Être élève en Angleterre et en France

Pupil experience in England and France

Ser alumno en Inglaterra y en Francia

Marilyn Osborn

Traducteur : Valérie Téhio

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/521>

DOI : 10.4000/ries.521

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2009

Pagination : 87-98

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Marilyn Osborn, « Être élève en Angleterre et en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 50 | avril 2009, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/521> ; DOI : 10.4000/ries.521

Être élève en Angleterre et en France *

Marilyn Osborn

Le contexte social et culturel dans lequel l'enseignement et l'apprentissage se réalisent peut avoir un impact profond sur l'expérience en classe des enseignants aussi bien que des élèves, sur les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage et sur les résultats de celui-ci. Apprendre et enseigner sont toujours « en situation » dans un décor particulier, et il y a une relation symbiotique entre les classes et la culture ou la société (Bruner 1996, Alexander 2000).

Cet article se réfère à une étude comparée conduite dans le cadre d'une série d'enquêtes internationales menées en France et en Angleterre pendant deux décennies (Broadfoot et Osborn 1993, Broadfoot *et al.* 2000, Osborn *et al.* 1997, 2000, 2003). Ces différentes études interrogent les perspectives des enseignants et des élèves, la prise de décision politique, et les pratiques de classe en Angleterre et en France. Elles utilisent toutes une approche comparée pour mettre en lumière les éléments clés des processus d'enseignement et d'apprentissage et mettent particulièrement l'accent sur l'impact des changements de politique éducative dans les deux pays, ainsi que sur les défis que ces changements imposent aux enseignants, contraints de modifier plus ou moins fondamentalement leurs représentations professionnelles.

LES TRADITIONS CULTURELLES ET L'ENSEIGNEMENT

À partir de l'analyse des instructions officielles, de questionnaires et d'entretiens avec des directeurs d'établissement, des professeurs et des élèves, nos recherches permettent d'identifier de profondes traditions culturelles dans les deux systèmes éducatifs, anglais et français. En Angleterre, une forte tradition d'autonomie locale, d'intervention associative et religieuse et une offre scolaire différenciée ont promu une pédagogie individualisée, centrée sur l'enfant, qui a historiquement considéré les élèves en fonction de leurs besoins et de leurs capacités individuelles spécifiques, requérant différents types et niveaux de prise en charge scolaire.

À l'inverse, en France, l'éducation a été organisée en fonction de l'idéal républicain qui considère que l'État a le devoir d'offrir une éducation universelle qui assure l'égalité des chances pour tous (Osborn *et al.* 2003). Traiter les

* Article traduit par Valérie Téhio.

élèves de façon différente a traditionnellement été conçu comme moralement inacceptable, voire illégal. Le système français est fondé sur la notion de citoyenneté et sur la promotion de valeurs nationales et de solidarité sociale. Son but est d'absorber et d'intégrer les différences plutôt que de leur permettre de coexister ; en d'autres termes, de produire la conformité à un idéal de « jeune citoyen français » (Raveaud 2006).

Ces différences dans les traditions culturelles nationales se répercutent sur l'organisation et les pratiques qui caractérisent les deux systèmes éducatifs. On les retrouve en particulier dans l'accent que les deux systèmes mettent sur la fonction cognitive (inculquer savoirs et compétences), ou sur la fonction affective (modeler les comportements des élèves et leurs valeurs). En Angleterre, le système tente de promouvoir les deux objectifs de développement personnel cognitif/académique et affectif/social et met l'accent sur la différenciation et l'individualisation (Best 1998, DfEE, 1997). En France, l'accent est mis principalement sur le versant académique plutôt qu'affectif de l'éducation et on insiste sur le républicanisme et l'universalisme (OECD 1997, Sharpe 1997, Osborn 2001).

Récemment, des tensions internes aux deux systèmes et certaines préoccupations concernant les standards, l'efficacité et la nécessité de rendre des comptes ont conduit les deux pays à prendre de nombreuses initiatives politiques. En Angleterre, de récentes réformes ont associé une croissante régulation, centralisée autour des programmes et de l'évaluation, à une plus grande autonomie des établissements, au moins en termes financiers. Un quasi-marché a été développé, avec l'éducation conçue comme un service au consommateur. L'accent s'est déplacé vers le cognitif plutôt que vers les préoccupations de développement personnel.

En France, une conscience accrue du pluralisme de la société française a amené des réformes qui ont commencé à rendre possible un pouvoir décentralisé, encore limité, et ont aussi provoqué des appels à un élargissement du rôle de l'enseignant pour qu'il inclue le développement de l'enfant.

RECHERCHE COMPARÉE SUR LES CLASSES, LES ENSEIGNANTS ET LES ÉLÈVES

Cet article présente une série d'études conduites, comme nous l'avons indiqué plus haut, dans le but de mettre en lumière les influences culturelles qui entrent en jeu dans les valeurs des enseignants et dans les pratiques de classe ; nous avons également comparé le sens et la pratique de l'évaluation tels qu'ils sont perçus par les enseignants et les élèves, afin d'en démontrer l'aspect relatif.

Les pratiques pédagogiques

L'étude QUEST (Qualité des systèmes éducatifs au niveau transnational) (Broadfoot *et al.* 2000) a utilisé des évaluations en langue et en mathématiques aussi bien que des entretiens, questionnaires et observations de classe pour montrer combien la performance des élèves diffère dans chaque pays et pour explorer les raisons pédagogiques et culturelles de ces différences. Des études ont été menées dans des écoles de quatre zones contrastées d'Angleterre et de France. L'enquête a cherché à analyser le sens des différences nationales en matière d'enseignement et d'apprentissage en Angleterre et en France et à comparer la représentation qu'ont les élèves de l'apprentissage et de l'évaluation.

L'étude conclut que les attitudes et traditions nationales, profondément ancrées, sont, dans une certaine mesure, réfractaires au changement. Malgré les réformes anglaises qui renforcent le pouvoir central et les tentatives françaises de créer plus de diversité, le système anglais continue à être caractérisé par l'individualité et la diversité, alors que le système français demeure une structure centralisée et bureaucratique.

Ainsi, malgré une *Loi d'orientation* (1989) en France qui promouvait une approche éducative plus centrée sur l'enfant et une plus grande autonomie des établissements pour organiser l'apprentissage, les pratiques de classes observées n'ont pas fondamentalement changé. Les cours restent centrés sur l'acquisition de compétences selon des niveaux standardisés nationaux, sur un style d'enseignement transmissif et sur la conduite de la classe comme unité. Les classes françaises observées sont centrées sur le travail et organisées de manière relativement formelle. Les enseignants ont des attentes explicites en termes de performance et les enfants savent précisément s'ils travaillent bien ou non, sur la base d'une notation régulière et publique. De mauvais résultats en classe peuvent conduire à la désapprobation, voire à l'humiliation de la part de l'enseignant. La satisfaction des élèves est souvent liée à la preuve de leur réussite scolaire et les élèves sont ainsi poussés à travailler davantage. Les élèves sont capables de parler de leurs progrès ou de leur manque de progrès de manière construite et sont conscients des raisons de leur réussite ou de leur échec. La réussite scolaire est vue par les enseignants et les élèves comme liée directement à l'effort, ce qui peut expliquer également la pratique du redoublement au lieu d'une différenciation de l'enseignement en fonction des niveaux d'acquisition des élèves dans la classe. Selon les propos d'un élève français, « un bon maître doit faire travailler dur ses élèves ».

Au contraire, l'éducation primaire anglaise manifeste une préoccupation permanente pour « l'enfant dans sa globalité » et pour l'école comme communauté. L'accent est mis sur un apprentissage attrayant et sur des contenus d'enseignement variés. Les enseignants pensent qu'ils doivent prendre

en compte le contexte émotionnel de l'enfant et que les enfants apprennent mieux s'ils ont une bonne relation avec leur professeur et s'ils ont du plaisir à faire les tâches variées et différenciées qu'on leur propose. Ce point est confirmé par les élèves quand ils indiquent ce que doit être un bon enseignant : « les bons enseignants ne font pas toujours travailler dur, ils nous proposent aussi des jeux et ne sont pas stricts tout le temps ».

Cependant, le souci de répondre à la fois aux préoccupations cognitives et affectives des élèves, un travail administratif croissant et de fortes pressions extérieures provoquent parfois beaucoup de stress chez les enseignants et la sensation d'être surchargés. Ils expriment le sentiment de « courir après la perfection », impossible à atteindre, tandis que leurs élèves ont une idée moins claire que les élèves français de leurs résultats et de leurs progrès.

Globalement, l'étude QUEST révèle que, malgré une récente convergence entre les valeurs qui sous-tendent les systèmes français et anglais, on attend toujours des élèves anglais qu'ils atteignent des niveaux différents d'acquisition en fonction de leurs capacités innées, selon la politique gouvernementale. À l'inverse, on attend des élèves français qu'ils atteignent un même niveau et cette réussite dépend des efforts qu'ils sont prêts à consentir. L'accent mis sur un résultat commun plutôt que sur une différenciation de l'apprentissage a un impact important sur les critères d'évaluation. L'école en France partage des valeurs qui reflètent le poids culturel des principes égalitaires universels par opposition aux valeurs individuelles anglaises qui se reflètent dans la croyance que l'enseignement doit être différencié en fonction des « besoins » de chaque enfant.

L'évaluation des élèves

Quand nous avons comparé les approches des enseignants français et anglais vis-à-vis de l'évaluation de l'écrit chez les enfants (Osborn et Planel 1999), nous avons découvert que les enseignants français attendent un écrit correct et conforme à un modèle prédéfini, alors que les enseignants anglais valorisent la créativité, la divergence et mettent l'accent sur le « processus » plutôt que sur le « produit ». Les enseignants français utilisent davantage un langage négatif et des sanctions, ainsi qu'une notation précise, tandis que les enseignants anglais font des commentaires ouverts (Sharpe 1992).

Ces découvertes ont trouvé un écho dans la recherche conduite par Raveaud (2006) sur des jeunes enfants (âgés de 4 à 6 ans) en Angleterre et en France. Les pratiques d'évaluation observées ont confirmé la nature culturellement contextualisée de concepts éducatifs clés, et ont fonctionné comme un miroir grossissant révélant les différentes priorités des systèmes éducatifs anglais et français (Raveaud 2004). Ainsi, Raveaud a montré que ce qui est considéré comme une « erreur » quand les élèves apprennent à écrire est une construction sociale. Dans les classes observées en Angleterre, écrire est lié à la communication

et à l'expression, quel que soit le degré de compétence des élèves en orthographe. Les stratégies « d'écriture émergente » sont encouragées. Par opposition, les élèves français ont moins la possibilité d'écrire leurs propres textes ou de conduire des activités d'écriture créatrice : ils sont supposés écrire les mots correctement dès qu'ils commencent à écrire, afin de ne pas mémoriser des erreurs. Jusqu'à ce qu'ils aient maîtrisé les bases, la plupart des travaux écrits consistent à copier les mots écrits au tableau ou dans un livre, en cohérence avec les programmes français.

L'accent se déplace du résultat d'une tâche à l'acte d'apprentissage et souligne soit le produit soit le processus de l'apprentissage (Osborn et Broadfoot 1992).

Le tableau suivant résume certaines caractéristiques différentielles découvertes au cours de ces études.

Caractéristiques des pratiques de classes

	Angleterre	France
Accent mis sur	le processus d'apprentissage	le produit de l'apprentissage
Critères d'évaluation	en lien avec le niveau d'acquisition propre à l'enfant	absolu, en référence à des critères généraux
Type d'enseignement	fréquemment différencié en fonction des résultats des élèves	identique pour tous
Valeurs	individualisme	universalisme
Relation enseignant/élève	accent mis sur l'affectif	accent mis sur le cognitif
Enjeux institutionnels pour les élèves	regroupement, répartition en niveaux, orientation	redoublement

Il est frappant de voir, à travers ce tableau, combien les pratiques de classes observées restent fidèles aux caractéristiques d'origine et résistent au changement, alors que le discours politique de chaque pays semble essayer de faire converger les deux systèmes éducatifs.

L'attitude des élèves

Une étude plus tardive consacrée aux élèves de collège (Osborn *et al.* 2003) rassemble des données quantitatives très larges et des études de cas sur les expériences et les attitudes envers l'apprentissage chez un échantillon de jeunes entre 12 et 14 ans dans trois pays : 1 800 élèves ont répondu à des questionnaires et un plus petit nombre a été interviewé individuellement ou en groupe. Leurs professeurs et professeurs principaux ont également été interviewés. L'enquête avait pour but d'évaluer les ressemblances et les différences dans les attitudes d'apprentissage en Angleterre, en France et au Danemark. Nous

voulions savoir en quoi le contexte national et les valeurs culturelles ainsi que le contexte familial et social, le genre et l'origine ethnique avaient une influence sur les attitudes envers l'apprentissage dans chaque pays et si l'expérience des enseignants et des élèves tendait à se ressembler davantage et à « converger » dans le contexte de l'eupéanisation, de la mondialisation et de l'internationalisation de la culture adolescente.

Il s'agissait d'essayer de fournir une image complète des valeurs, des représentations et des traditions qui avaient une influence sur les enseignants et les élèves dans chaque système éducatif. Mais il s'agissait aussi de faire valoir comment ces élèves effectuaient des médiations et des interprétations par lesquelles ils développaient leurs propres perspectives spécifiques d'apprenants.

Nos découvertes montrent que les représentations que les jeunes ont d'eux-mêmes en tant qu'élèves et leur expérience en classe sont très influencées par leur environnement éducatif et culturel, et que ceci a, en retour, un fort impact sur leurs perspectives d'avenir. Bien sûr, l'histoire personnelle et familiale joue également un rôle important. Mais quand on étudie les représentations de l'apprentissage et de la scolarité des jeunes anglais et français, on trouve des différences notables qui reflètent les priorités nationales identifiées plus haut.

En Angleterre

Les élèves anglais du secondaire sont loin d'être positifs sur la scolarité et l'apprentissage. Beaucoup expriment l'envie de quitter l'école dès qu'ils le pourront et estiment que l'école obstrue leur chemin dans la vie. Mais beaucoup mettent aussi l'accent sur leurs enseignants qui sont soucieux de voir les élèves exprimer leurs idées personnelles, et les traitent comme des personnes. De façon encourageante, ils ressentent aussi qu'ils ont un bon retour sur leur travail de la part de leurs professeurs et que les enseignants les font travailler dur. Leurs réponses font aussi écho aux préoccupations traditionnelles de l'éducation anglaise en ce qui concerne le développement global de la personne et les politiques actuelles mettant l'accent sur l'individualisation et la différenciation.

En France

Les élèves français rapportent au contraire une expérience scolaire qui manque de dimension personnelle et sociale, évoquant une classe distante et relativement formelle, une relation à l'enseignant excessivement orientée vers les objectifs cognitifs. Cela n'est pas perçu négativement car beaucoup n'aiment pas l'idée de développer une relation plus étroite avec leurs enseignants ou d'avoir des enseignants plus proches de leurs familles et de leur vie personnelle. Cela reflète la séparation entre le personnel et le public qui marque de nombreux aspects de la vie et des valeurs françaises. Cependant, ils ne pensent pas recevoir l'appui dont ils ont besoin de la part de leurs professeurs pour

améliorer leur travail. Il y a sur ce point une grande différence entre les garçons et les filles, les garçons français étant, de tous les élèves de l'enquête, les moins positifs vis-à-vis de l'école et des enseignants. Malgré l'accent mis sur l'universalisme et sur un traitement égal de tous les enfants, les élèves s'inquiètent fortement d'avoir des enseignants qui ne respectent pas les élèves et n'expliquent pas bien.

Deux expériences d'élèves

Les deux exemples qui suivent sont ceux de jeunes élèves des deux pays. Ils identifient quelques thèmes communs, spécifiques aux contextes nationaux dans lesquels les jeunes gens et leurs enseignants se situent (on trouvera une étude de cas complète sur l'expérience des élèves en classe dans l'ouvrage *A World of Difference: comparing learners across Europe* (Osborn et al. 2003).

Isabelle, en France

Isabelle est élève dans un collège français de la banlieue parisienne. Conformément au principe républicain d'égalité des chances à ce niveau de la scolarité, le regroupement des élèves en fonction de leurs capacités est, en principe, interdit par la loi. Cependant, pour s'adapter aux rythmes d'apprentissage de chaque élève, le temps passé dans chaque niveau ou cycle peut être réduit ou augmenté de telle sorte que certains camarades de la classe d'Isabelle ont deux ans de plus que la moyenne. Contrairement à l'école anglaise décrite plus bas, le collège d'Isabelle ne cherche pas particulièrement à créer une culture ou une identité d'établissement et les élèves ne sont pas encouragés à s'identifier particulièrement à leur collège. La responsabilité à l'égard des élèves et de leur comportement s'arrête aux portes du collège.

La priorité du professeur principal de la classe d'Isabelle est le progrès académique des élèves. Il est clair sur son rôle et sur ses limites ainsi que sur le fait que les aspects sociaux et personnels de l'apprentissage des élèves sont du ressort de ses collègues de la vie scolaire. Il apprécie l'appui qu'il retire de ces collègues.

Il considère qu'il est important que tous les élèves reçoivent le même savoir et aient la même expérience, il est opposé à la sélection et ce, malgré la difficulté à enseigner à des groupes hétérogènes. Ses propres objectifs spécifiques sont que le plus possible d'élèves atteignent le niveau académique suffisant pour passer au niveau supérieur, mais il reconnaît que certains de ses collègues ont des objectifs plus larges. Il pense qu'«il est important que les élèves apprennent quelque chose... leur socialisation n'est pas [s]a priorité, la seule chose qui [lui] importe c'est [s]a discipline.»

Les enseignants français ont, dans notre étude, une représentation très orientée et circonscrite de leur rôle conformément à leur statut de fonctionnaire. Ils maintiennent typiquement une distance professionnelle avec les parents d'élèves, reflétant ainsi la forte distinction entre les sphères privée et

publique, issue d'une conception républicaine, que le système éducatif français établit. Ils mettent l'accent sur l'enseignement de leur discipline et ils se donnent pour objectifs spécifiques d'encourager leurs élèves à être intéressés par cette discipline et de faire atteindre au plus grand nombre le niveau suffisant pour passer dans la classe suivante. Ils sont généralement très clairs sur les limites de leur rôle professionnel et sur le relais avec les personnels non enseignants de l'établissement pour tout ce qui relève des aspects sociaux et émotionnels de leurs élèves. Cependant, ce rôle traditionnel de l'enseignant est en train de changer, surtout à cause d'initiatives politiques et de demandes différentes exprimées par les populations scolaires dans les zones difficiles. Certains enseignants commencent à avoir une représentation plus large de leur rôle, incluant une dimension affective.

Isabelle a de bons résultats mais elle considère l'école de façon instrumentale comme le moyen d'obtenir des diplômes et de s'assurer une carrière future. Beaucoup de ses camarades partagent ses vues et ses aspirations. Ils utilisent les termes d'« esclaves » et de « robots » pour décrire leur rôle dans leur relation aux enseignants : « les professeurs, ils méprisent les élèves. Nous, on est des enfants et ils ne considèrent pas vraiment ce qu'on dit. Ils disent : "ça nous concerne pas" ».

Ils estiment dans l'ensemble que les enseignants cherchent surtout à faire réussir les élèves aux examens. Cependant ils acceptent le style d'enseignement/apprentissage dominé par le professeur et le manuel qu'ils vivent souvent comme un moyen en vue d'une fin plutôt que comme une fin en soi agréable. Isabelle ne veut pas avoir des relations plus proches avec ses enseignants, et surtout pas en lien avec sa vie extrascolaire. Elle est horrifiée à l'idée qu'un enseignant puisse aussi être un ami ou connaisse bien son environnement familial. Comme beaucoup de ses camarades, et à l'image du système éducatif dans son ensemble, elle établit une forte distinction entre les sphères publique et privée (Sharpe, 1997, Dubet *et al.* 1996, Raveaud 2003).

Richard, en Angleterre

Richard est élève dans un grand établissement non sélectif dans le sud de l'Angleterre où tous les élèves portent un uniforme et où le professeur principal, comme tous les enseignants, cherche à renforcer l'identité de l'école à travers le port de l'uniforme, le rassemblement quotidien de tous les élèves (*assembly*) et d'autres symboles de la culture de l'établissement. Il est entré dans cet établissement il y a un an, à l'âge de 11 ans, et reçoit l'enseignement de beaucoup de professeurs différents, spécialistes de leurs disciplines, même s'il a un tuteur de groupe qui fait l'appel au début de chaque matinée et après-midi. Les élèves sont regroupés en fonction de leur niveau, dans beaucoup de cours.

En plus de sa discipline d'enseignement, la tutrice du groupe de Richard est responsable d'un groupe particulier d'élèves. Son rôle consiste à

veiller aux besoins sociaux et émotionnels de ce groupe et à servir de relais initial avec les parents et les familles. Son temps comme enseignante est de plus en plus contraint par des programmes très prescriptifs qui incluent non seulement des compétences académiques mais aussi des objectifs de développement personnel. Elle se sent de plus en plus sous pression pour atteindre les niveaux requis et les objectifs fixés par le gouvernement. Elle se sent souvent surchargée de travail et stressée, notamment par rapport à un système d'inspection intense : « ils pensent que je suis un peu stricte mais ces mêmes enfants peuvent aussi passer un moment à rire avec moi. Comme tutrice, je dois être attentive aux besoins des enfants, d'une autre façon que pour les besoins académiques ».

Richard a déjà connu une évaluation externe à 7 ans et à 11 ans. Il connaîtra d'autres évaluations importantes, à 14 et 16 ans, mais il est aussi évalué régulièrement par des contrôles et des notes données par ses professeurs. Richard s'attend à avoir une relation individualisée avec au moins certains de ses enseignants mais ne va pas jusqu'à qualifier un de ses professeurs d'« ami ». L'enseignant idéal est celui qui respecte les élèves, explique bien, donne des cours intéressants, et est ferme mais juste. Il aime particulièrement les enseignants qui sont drôles et avec qui « on peut rire un bon coup ».

Globalement, Richard aime bien ses professeurs et son école. Il est conscient de l'importance de l'éducation pour sa carrière et son métier futurs. Il voit l'école comme un lieu qui met l'accent sur l'obéissance aux règles institutionnelles mais il trouve aussi qu'il a l'occasion d'exprimer ses propres idées et opinions. La fonction sociale de l'école est très importante pour lui et il en attend de rencontrer des amis et de s'amuser. Il lui est souvent difficile de faire la part entre le besoin d'être apprécié et de s'adapter à son groupe d'amis et le besoin de se concentrer sur le travail académique. La négociation de cet équilibre lui prend beaucoup de temps et d'énergie.

En tant que garçon, il est particulièrement difficile à Richard de gagner la reconnaissance de ses amis s'il est perçu comme travaillant trop. La négociation de son identité sociale lui impose de se positionner comme « copain » qui fait rire les autres, chahute ou s'oppose aux enseignants, au moins de temps en temps.

Malgré les différences, les jeunes gens des deux pays partagent certaines valeurs par rapport à leur scolarité. En particulier le « respect » que les enseignants doivent montrer à l'égard des élèves, l'idée que l'enseignement doit être actif, intéressant et que les cours doivent comporter des éléments de plaisir ou d'humour.

La gestion des différences

Ces vignettes ne reflètent pas entièrement les différences entre filles et garçons, entre enfants d'origines sociales ou ethniques différentes, telles que nous les avons rencontrées au cours de l'étude. Les différences liées au genre et

aux inégalités sociales et raciales transparaissent dans les représentations des élèves des deux pays, mais sont gérées différemment par les deux systèmes éducatifs, ce qui amène des expériences différentes chez les élèves. Le discours politique français nie l'importance de la différence ethnique dans le système éducatif, considérant que différencier mettrait en danger la cohésion sociale et l'identité nationale. Des questions telles que l'interdiction du port du voile en France viennent directement de cette non reconnaissance de l'ethnicité et de la différence. Les politiques anglaises, de leur côté, reconnaissent la diversité mais portent relativement peu d'attention à l'équité (Osler et Starkey 2001).

Nos résultats suggèrent que, dans les classes anglaises où la culture scolaire est caractérisée par la fragmentation (au sens de circulation des élèves entre les groupes) et la différenciation entre les élèves, ceux qui viennent de milieux désavantagés doivent consacrer une plus grande énergie à maintenir un équilibre entre identité sociale et identité académique, ceci étant particulièrement frappant pour les garçons. En France, pour réussir, les élèves doivent souvent adopter une attitude stratégique vis-à-vis du système scolaire qui ne prend que peu en compte l'expérience familiale, la vie adolescente ou les centres personnels d'intérêt. Il arrive que certains des élèves de milieux défavorisés ou en échec rejettent complètement l'école qu'ils considèrent comme non pertinente pour eux. En revanche, les élèves en réussite sont ceux qui négocient des stratégies efficaces pour gérer leur relation avec le système.

La recherche d'efficacité

Les deux pays sont préoccupés par les standards, l'efficacité et la nécessité de rendre des comptes. En Angleterre, cette préoccupation a pris la forme de réformes insistant sur la culture de la performance et la création d'un quasi-marché de l'éducation dans lequel les jeunes font l'objet d'une presque constante évaluation. Un grand nombre de projets de recherche suggèrent que cela entraîne une désaffection à l'égard de l'école et de l'apprentissage lui-même (Pollard *et al.* 2000, Alexander 2000). En France apparaissent un souci de flexibilité et d'adaptation, pour ceux qui quittent le système éducatif, et une préoccupation autour de la violence, dans et en dehors des écoles.

Grâce à cette recherche, on a pu situer les élèves français et anglais sur une échelle intégrant les éléments suivants : jusqu'à quel point sont-ils vus dans le système éducatif comme des « élèves » ou comme des « personnes » ? ; quelle distance est jugée souhaitable dans la relation enseignants/élèves ? ; quelle est la nature de la relation entre les élèves et quel est l'équilibre entre les sentiments négatifs et positifs des élèves vis-à-vis de l'école ? Il est frappant de voir combien les difficultés à maintenir un équilibre entre le statut d'élève et l'identité sociale sont plus fortes dans le système anglais, dont la culture est marquée par la plus grande fragmentation et la plus grande différenciation entre les écoles.

Cette recherche montre combien ce qui se passe dans les classes est construit socialement et culturellement. Cela prouve que l'identité de l'enseignant et de l'apprenant est définie et redéfinie en fonction des contextes différents.

De récentes mesures gouvernementales, en Angleterre, soulèvent à nouveau la question de savoir dans quelle mesure nous allons vers une notion d'«enseignant européen» et peut-être, par extension, d'«élève européen». La manière dont les pratiques de classes sont définies par la politique gouvernementale en Angleterre a complètement changé depuis ces vingt dernières années, suite à de constantes réformes. Elle semble devoir changer encore davantage, se rapprochant du modèle français, lui-même proche de celui de la Belgique, de l'Italie, de l'Espagne et du Portugal. Notre recherche suggère qu'en dépit des pressions poussant à l'eupéanisation, à la mondialisation et à une définition de plus en plus harmonisée de politiques éducatives, et malgré les pressions autour de la culture de la performance à l'égard des enseignants autant que des élèves, ce sont les traditions historiques et culturelles distinctes qui déterminent la manière dont ces politiques sont interprétées et adaptées dans les classes. Cela souligne l'importance de la compréhension du contexte culturel et social dans lequel l'enseignement et l'apprentissage prennent place et de la conscience croissante que les enseignants ont de la nature «contextualisée» de leurs croyances et de leurs pratiques.

BIBLIOGRAPHIE

ALEXANDER R. (2000) : *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. London: Blackwell.

ALEXANDER R., OSBORN M. & PHILLIPS D. (eds) (2000) : *Learning from Comparing*, Vol 2: Policy, Professionals and Development, Symposium Books.

Best (1998) : « The development of affective education in England », in LANG P. (ed) *Affective Education: a comparative view* (London, Cassell).

BROADFOOT P. & OSBORN M. with Michel GILLY and Arlette BUCHER (1993) : *Perceptions of Teaching: Primary school teachers in England and France*, London: Cassell.

BROADFOOT P., OSBORN M., PLANEL C. & SHARPE K. (2000) : *Promoting quality in learning. does England have the answer?* London: Cassell.

Department for Education and Employment, Great Britain (June 1999) : *Learning to succeed: a new framework for post-16 learning*. White paper presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Employment by command of Her Majesty, London: Stationery Office.

DUBET F. & MARTUCELLI D. (1996) : *À l'Ecole*, Paris, Éditions du Seuil.

OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life: first results from PISA 2000*. Consultable en ligne: <http://www.pisa.oecd.org>

OECD (2004): *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003*. Consultable en ligne: <http://www.pisa.oecd.org>

OSBORN M. (2001): « Constants and Contexts in Pupil Experience of Learning and Schooling: comparing learners in England, France and Denmark », *Comparative Education*, Vol. 37, No. 3.

OSBORN M. and BROADFOOT P. (1992): « A Lesson in Progress: Primary Classrooms Observed in England and France », *Oxford Review of Education*, 18 (1) 3-15.

OSBORN M. & PLANEL C. (1999): « Comparing children's learning, attitude and performance in French and English primary schools », in: Alexander, R., Broadfoot, P. & Phillips, D. *Learning from Comparing*, Vol. 1, Wallingford: Triangle Books.

OSBORN M., BROADFOOT P., MCNESS E., RAVN R., PLANEL C. & TRIGGS P. with COUSIN O. & WINTHER-JENSEN T. (2003): *A World of Difference? Comparing Learners Across Europe*, Open University Press: McGraw-Hill Education.

OSBORN M., BROADFOOT P., PLANEL C. & POLLARD A. (1997): « Social Class, Educational Opportunity and Equal Entitlement: dilemmas of schooling in England and France », *Comparative Education*, Vol. 33, No. 3, pp. 375-393.

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

OSLER A. & STARKEY H. (2001): « Citizenship Education and National Identities in France and England: inclusive or exclusive? » *Oxford Review of Education*, 27, 2, 287-305.

POLLARD A. et al. (2000): *What Pupils Say: Changing Policy and Practice in English Primary Education*. London: Cassell.

RAVEAUD M. (2004): « Assessment in French and English Primary Schools: assessing the work, the child or the culture? » *Assessment in Education*, 11 (2), 193-211.

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

SHARPE K. (1992): « Catechistic Teaching Style in French Primary Education: Analysis of a Grammar Lesson with Seven Year Olds ». *Comparative Education*, 28 (3): 249-268.

SHARPE K. (1997). « The Protestant ethic and the spirit of Catholicism: ideological and institutional constraints on system change in English and French primary schooling », *Comparative Education*, 33, pp. 329-348.

VAN ZANTEN A. (2000): *L'école de la périphérie*. Paris: PUF.