

Apprendre comme plaisir ou comme effort ? Politiques et pratiques éducatives à l'école primaire en Angleterre et en France.

Le ministre de l'Education Luc Ferry affirme dans une tribune du *Monde* (14/10/03) qu'il faut « réhabiliter le travail » à l'école et que la culture scolaire n'a pas pour finalité première de divertir. Peu avant, son homologue anglais publiait la nouvelle stratégie pour l'enseignement primaire, intitulée *Excellence and Enjoyment* (« L'excellence et le plaisir », mai 2003). Quelle place l'école primaire fait-elle à l'effort et au plaisir dans l'apprentissage ?

Cette contribution se penche sur les cas français et anglais à partir d'un aperçu historique, d'une étude de terrain et d'entretiens. Des observations de type ethnographique ont été menées dans 12 classes primaires de part et d'autre de la Manche entre 1998 et 2001, à raison de 10 jours par classe. Elles portent sur des élèves âgés de quatre à sept ans, soit la première tranche d'âge à être scolarisée dans sa quasi-totalité dans les deux pays. Les observations ont été recueillies à l'aide d'une grille d'observation complétée par des notes libres, des entretiens avec des enseignants et des élèves, des exemples de travaux d'élèves et de la documentation produite par les écoles, les autorités locales et nationales.

La place du plaisir et du jeu à l'école est une question aussi ancienne que l'école elle-même, promue par Erasme, Locke ou Rousseau. Le courant de l'éducation nouvelle a conduit à des expériences célèbres comme celles de Froebel ou Montessori, généralement en marge des systèmes publics d'éducation. Cependant, ces derniers en ont parfois intégré certains apports, et ce en Angleterre plus qu'en France. Au cours du dernier demi-siècle, toute une génération d'enseignants primaires outre-Manche a été influencée par le célèbre rapport officiel de 1967, le rapport Plowden qui récuse la distinction entre le « travail » et le « jeu », affirmant que « le jeu est le principal moyen d'apprentissage dans la petite enfance »¹. Les programmes nationaux, introduits en Angleterre en 1988, limitent la place du jeu à l'école, et n'y font pas référence dans les instructions officielles. Néanmoins, la nouvelle stratégie pour l'école primaire inclut « le plaisir » dans son titre, le plaçant apparemment sur un pied d'égalité avec l'autre objectif, « l'excellence ». Malgré le déplacement net dans les discours officiels vers les exigences de résultat, la notion de « plaisir » reste plus importante que dans la rhétorique officielle française. Ici l'école maternelle a connu une histoire proche de celle des écoles anglaises. Pour l'inspectrice Pauline Kergomard : « le jeu, c'est le travail de l'enfance, c'est son métier, c'est sa vie »². Toutefois, l'école élémentaire a plutôt adopté la méfiance d'Alain envers l'enseignement par le jeu : « 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 »³. De fait, côté français, le jeu et le plaisir font l'objet de réserves, même pour les plus petits :

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.⁴

Le ministre Jospin tenait à ce que les écoliers fassent la part du jeu et du travail, du plaisir et de l'effort. Il dénonçait le jeu lorsqu'il fait figure d'apprentissage déguisé, de simple habillage destiné à

¹ Central Advisory Council for Education, *Children and their Primary Schools [the Plowden Report]*, London, HMSO, 1967, p. 193.

² Pauline Kergomard, in Françoise Aubert et alii, *L'Ecole avant six ans*, Paris, Bordas, 1984, p. 6.

³ Alain, *Pédagogie infantine*, Quatorzième leçon, Paris, PUF, 1986 [cours rédigé en 1924], p. 284. Souligné par l'auteur.

⁴ Ministère de l'Education Nationale, *Les cycles à l'école primaire*, Paris, CNDP-Hachette, 1991, p. 92.

duper l'enfant. L'actuel ministre accentue encore le trait, affirmant qu'il faut « réhabiliter le travail » : il dénonce « l'illusion pédagogique » consistant à croire « qu'il fallait d'abord intéresser les élèves ». La finalité première de la culture scolaire « n'est pas de divertir », et il faut même souvent, pour l'acquérir, « plusieurs mois, voire plusieurs années d'un apprentissage parfois rebutant »⁵.

Ces propos trouvent peu d'échos chez les enseignants observés. Qu'ils soient français ou anglais, ils s'accordaient pour reconnaître l'importance du jeu et pour vouloir « rendre l'école aimable et le travail attrayant », selon la formule de Jules Ferry. Ils voyaient dans le jeu un exutoire indispensable, mais aussi un moyen de renforcer des objectifs proprement scolaires. Toutefois, au-delà de la similarité de leurs points de vue, les pratiques et discours dans la classe témoignent d'un profond clivage franco-anglais. Ainsi la topographie de la classe est révélatrice de la hiérarchisation entre différentes sortes d'activités, reflétant notamment l'importance relative accordée au travail et aux autres activités. Dans deux écoles anglaises, les écoliers de 4-5 ans disposent d'un bac à sable et d'un bac à eau. C'est au détriment de l'espace de travail que ces espaces ont été créés : il n'existe pas, dans ces salles, suffisamment de bureaux pour que tous les enfants puissent faire une activité écrite simultanément. Ce choix paraît impensable en France où le fait que chaque enfant ait une place à un bureau apparaît comme un pré-requis à l'enseignement.

Ce que « disent » les lieux est conforté par le discours des enseignants. Il est un moment particulier de la vie scolaire où la question du lien entre efforts et plaisir, entre travail et jeu ressort avec force : c'est le moment où l'enseignant introduit une nouvelle activité. Les formules employées pour introduire une plage de travail sont particulièrement révélatrices des différentes conceptions de l'école de part et d'autre de la Manche. Les enseignants anglais évitent de présenter les exercices aux enfants comme du travail, même lorsque l'exercice est très scolaire, privilégiant la rhétorique du plaisir, du jeu et de l'amusement. Etendant ce discours d'un exercice particulier à la scolarisation en général, les enseignants présentent l'école comme un endroit où l'on vient par plaisir. Au début de l'année, une enseignante anglaise dit à ses nouveaux écoliers de quatre ans : « On va passer nos journées ensemble. On va beaucoup s'amuser et faire plein de choses ». Il n'est pas question dans ce programme succinct de travailler ni d'apprendre. Ces paroles sont-elles destinées à « apprivoiser » les enfants au début de leur scolarité ? Pas seulement, puisqu'on les retrouve auprès d'écoliers un peu plus âgés : à une fillette de cinq ans devenue angoissée à l'idée d'aller à l'école, une autre enseignante dit : « Je vais faire attention à ne pas te donner du travail trop difficile. Tu as l'habitude de venir à l'école et de t'y amuser. Je ne veux pas te faire travailler trop dur. » Le travail est mentionné cette fois, mais il ne doit pas prendre le pas sur le plaisir qu'éprouvent les enfants à venir à l'école. Ces paroles ne sont évidemment pas une simple description de la réalité. Au contraire, les enseignants ont des programmes à respecter, et les apprentissages auxquels ils conduisent leurs élèves requièrent bien des efforts. Il ne faudrait pas pour autant y voir un discours purement démagogique destiné à masquer l'effort nécessaire pour accomplir des tâches scolaires. On peut plutôt y lire le reflet de convictions éducatives héritées de l'éducation nouvelle qui perdurent depuis les années 1960, époque à laquelle elles étaient à l'honneur grâce à leur reconnaissance officielle dans le rapport Plowden. À l'heure des directives en faveur de l'enseignement en classe entière, la liberté de choix de l'enfant, l'apprentissage par la découverte et par le jeu sont mis à rude épreuve. 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, en se faisant plaisir, et sans avoir conscience d'accomplir un effort.

À l'inverse de leurs collègues anglais, les enseignants français insistent volontiers sur le travail et les efforts, présentant explicitement l'école comme un lieu d'acquisition de connaissances. À deux reprises, des enseignantes laissent entendre à leur classe qu'une fois les connaissances acquises, l'école n'a plus lieu d'être. L'une dit à un enfant qui trouve son exercice difficile : « C'est pas grave si vous n'avez pas terminé. Si vous saviez tout, ce serait formidable. Vous n'auriez plus besoin de venir

⁵ Luc Ferry, « Réhabiliter le travail : à l'école aussi », *Le Monde*, 23/05/2003.

en classe ». Ce type de remarque ne paraît pas possible en Angleterre : du fait que l'école ne valorise pas le savoir au-dessus de toutes les autres acquisitions que l'enfant doit y faire, même la maîtrise de connaissances exceptionnelles par les élèves ne suffit pas à rendre l'école « inutile ». De même, là où les enseignants anglais tentaient de gommer les distinctions entre le jeu et le travail, leurs collègues français n'hésitent pas à dire : « Bon allez, on travaille un petit peu » ; « maintenant, je vais vous laisser faire un travail *tout seuls !* ». Le travail est présenté comme tel, sans volonté de le déguiser en le présentant sous une forme plus attrayante ou ludique. Même en maternelle, une enseignante revendique ouvertement devant ses élèves un rôle pour l'école qui dépasse celui du jeu. Après une conversation avec une mère d'élève, qui se plaint du fait que son fils ne lui dit jamais ce qui se passe à l'école, l'enseignante aborde cette question lors d'une discussion en classe entière. Elle encourage les enfants à parler de l'école chez eux et précise : « Et puis évitez de dire 'on a joué', 'on a joué', parce qu'on ne fait pas que jouer quand même ! ». Cela ne signifie pas que le travail doive être austère, bien au contraire. Mais les enseignants se montrent conscients des efforts qu'ils imposent à leurs élèves :

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.

La volonté de rendre l'enseignement ludique est moins forte qu'en Angleterre. Il ne s'agit pas tant de nier la part du plaisir, mais d'en distinguer plusieurs sortes : le plaisir immédiat qui dérive du jeu, et le plaisir que procure la difficulté surmontée. C'est du second que parlent plus volontiers les enseignants français, ainsi que l'actuel ministre, d'un plaisir indissociable de la difficulté car il est proportionnel au sacrifice accompli pour y parvenir.

La perception qu'ont les élèves du travail ou de l'école reflète celle qu'en ont leurs enseignants. Les élèves français disent plus souvent que leurs camarades anglais que l'école a comme rôle principal l'apprentissage et le travail. Leurs définitions même du travail diffèrent. Les écoliers français en ont une perception claire : « On peut se mettre à deux pour les jeux » ; « Si c'est noté c'est du travail ». Les petits Anglais quant à eux, distinguent moins nettement le travail des autres activités menées à l'école, évoquant ensemble le travail, le jeu et l'amusement⁶. Des élèves français de maternelle font le lien entre le travail scolaire et l'insertion sociale et professionnelle par la suite : « Hein, quand on travaille on gagne de l'argent ? », demande un garçon. Son voisin confirme : « Il faut beaucoup travailler à l'école pour gagner des sous ». Rien de tel n'a été entendu chez des écoliers aussi jeunes outre-Manche. Les enfants confirment donc, dans le regard qu'ils portent sur l'école, les tendances identifiées à la fois dans l'évolution historique des systèmes éducatifs auxquels ils appartiennent, et le point de vue de leurs enseignants.

Au travers les pratiques observées, c'est la notion même de l'élève qui est en jeu. Elle n'a rien d'immédiat, mais correspond à une construction sociale, historiquement et culturellement située. L'enjeu est de taille, car les pratiques pédagogiques et le discours des enseignants sont susceptibles d'avoir une incidence sur le rapport des élèves à l'apprentissage et au travail. En privilégiant le plaisir et l'intérêt intrinsèque d'une activité, les enseignants anglais se trouvent embarrassés pour exiger des « efforts ». De ce fait, le rapport aux apprentissages des enfants observés dépend largement de la socialisation familiale : certains avaient intériorisé l'exigence d'efforts, faisant de leur mieux quelle que soit l'activité proposée. D'autres prenaient au pied de la lettre la rhétorique enseignante, considérant toute activité comme un « jeu », et ne s'y appliquant que s'ils y trouvaient effectivement plaisir. C'est justement envers ces mêmes enfants que la rhétorique du travail est mobilisée en France : plusieurs enseignants expliquaient que c'était les élèves qui avaient plus de mal qui devaient fournir le plus d'efforts. « Je ne les laisse pas tomber », affirme une enseignante de grande section de maternelle,

⁶ Réponses d'écoliers de 6 à 8 ans in Claire Planel, « 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, 1997, p. 363.

justifiant pourquoi elle poursuit un exercice d'écriture inachevé avec un enfant en difficulté pendant que les autres sont passés à des activités artistiques. En France, malgré une évolution vers une plus grande reconnaissance de l'enfance, les idéaux républicains restent prépondérants, et l'objectif d'égalité des chances s'accommode difficilement de la rhétorique du plaisir. Alors même que les enseignants en France s'insurgent contre des propos des dirigeants qu'ils qualifient de rétrogrades ou d'austères, il est remarquable de constater à quel point leurs pratiques perpétuent l'esprit de l'école républicaine. A l'inverse, le souci de l'enfance et de l'épanouissement semble désarmer l'école anglaise face au problème de la reproduction des différences socioculturelles.

La tension entre les objectifs proprement scolaires d'une part et le plaisir ou l'épanouissement de l'autre est incomplète si l'on n'y ajoute pas un troisième pôle, qui est celui de l'égalité des chances. Si les trois figurent dans les objectifs officiels en France et en Angleterre, des arbitrages distincts conduisent en pratique à privilégier l'un de ces pôles sur les deux autres. Il ressort de cette comparaison franco-anglaise que ce ne sont pas toujours les mêmes raisons qui conduisent certains enfants à se trouver en décalage avec les attentes de l'école : les deux systèmes scolaires ne façonnent donc pas les mêmes inégalités.