellence and Enjoyment. A strategy for primary schools*, London, DfES.

OSBORN M., BROADFOOT P., MCNESS E., RAVN B., TRIGGS P. (2003) : *A World of Difference? Comparing learners across Europe*, Milton Keynes, Open University Press.

OSBORN M., MCNESS E., BROADFOOT P. avec POLLARD A. & TRIGGS P. (2000) : *What Teachers Do: Changing Policy and Practice in Primary Education*, London, Continuum.

PLANEL C. (1997) : « National cultural values and their role in learning: a comparative ethnographic study of state primary schooling in England and France », *Comparative Education*, vol. 33, n° 3.

PLANEL C. (2009) : « Les pratiques de classe, partie émergée de l'iceberg des valeurs culturelles », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 50, avril, p. 77.

RAVEAUD M. (2006) : *De l'enfant au citoyen*, Paris, PUF.