

RAVEAUD Maroussia. *De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*

Paris : PUF, 2006. – 209 p. (Éducation & société).

François Audigier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/571>

DOI : 10.4000/rfp.571

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2007

Pagination : 185-188

ISBN : 978-2-7342-1080-1

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

François Audigier, « RAVEAUD Maroussia. *De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 158 | janvier-mars 2007, mis en ligne le 23 septembre 2010, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/571> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.571>

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.

© tous droits réservés

RAVEAUD Maroussia. *De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*

Paris : PUF, 2006. – 209 p. (Éducation & société).

François Audigier

RÉFÉRENCE

RAVEAUD Maroussia. *De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Paris : PUF, 2006. – 209 p. (Éducation & société).

- 1 Depuis quelques lustres, la question de la citoyenneté et de sa place comme intention d'éducation fait partie des préoccupations annoncées comme prioritaires dans la totalité de nos États européens, voire plus largement ailleurs dans le monde. En témoignent, par exemple, l'inscription de la *Citizenship Education* dans le *National curriculum* anglais pour les élèves de la 7^e à la 11^e classe, ou de l'éducation à la citoyenneté dans le plan d'études du canton de Vaud pour les 8^e et 9^e classes, en Suisse. D'autres systèmes ont une tradition plus ancienne comme la France. D'autres encore, comme les États antérieurement communistes, s'efforcent d'en modifier les approches pour contrer l'idée d'une matière perçue comme instrument de propagande. De leur côté, le Conseil de l'Europe et l'Union européenne accordent de plus en plus d'importance à ce domaine, mettent en place et financent des projets en ce sens. Cette attention croissante et les convergences européennes constituent un premier intérêt à l'ouvrage de Maroussia Raveaud. Mais cet intérêt va bien au-delà puisque cet ouvrage repose sur une enquête de terrain et une comparaison entre deux systèmes scolaires que l'on a coutume d'opposer, l'anglais et le français. Ainsi, aux approches dites anglo-saxonnes, voire plus largement d'États situés autour de la Mer du Nord, s'opposent des

approches plus méditerranéennes, notamment française. Pour rester dans les grandes généralités, cette opposition met en avant les rôles différents accordés à l'expérience et au savoir dans l'éducation et la formation : primat de l'expérience pour les premiers, primat du savoir pour les seconds, mais aussi nécessaires rencontres de l'une et de l'autre. L'éducation à la citoyenneté est particulièrement sensible à ce double ancrage ; c'est donc un observatoire éminemment pertinent pour étudier cette opposition, la renseigner, en argumenter le bien-fondé, en contester certains aspects, selon la dialectique féconde ressemblances/différences.

- 2 L'auteure commence par rappeler trois idées largement admises selon lesquelles « l'école a [...] pour mission officielle de former le citoyen de demain », « la citoyenneté ne peut se transmettre par le seul discours » et ce « travail de longue haleine prend son sens, pour les élèves, à partir de ce qu'ils vivent à l'école au quotidien » (p. 1-2). Ces prémisses posées, elle ne prend pas le terme de « "citoyen" [...] dans son acception classique, en termes de droits et de devoirs politiques et sociaux. Mais apprendre à appartenir et à participer est au fondement, selon nous, de toute citoyenneté » (p. 2). Elle se propose donc d'étudier « la vie du groupe, les pratiques collectives, les interactions, les rites et routines les plus ordinaires qui, petit à petit, modèlent la façon dont l'individu pense, agit, et se pense dans sa relation aux autres » (p. 2). Il y a donc comme un axiome posé au départ, axiome selon lequel la citoyenneté politique et juridique, pour peu qu'elle soit l'étape suivant de cet apprentissage, se construit sur ce socle de comportements et d'idées vécus et introduits à l'école dès le plus jeune âge. Inversement, le contenu théorique et pratique de ce socle est en grande partie établi par les conceptions de la citoyenneté qui diffèrent selon la culture politique de l'État auquel appartient chacun des systèmes éducatifs. Il y aurait donc une détermination dialectique des pratiques et contenus scolaires : dans un sens, la prise en compte revendiquée des modes de pensée et des habitudes culturelles des élèves, dans leur diversité, modèle ces pratiques et contenus ; dans l'autre, l'insertion de ces mêmes élèves dans une école porteuse d'une conception des relations sociales façonne également ces mêmes pratiques et contenus.
- 3 Avant d'entrer dans les écoles et les classes, l'auteure trace en quelques pages vigoureuses le cadre dans lequel s'inscrit sa recherche, et ses intentions. Le contenu de ces pages sert de toile de fond pour la présentation des analyses, leur interprétation et leurs prolongements. D'un côté l'Angleterre affirme un idéal éducatif centré sur l'enfant dans toutes ses dimensions et caractéristiques, de l'autre, la France, tout en s'ouvrant récemment à la diversité, affirme toujours un idéal fondé sur le principe d'égalité des chances et pour ce faire d'égalité de traitement des écoliers, en laissant ou s'efforçant de laisser hors de la classe les particularités de chacun. Cette opposition connue rappelée, il faut alors en chercher les marques, la confirmation ou l'infirmité de tel ou tel de ses aspects. C'est l'objet principal de l'enquête de terrain, un des apports majeurs de cette étude qui rompt ainsi fort heureusement avec les discours et propos généraux et hors de toutes données empiriques. L'enquête concerne de jeunes élèves de 4 à 7 ans, soit les deux dernières années de classe maternelle ou de « *Reception* », et la première année du primaire, transition entre deux ordres d'enseignement dont le second est marqué par l'entrée dans des apprentissages systématiques, en particulier de la lecture et de l'écriture.
- 4 Les trois premiers chapitres présentent les résultats de l'enquête. À tout seigneur tout honneur, le premier chapitre est consacré au corps, s'inscrivant ainsi dans la continuité

des réflexions de Kant sur l'éducation pour qui la disciplinarisation du corps est une des premières fonctions de l'école. Ce corps est « à géométrie variable » mais sa place et la manière de le considérer restent ambiguës. L'observation des pratiques y repère déjà une différenciation entre les deux systèmes. Mais, si la liberté de mouvement semble plus importante en Angleterre, et cette liberté s'accompagne aussi d'une autorité permanente de l'école sur le corps des élèves dont les attitudes sont pensées en relation avec l'adhésion des élèves à l'école. Les observations faites en France tendent à montrer des moments où les corps ne sont pas sous contrôle. Il en est ainsi des temps de récréation, voire plus largement des temps hors enseignement ; mais quelques études montrent aussi que ce temps sans surveillance est vécu par certains élèves comme un temps où les rapports de force sont dominants. Le second chapitre traite du savoir. Cela peut paraître quelque peu prématuré pour de si jeunes élèves, mais le savoir est bien au cœur des écoles. Toutefois, l'importance de l'insertion dans le groupe et l'appel au faire et au plaisir distinguent l'école anglaise de la française où le rapport aux notes structure l'expérience scolaire et où le mot « travail » est si souvent brandi. Dès lors la première en différenciant très tôt les élèves pour répondre à la diversité des besoins laisse de côté un idéal égalitaire qui reste très présent dans les discours et intentions de ce côté-ci de la Manche, mais au détriment d'une prise en compte des élèves comme des individus singuliers. L'évaluation est à ce titre un objet particulièrement significatif. Le troisième chapitre porte le titre de « vivre en groupe », titre qui l'inscrit dans la thématique du « vivre ensemble » répandue aujourd'hui. Si les questions du corps et du savoir ouvraient déjà à une construction différenciée du rapport à soi et à la connaissance, le vivre ensemble prolonge cette ouverture en y incluant encore plus fortement toute la part d'implicite, de *curriculum* caché en ce domaine. Au-delà de la spécificité de chaque école, de chaque classe, le portrait dressé continue de différencier les deux rives du *Channel* : d'un côté une attention aux différences, notamment culturelles, aux sentiments, aux manières d'être, au contrôle de soi, de l'autre l'importance de la parole, du raisonnement, de la règle commune. Mais aussi mise en difficulté de cette dernière dans les situations de multiculturalité où l'universalisme proclamé se heurte à une réalité complexe. En quelques pages, Maroussia Raveaud dessine un bilan de ces trois thèmes en formalisant les différences observées et en les mettant également en relation avec l'âge ; l'école change et les élèves aussi tout au long du parcours scolaire. Tout en favorisant l'expression des différences, l'école anglaise insiste très fortement sur les valeurs et les normes qu'il s'agit de transmettre. Ainsi, la *child-centred education* et liberté d'expression affirmées comme piliers de l'école et de la société s'accommodent sans états d'âme d'une transmission largement contraignante de ces valeurs et normes. Quant à l'école française, elle tend plus ou moins timidement à reconnaître elle aussi les différences mais surtout dans les échanges privés, là où le travail et les apprentissages ne sont pas au premier plan. Dans ce dernier cas, l'intention égalitaire s'impose.

- 5 Les données de l'enquête ainsi exposées, l'auteure ouvre un long chapitre d'interprétation avant de développer le chemin qui, toujours selon elle, mène de l'élève au citoyen. L'interprétation prend pour cadre théorique les travaux de Boltanski et Thévenot, autour des mondes et de la construction de l'accord, modélisation reprise par Jean-Louis Derouet pour analyser les compromis que les acteurs de l'école, dans leur diversité, élaborent constamment. Partant du constat que les élèves changent souvent d'activités, de situations, Maroussia Raveaud retient cinq configurations autour desquelles elle construit son interprétation : la Famille, la Cité, la Morale, le

Jardin d'Enfants et les Honneurs. Chaque configuration correspond à un mode d'appartenance à l'école, mode qui se différencie selon les situations, les enjeux, les valeurs mises en avant, etc. Le modèle ainsi construit permet une comparaison raisonnée qui offre une interprétation qui va bien au-delà des seuls cas étudiés. Ainsi, l'Angleterre privilégie la Famille, configuration qui offre bien des connivences avec l'idée de communauté, alors que la France met en son centre la Cité. Jardin d'Enfants et Morale accompagnent la Famille, tandis qu'à une distance plus grande, Jardins d'enfants et Famille accompagnent la Cité. Ajoutons à cela que, dans les écoles anglaises, l'éducation religieuse, sans être nécessairement une matière d'enseignement, jouit d'une présence obligatoire selon des dispositions laissées à l'appréciation des autorités locales.

- 6 Le retour aux textes officiels, « Programmes et instructions » en France, « *National curriculum* » en Angleterre, met en valeur plusieurs points communs qui se diversifient ensuite dans la droite ligne de ce qui a été observé. Mais il y a souvent loin entre les orientations, voire les obligations énoncées par les autorités scolaires et la réalité des classes et des établissements. La confrontation entre ces textes officiels, les données de l'enquête et l'interprétation construite autour de ces configurations, conduisent l'auteure à distinguer, sans les opposer de façon absolue, une école française qui met en avant une citoyenneté qu'elle qualifie de « dissociation » et une école anglaise avec une citoyenneté d'« imbrication ». On retrouve là l'opposition traditionnelle entre la première qui sépare le public et le privé, l'écolier et l'enfant, et la seconde qui lie ces deux dimensions de l'être, s'efforçant de construire une continuité sinon une connivence entre elles. Si la différence est connue dans sa généralité, le grand mérite de l'ouvrage est de l'informer, de la renseigner, de la nuancer, de la complexifier et de la modéliser, donnant ainsi de nombreuses pistes de réflexions et de recherches.
- 7 Mise en forme d'une thèse, l'ouvrage en a laissé de côté les aspects plus spécifiquement méthodologiques. Ainsi, afin d'alléger un livre destiné à des lecteurs qui vont, iront espérons-nous, bien au-delà du seul cercle des chercheurs, la présentation de la méthodologie de la recherche est renvoyée à une brève annexe qui en présente l'essentiel. Il y est notamment reproduit la grille d'observation qui pourrait utilement inspirer d'autres travaux. Le choix des écoles et des moments d'observation est exposé au début de l'ouvrage. Enfin, Maroussia Raveaud énonce clairement à plusieurs moments les limites de son travail, notamment les limites quantitatives puisqu'il s'agit d'études de cas et que toute généralisation est évidemment hasardeuse. Toutefois, aussi bien pour l'auteure que pour le lecteur, cette tentation de généralisation reste forte. Elle se marque dans de nombreux énoncés qui opposent l'Angleterre et la France. Cela nous invite surtout à souhaiter que des enquêtes de même type soient menées aussi bien à des niveaux scolaires différents, qu'entre des systèmes scolaires autres, etc. Notre connaissance de l'éducation à la citoyenneté « en actes » est nécessaire pour mettre à distance des propos qui restent trop souvent intentionnels ou simplement idéologiques au sens le plus banal du terme.
- 8 Le choix de niveaux scolaires précoces est tout à fait cohérent avec le présupposé d'une transmission-construction de comportements et de manières de penser la vie sociale qui s'enracine dès les premières années de la scolarité. Toutefois, la référence à la citoyenneté laisse le lecteur un peu sur sa faim dans la mesure où celle-ci semble se réduire au « vivre ensemble ». Les dimensions politiques et juridiques, qui constituent toujours le noyau dur de la citoyenneté et des programmes scolaires en France et en

Angleterre lorsque l'apprentissage de cette citoyenneté est pris en charge par une discipline scolaire, restent discrètes. Si cela s'explique parfaitement compte tenu de l'âge des enfants, des élèves, et si ce parti est clairement annoncé dans les premières pages, cette référence aurait mérité quelques ouvertures dans les chapitres d'interprétation. Ainsi, par exemple, peut-on suggérer que la différenciation dissociation/imbrication recouvre, d'une certaine manière le débat sur les fondements du droit et de la loi, entre la priorité donnée à la loi et celle donnée au contrat. Dans le premier cas, la loi demande une mise à distance des émotions, du sujet dans sa subjectivité pour énoncer et prendre pour référence une norme construite par des citoyens libres et égaux dans cet espace public de délibération si fréquemment convoqué ; cette norme s'impose à tous, de manière égalitaire. Nous savons bien que les pratiques sont souvent très différentes, mais cette conception fixe un horizon, un idéal selon une certaine vision de la démocratie, à partir duquel évaluer les pratiques et orienter les actions. Dans le second cas, le contrat demande l'accord des parties, des individus eux aussi libres. Mais cet accord, construit dans des situations réelles prend le risque d'entériner des rapports de force, des inégalités, des différences qui sont aussi des hiérarchies scolaires et sociales. Certes, dans ce dernier cas, la référence à la religion est censée jouer un rôle de contrôle pour que cet accord prenne en compte certaines valeurs jugées essentielles. La position de ces valeurs est aussi différente puisque sous le régime de la loi, celles-ci sont censées être elles aussi soumises au débat public, tandis que sous le régime du contrat, c'est par leur intériorisation par les individus et leurs supposées conséquences comportementales qu'elles prennent corps. Ainsi, chacun des modèles présentés peut être mis en relation avec la culture politique et les conceptions du lien social et de la citoyenneté qui prévalent dans chaque État. En Angleterre, une citoyenneté « sociale » qui s'appuie fortement sur les accords, les compromis passés entre les individus dans le respect des valeurs affirmées comme indiscutables ; cette citoyenneté s'exprime à l'école sous le modèle de la Famille ; elle se prolongerait dans la vie sociale par l'importance accordée aux contrats passés entre des individus affirmés libres et égaux. En France, une citoyenneté « politique » qui privilégie la loi commune, l'énoncé de règles communes pour définir les droits et les obligations de chacun ; cette citoyenneté s'exprime à l'école sous le modèle de la Cité ; elle se prolongerait dans la vie sociale par l'importance accordée à la loi et l'appel fait constamment à celle-ci pour réguler les rapports sociaux. Ce ne sont bien sûr que des modèles pour analyser des réalités complexes et ambiguës, réalités et conceptions prises les unes et les autres dans les bouleversements actuels.

- 9 Sans sombrer dans une prospective souvent hasardeuse, on s'interrogera aussi sur l'avenir de ces écoles et de ces pratiques. Les pages de conclusion esquissent quelques réflexions en ce sens, mais restent comme suspendues. Nos sociétés évoluent et changent sans doute plus vite que nos systèmes scolaires. Dès lors, ces modèles d'apprentissage du vivre ensemble, de construction des rapports au corps et au savoir, les conceptions de la citoyenneté auxquelles on peut les référer, sont-ils ces survivances vouées à une déstabilisation rapide, voire déjà en cours comme certaines remarques le suggèrent ? Ou sont-ils des piliers sur lesquels chacun des systèmes peut s'appuyer ? Ou encore, repère-t-on des esquisses de rapprochements conçues et mises en œuvre par les acteurs, principalement les enseignants, pour produire les nécessaires et constantes adaptations aux situations locales, adaptations encouragées, accompagnées ou contestées par des autorités scolaires qui peinent de plus en plus à piloter l'école ? Enfin, sur un plan pédagogique, la différenciation et les relations entre expériences et

savoirs, au sein de la trilogie « corps, savoir et vivre ensemble », entre « pratiques mises en œuvre et valeurs affirmées », méritent, elles aussi, de nouvelles enquêtes. Ce ne sont que quelques directions pour prolonger les très riches et stimulantes réflexions d'un ouvrage qui, répétons-le, nous emmène au cœur de la vie des classes, des pratiques scolaires, des idées des enseignants et des élèves.

AUTEURS

FRANÇOIS AUDIGIER

Université de Genève