

LES RENCONTRES DE LA DESCO

Conférence-débat

"L'apprentissage de la civilité à l'école : regards croisés"

Robin Alexander.

*Professeur à l'université de Cambridge
Grande-Bretagne*

Jan Hofmann

*Directeur de l'institut pédagogique du
Land de Brandebourg – Allemagne*

Eirick Prairat

*Professeur à l'université de Nancy 2
France*

Le débat est animé par **Jean-Paul de Gaudemar**,
directeur de l'enseignement scolaire

*Dossier accessible sur le site EduSCOL :
www.eduscol.education.fr - rubrique Europe et International*

SOMMAIRE

OUVERTURE DE LA CONFERENCE-DEBAT	5
Jean-Paul de Gaudemar, directeur de l'enseignement supérieur	
L'APPRENTISSAGE, LA CIVILITÉ ET LA CULTURE : PERSPECTIVES INTERNATIONALES	7
Robin Alexander, professeur à l'université de Cambridge, Grande-Bretagne	
LES VALEURS DANS LA TRADITION DE L'ENSEIGNEMENT ALLEMAND.....	15
Jan Hofmann, directeur de l'Institut pédagogique du Land de Brandebourg, Allemagne	
LES VALEURS A L'HEURE DE LA DESACRALISATION DE L'ORDRE SCOLAIRE	19
Eirick Prairat, professeur à l'université Nancy 2, France	
DEBAT AVEC LA SALLE	
CONCLUSION	35
Jean-Paul de Gaudemar, directeur de l'enseignement scolaire	

Ouverture de la conférence-débat

*Jean-Paul de Gaudemar,
directeur de l'enseignement scolaire*

A l'occasion de ces nouvelles rencontres de la Desco, nous avons choisi d'aborder le thème de l'apprentissage de la civilité à l'école. Ce thème suscite régulièrement de nombreuses discussions au sein de notre institution comme en dehors de ses murs. Il réapparaît de façon récurrente – c'est le cas actuellement avec la question du voile et de la laïcité – et il reviendra à n'en pas douter sur le devant de la scène au moment du grand débat national sur l'École.

La question de l'apprentissage de la civilité est généralement posée en des termes différents. Pour l'évoquer, on soulève tantôt le problème de la prévention de l'incivilité, tantôt celui de la violence à l'école qui resurgit en général chaque fois qu'un incident se produit dans un établissement scolaire. Pourtant, toute réflexion sur ce thème de la violence scolaire amène inéluctablement à s'interroger sur ce que peut signifier l'apprentissage de la civilité à l'école.

Cet apprentissage peut prendre différentes formes. Il fait l'objet d'enseignements spécifiques dans le cadre des cours d'éducation civique que nous avons progressivement introduits à chaque niveau du système scolaire et que l'on appelle "éducation civique, juridique et sociale" dans les lycées. Il passe également par d'autres voies, à travers tout ce qui relève de l'apprentissage du "vivre ensemble", selon la terminologie des programmes de l'école primaire, ou de la "vie scolaire" pour ce qui concerne nos établissements du second degré.

Nous avons souhaité aborder ce thème de l'apprentissage de la civilité à l'école sous un angle original grâce une formule désormais éprouvée dans ces rencontres de la Desco et qui repose sur l'intervention de collègues d'autres pays européens. Le sous-titre de notre rencontre – "Regards croisés" – illustre cette orientation. Nous évoquerons la façon dont la question est abordée en Grande-Bretagne et en Allemagne. Nous demanderons également à nos homologues européens ce qu'ils pensent de ce qui se fait hors de leurs frontières. Comme souvent, nous verrons à quel point ces regards croisés nous permettent de prendre du recul et d'ouvrir de nouvelles perspectives.

Trois invités interviendront dans le cadre de ces rencontres.

- Nous accueillerons tout d'abord Robin Alexander. professeur à l'université de Cambridge, il a également enseigné dans d'autres universités britanniques, à Warwick par exemple, ainsi qu'à l'étranger à l'université d'Helsinki. En charge d'importantes fonctions dans le système éducatif britannique, il a notamment travaillé au sein de l'OFSTED (Office for Standards in Education), l'équivalent de notre inspection générale, et du QCA (Qualification and Curriculum Authority), un organisme clé en Grande-Bretagne, qui joue en quelque sorte le rôle de conseil national des programmes et qui fixe un certain nombre de règles quant aux qualifications des enseignants. Son intervention –

“ L’apprentissage, le comportement et la culture : perspectives internationales ” – sera nourrie, comme son titre l’indique, de sa double expérience à la fois britannique et internationale.

- Nous entendrons ensuite le docteur Jan Hofmann, qui nous vient de ce que l’on pourrait appeler la nouvelle Allemagne et plus précisément du Land de Brandebourg. Son exposé évoquera la transmission des valeurs avant et après la réunification allemande. Le docteur Hofmann, qui a fait des études de philosophie à l’origine, a occupé d’importantes fonctions au sein du ministère de la jeunesse et des sports du Land de Brandebourg. Il est directeur, depuis une dizaine d’années, de l’institut de formation des maîtres. Il exerce aussi des responsabilités au sein du KMK, la conférence permanente des ministres de l’éducation et des affaires culturelles des Länder allemands. Son rôle au sein de cet organisme, dont la vocation est de coordonner les différentes pratiques des Länder en matière d’éducation et de scolarité, lui permet d’avoir une vision globale de la situation en Allemagne.
- Enfin, notre collègue Eirick Prairat, professeur à l’université de Nancy II, nous fera part des réflexions qu’il conduit sur la place des valeurs à l’École et sur les relations entre le savoir et l’éducation à travers une intervention au titre évocateur : “ Les valeurs à l’heure de la désacralisation de l’ordre scolaire ”.

L'apprentissage, la civilité et la culture : perspectives internationales

Robin Alexander,
professeur à l'université de Cambridge,
Grande-Bretagne

En octobre 2003, la BBC a lancé une série intitulée *Les Vieux Grincheux*¹. Des hommes âgés de la cinquantaine s'y plaignent des jeunes sauvages, de leur style vestimentaire, leur musique, leur langage, leur comportement, leur égoïsme, leur matérialisme, leur narcissisme, leur immaturité, et leur obsession agaçante du téléphone portable. Un de ces personnages aurait très bien pu dire : « Les jeunes d'aujourd'hui ne pensent qu'à eux. Ils n'ont aucun respect pour leurs parents ou pour les anciens ». Toutefois, cette plainte n'a pas été émise cette année par un de ces « vieux grincheux » britanniques, mais il y a mille ans, ici en France, par Pierre l'Hermitte².

L'inquiétude quant au comportement des jeunes et à la perte de la civilité n'est pas nouvelle, et elle n'est pas non plus spécifique à la France. En lançant le débat national sur l'avenir de l'école en septembre 2003, le Ministre a évoqué « les questions de l'autorité et la prévention de la violence » ainsi que le besoin de « renforcer la légitimité de l'école, la liberté pédagogique et l'autorité des enseignants »³. Dans des termes proches, le Ministre britannique de l'éducation a récemment déploré la perte des valeurs de « respect, de politesse et d'égards pour les autres, qui constituent les fondements d'une société civilisée ». Il a évoqué l'augmentation des agressions verbales ou physiques envers les enseignants et la multiplication des incivilités à l'extérieur de l'école⁴. Puis il a détaillé une série de mesures pour faire face à ce problème. Parmi elles :

- des centres de soutien scolaire dans tous les collèges⁵ ;
- des équipes d'aide destinées aux élèves les plus vulnérables et à leurs familles pour remédier aux problèmes de comportement et d'absentéisme⁶ ;
- une stratégie nationale contre l'absentéisme à l'école visant la classe d'âge de 11 à 14 ans et formulant des règles et des procédures claires gouvernant l'utilisation du temps des collégiens et le comportement⁷ ;
- des projets d'amélioration du comportement dans quartiers les plus touchés par la délinquance⁸ ;

¹ 'Grumpy Old Men'.

² Watkins, C. (1997) *Managing Classroom Behaviour*, Londres: Association of Teachers and Lecturers.

³ Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (2003) *Presse : Rentrée scolaire 2003*.

⁴ Clarke, C. (2002) *Discipline in Schools : Secretary of State's speech*, Londres, DfES, 12/12/2002.

⁵ *Learning Support Units*.

⁶ *Behaviour and Education Support Teams*.

⁷ *National Behaviour and Attendance Strategy*.

⁸ *Behaviour Improvement Projects*

- une présence policière dans les écoles de ces quartiers pour lutter contre la drogue, la violence et l'absentéisme⁹ ;
- et, mesure la plus controversée de toutes, l'idée de condamner à des amendes ou des peines de prison les parents des absentéistes chroniques¹⁰.

Si le problème est perçu de la même manière dans nos deux pays, la réponse politique diffère. En France, elle se place dans le cadre d'un débat plus large portant sur les problématiques à explorer, les choix à faire et les thèmes à débattre pour déterminer « l'évolution de l'École en France pour les vingt prochaines années ». Dans cette perspective, « l'autorité de l'école et des maîtres » prend sa source dans la légitimation d'une nouvelle vision pour l'école. Le problème, donc, est une crise des valeurs. En Grande-Bretagne (ou plus précisément en Angleterre et au Pays de Galles, car l'Écosse et l'Irlande du Nord ont des systèmes éducatifs autonomes) le gouvernement, avec une impatience et un pragmatisme typiquement anglo-saxons, a donné les réponses sans avoir posé les questions au préalable.

J'ai suggéré que la critique de la perte des repères en matière de comportement était une constante des relations entre générations. Mais la détérioration de la situation dans les écoles est bel et bien avérée. Des dirigeants syndicaux britanniques m'ont affirmé que, bien que les enseignants se soient toujours plaints de la perte de savoir-vivre chez leurs élèves, le nombre de plaintes déposées par des enseignants avait augmenté au cours des années récentes, et les agressions verbales ou physiques contre les enseignants eux-mêmes se multiplient. Dans une enquête récente auprès de collégiens et de lycéens en Angleterre, 80% des élèves répondent que certains camarades perturbaient régulièrement les cours. Quant aux enseignants ayant quitté la profession, 45% des sondés citent le comportement des élèves comme une des raisons majeures les ayant poussés à partir¹¹.

De même, je faisais il y a quelques mois des entretiens en France avec des enseignants que j'avais rencontrés pour la première fois en 1995, au début d'un programme de recherche comparée. Il y a huit ans, ils disaient que la délimitation des tâches entre l'école et la famille, si clairement établie dans le passé, commençait à s'éroder. Selon eux, la priorité traditionnellement accordée à l'enseignement du français, des autres disciplines et de la citoyenneté était remise en question parce que les enseignants se voyaient obligés de prendre en charge une partie croissante du rôle socialisant des parents. Malgré cela, ils estimaient que les objectifs et les valeurs de l'enseignement public français demeuraient entiers, intacts et largement partagés. Pour eux, tout débat plus vaste devrait toucher aux moyens éducatifs plutôt qu'aux fins¹². En mai 2003, ces mêmes enseignants m'ont affirmé que les tendances qu'ils avaient identifiées en 1995 s'étaient accélérées au point qu'il leur était devenu nettement plus difficile d'enseigner maintenant. Mais surtout, contrairement à l'optimisme qu'ils affichaient à l'époque, ils se demandaient si « les valeurs de la République et l'amour des savoirs » pourraient

⁹ Pour plus de détails, voir le site internet du ministère (www.dfes.gov.uk/behaviourandattendance).

¹⁰ Clarke, C. *op.cit.*

¹¹ Clarke, C. *op. cit.*

¹² Alexander, R.J. (2001) *Culture and Pedagogy : international comparisons in primary education*, Malden MA, Blackwell, pp. 197-201 et 242-3.

résister encore longtemps à l'avalanche de valeurs contradictoires promues par la télévision, l'internet, les jeux vidéo, dans la rue et à la maison. « L'image », m'a affirmé un de ces enseignants, « a pris le pas sur la parole »¹³.

Le tableau que brossent ces enseignants français rejoint l'analyse du grand sociologue américain, Manuel Castells. Il a montré comment la révolution des technologies de l'information ainsi que la mondialisation économique se combinent pour remettre en question les anciennes certitudes culturelles et même les identités individuelles et nationales, de manière tout à fait inédite¹⁴.

Dans ce contexte, bien que votre Ministère signale « qu'il faut se garder des tentations nostalgiques... C'est dans l'avenir et non dans le passé qu'il nous faut réenraciner les valeurs de l'école républicaine », il n'est pas étonnant de voir que le film *Être et Avoir*, ce portrait d'une classe unique avec son maître traditionnel mais également humain et soucieux des enfants, ait été si largement applaudi.

En combinant les initiatives sur le comportement à l'école et la politique plus large de lutte contre la violence urbaine, et en rapprochant enseignants, travailleurs sociaux et forces de l'ordre pour s'attaquer au double problème des incivilités et de l'absentéisme, le gouvernement britannique a compris une vérité fondamentale : que les écoles font partie intégrante de la société et, en tant que telles, fonctionnent au mieux lorsque les politiques éducatives et sociales travaillent main dans la main à des objectifs communs. Mais lorsque le sociologue britannique Basil Bernstein disait que « l'éducation ne pouvait combler les déficiences de la société », il ne voulait pas seulement dire que les acteurs de l'éducation et de la loi devaient mettre leurs forces en commun pour lutter contre la délinquance, mais qu'il nous faut observer d'aussi près la société que nous avons créée que son système éducatif¹⁵. Ce qui l'inquiétait en 1970, c'était que les programmes compensatoires ne pourraient jamais être qu'une goutte d'eau dans l'océan des inégalités structurelles de classe, de revenus, de logement, de santé et d'éducation. Dans la Grande-Bretagne d'aujourd'hui, l'écart de richesses est encore plus grand qu'en 1970, et de tous les pays les plus riches, seuls les États-Unis devancent la Grande-Bretagne en la matière.

Au cours des dix dernières années, je me suis penché sur l'éducation dans plusieurs pays, principalement en France, en Angleterre, au Danemark, en Finlande, en Inde, en Russie et aux États-Unis. De telles comparaisons montrent à quel point les spécificités culturelles de chaque pays dépassent les ressemblances superficielles entre pays. De fait, la pédagogie n'est pas le simple reflet de la culture, c'est la culture dans un microcosme. Il en va de même des termes du débat éducatif. Les éducateurs de par le monde évoquent le développement de l'enfant, ses capacités, son potentiel, sa motivation, ses efforts et ses résultats, mais chacun de ces termes est porteur d'un sens qui est propre à chaque pays, en dépit des efforts d'harmonisation poursuivis par les organismes internationaux tels que l'OCDE.

¹³ Recherches non publiées à ce jour.

¹⁴ Castells, M. (1998) *End of Millenium (The Information Age: Economy, Society and Culture, Volume III)*, Oxford, Blackwell.

¹⁵ Bernstein, B. (1970) 'Education cannot compensate for society', *New Society*.

Pour ne citer qu'un exemple : en Angleterre, on considère que l'enfant le plus capable est celui au plus grand potentiel, car le niveau qu'il atteindra dépassera celui des autres élèves. En Russie, au contraire, un héritage de l'école unique soviétique et de la psychologie de Vygotsky consiste à penser que c'est l'enfant le *moins* scolaire qui a le plus grand potentiel, car c'est lui qui a le plus de chemin à faire pour parvenir au niveau prévu pour sa classe d'âge. La première culture conçoit le potentiel humain à partir des différences entre enfants, et l'enseignement célèbre et accroît ces différences. La seconde met l'accent sur ce que les enfants ont en commun, et l'école tente de les faire avancer au même rythme¹⁶. Ces contrastes dans la conception du potentiel humain se traduisent directement par l'écart des scores obtenus par les écoliers au sein d'un même pays dans les comparaisons internationales telles que PISA, TIMSS et PIRLS.

Il en va de même en matière de comportement. Il est à parier que les pays représentés à cette rencontre de la Desco associent à «la civilité» des sens aux variations subtiles, et que le seuil du comportement acceptable à l'école et selon l'âge des élèves diverge en conséquence. Bien des classes américaines se caractérisent par des comportements informels et un langage familier que beaucoup des enseignants français percevraient sans doute comme un manque de respect ou de discipline. Il suffit de diffuser des vidéos montrant des maîtres au travail à des enseignants dans un autre pays, comme je l'ai fait, pour provoquer des réactions fortes, voire l'incompréhension, face à des normes de comportement différentes. Joseph Tobin est parvenu au même constat en confrontant des regards d'enseignants japonais et américains sur la manière dont un incident violent entre jeunes enfants était géré dans les deux pays¹⁷.

Pourtant il ne s'agit pas simplement là de relativisme culturel. Les différences objectives sont parfois significatives. En 1970, le psychologue américain Urie Bronfenbrenner a publié sa célèbre étude comparée sur l'éducation familiale et scolaire aux États-Unis et en URSS. Outre les discordances évidentes en matière d'idéaux politiques et éducatifs, il a noté deux différences qui continuent à se faire ressentir dans un monde où, trente ans plus tard, mondialisation est de fait synonyme d'américanisation. D'une part, il avait constaté des taux bien plus élevés d'incivilités, voire de violence, entre adolescents américains qu'entre Russes. D'autre part, les adolescents américains étaient plus fortement coupés des autres classes d'âge, que ce soit des enfants plus jeunes, des adultes ou de la famille. Il établissait un lien entre ces deux tendances, et formulait cette mise en garde :

Si les tendances actuelles persistent, si les institutions de notre société continuent à couper les parents, les autres adultes et les jeunes d'une participation active dans la vie des enfants, et si le vide qui en résulte est comblé par un groupe de pairs regroupés en fonction de leur âge, nous pouvons nous attendre à une jeune génération plus aliénée, indifférente et violente, quelle que soit la classe sociale.¹⁸

¹⁶ Alexander, R.J. (2001) *op. cit.* p. 370.

¹⁷ Tobin, J., Wu, D.Y.H., Davidson, D.H. (1989) *Preschool in Three Cultures : Japan, China and the United States*, New Haven, Yale University Press.

¹⁸ Bronfenbrenner, U. (1974) *Two Worlds of Childhood : US and USSR*, Londres, Penguin Books, pp. 116-7.

Nous étions alors en 1970. Bronfenbrenner relevait également que des six pays où son équipe de recherche avait travaillé, le seul où les enfants optent plus volontiers qu'aux États-Unis pour un comportement antisocial est la nation qui nous ressemble le plus dans notre tradition individualiste anglo-saxonne... L'Angleterre est le seul pays de notre échantillon où le niveau d'engagement des parents est plus bas que chez nous, où les deux parents, surtout les pères, témoignent moins d'affection à leurs enfants, leur sont moins proches et interviennent moins souvent dans leur vie.¹⁹

La France emprunterait-elle le même chemin ?

Bien qu'il ne faille jamais sous-estimer l'impact des différences culturelles, dans le domaine éducatif certaines d'entre elles constituent peut-être plutôt des variations sur un même thème. Dans mes recherches internationales sur l'enseignement primaire j'ai rencontré des valeurs partagées qui se déclinaient en plusieurs nuances à l'intérieur de deux grands domaines : celui de l'enseignement proprement dit ; et des versions de la solidarité sociale et des relations humaines qui le sous-tendent. Les orientations pédagogiques sont les suivantes :

- la transmission des savoirs et savoir-faire de base ;
- l'initiation à la culture et l'accès à un fond de connaissances et de processus mentaux hautement valorisés ;
- la construction partagée du sens et des méthodes d'apprentissage, ainsi que la démocratisation du savoir et des processus éducatifs ;
- la facilitation du développement individuel et l'encouragement des différences entre individus ;
- l'accélération du développement naturel et de l'apprentissage, et la négociation de savoirs partagés.

Les orientations en matière de solidarité humaine sont

- l'individu ;
- la communauté ;
- la collectivité.²⁰

Bien entendu, aucun système éducatif n'est sous-tendu par une vision uniforme de la pédagogie, quoiqu'on dise de l'engagement historique du système éducatif français à faire accéder chaque enfant à la culture générale et aux savoirs, sans parler des mystères de la conjugaison. De même, la solidarité sociale n'est pas tant une simple manifestation de valeurs telles que la communauté ou la collectivité qu'un compromis entre les besoins et aspirations de l'individu, du groupe et de la société. En la matière, on peut seulement se prononcer sur les valeurs qui dominent à un moment donné dans une classe sur une tâche précise, ou le degré de concordance entre les valeurs de la classe et de la société. Or d'après ce que j'ai pu observer, les tensions et les paradoxes deviennent la norme.

¹⁹ Bronfenbrenner, U. *op. cit.*, p. 116.

²⁰ Alexander, R.J. (2001) 'Pédagogie, culture et comparaison : visions et versions de l'école élémentaire', *Revue Française de Pédagogie* n° 142, pp. 5-19.

Ainsi nous avons vu aux États-Unis des enseignants promouvoir en même temps des valeurs contradictoires à première vue : la réalisation de soi et l'altruisme ; la concurrence et la coopération ; le consumérisme et la défense de l'environnement. Au même moment, hors des murs de l'école, un individualisme à tout crin concurrence la croyance américaine traditionnelle en la communauté et la démocratie à l'échelon local ; le nationalisme entame un bras de fer avec l'anti-étatisme ; et, dans un pays où il est interdit de fumer dans les endroits publics au nom de la santé mais où la possession d'armes à feu est autorisée, des versions concurrentes des droits de l'homme s'affrontent constamment. De telles tensions étaient visibles à tous les niveaux, depuis les objectifs du système éducatif jusqu'au discours et au comportement de tous les jours des enseignants et des enfants²¹.

Qu'en est-il en France ? John Lichfield, un journaliste britannique qui vit à Paris, écrivait il y a peu : « La France est une nation d'individualistes qui de temps en temps affirment leur individualité en agissant de manière identique »²². Il s'agit sans doute là de journalisme attrayant, mais qui minimise l'étendue de la discordance des valeurs à laquelle les écoles se trouvent elles aussi confrontées. L'opposition entre *liberté* et *laïcité* à l'occasion de « l'affaire du foulard »²³ (ou du voile²⁴) témoigne de cette grande complexité.

Donc que l'on prenne en compte les valeurs fondamentales d'individu, de communauté et de collectivité, ou celles de liberté, d'égalité et de fraternité, leur réconciliation au sein d'un ensemble cohérent de valeurs éducatives est loin d'être évident. C'est d'autant plus dur que les sociétés s'éloignent d'une forme de conscience collective et consensuelle. Une enquête menée dans plusieurs pays au cours des années 1980 posait la question de savoir laquelle des deux était la plus importante, l'égalité ou la liberté individuelle. Les Américains se sont fortement prononcés en faveur de la liberté individuelle (à 72 contre 20 pour cent), suivis de près par les Britanniques. En France, la balance penchait également en faveur de la liberté individuelle, mais de manière moins décisive, à 54 contre 32%²⁵. Mais si ceux qui diagnostiquent la montée de l'individualisme, du matérialisme et du repli sur soi en France ont raison, l'écart devrait s'accroître.

Les valeurs sont certes au cœur de la question. Pour autant, il est simplificateur de réduire aux seules valeurs le problème des incivilités dans une société complexe et un monde en mutation. Une autre étude comparative à laquelle j'ai pris part portait sur le vécu scolaire d'enfants en Angleterre, au Danemark et en Finlande. Cette étude faisait ressortir des facteurs bien plus concrets. En Angleterre, les enseignants étaient préoccupés par le maintien de l'ordre et le comportement non-coopératif d'élèves de six ans à peine. Il en allait tout autrement en Finlande, où nous avons relevé que :

²¹ Alexander, R.J. (2001) 'Border crossings : towards a comparative pedagogy', *Comparative Education Review*, 37(4), p. 521.

²² *The Independent*.

²³ Lemosse, M. (1997) *Education, Race and Religion in France and Britain*, Warwick, CREPE.

²⁴ *Le Nouvel Observateur* 2032, 22 octobre 2003.

²⁵ Rapporté par McKay, D. (1994) *American Politics and Society*, Oxford, Blackwell, p. 32.

les enfants semblaient plus volontiers témoigner de leur intérêt, de leur enthousiasme ou de leur plaisir, et avoir un seuil d'ennui plus élevé que leurs pairs anglais... Les activités et exercices étaient explicitement dirigés, mais pas le comportement... Les enfants se pliaient à ce qui était attendu d'eux sans que s'exerce visiblement de pression de la part de l'enseignant²⁶.

Les experts finlandais expliquent ces constats, et l'excellente performance de leur pays dans les tests de lecture, de mathématiques et de science de l'étude PISA, en renvoyant aux faits suivants :

- une économie saine en pleine croissance ;
- le fort taux d'emploi et une voie toute tracée entre l'école et l'insertion dans le monde du travail ;
- un système scolaire unifié, fondé sur le principe de l'équité, qui minimise l'échec ;
- un fort niveau d'investissement par tête dans l'enseignement public ;
- des valeurs et des programmes nationaux explicites auxquels la majorité des habitants adhèrent volontiers, avec une grande flexibilité au niveau de l'établissement ;
- une société plus homogène au plan culturel et linguistique que la plupart en Europe ;
- un grand intérêt pour la lecture dans la population dans son ensemble²⁷.

Combien de ces points s'appliquent-ils à la France ?

Il est donc au moins aussi difficile d'expliquer la nature et les raisons de l'incivilité que d'expliquer le différentiel de résultats scolaires. J'ai touché à certains des cadres explicatifs qui sont à notre disposition : l'influence sur les écoles de ce qui se passe en dehors, surtout dans un contexte urbain de chômage, de délinquance et de violence ; la perte d'influence de la famille ; l'isolation grandissante des adolescents en tant que classe d'âge ; le relâchement du lien entre l'école, les diplômés et un emploi intéressant ; des discordances fondamentales au sein des valeurs sociales et éducatives, qui sont d'autant plus difficiles à résoudre que la conscience de la communauté et de la collectivité est érodée par l'individualisme ; ainsi que des tensions plus générales dans le champ de l'économie, de la structure sociale et de la culture.

J'ai également indiqué certaines des solutions vers lesquelles le gouvernement britannique se dirige. Leurs opposants les considèrent bien intentionnées mais estiment qu'elles risquent d'avoir un effet limité à moins de s'attaquer aussi aux problèmes sociaux et économiques plus larges. Ceci dit, les incivilités sont un problème concret auquel les enseignants sont confrontés dans l'immédiat. En la matière, les recherches comparatives sont encore utiles, pour identifier diverses approches possibles en dehors des conditions extrêmes auxquelles le gouvernement britannique doit actuellement faire face.

²⁶ Ofsted (2003) *The Education of Six Year Olds in England, Denmark and Finland : an international comparative study*, Londres, Ofsted, pp. 34-5.

²⁷ Lyytinen, H.K. (2002) 'Why are Finnish students doing so well in Pisa ?' Paris, OCDE.

Donc on peut trouver des contrastes entre les classes primaires américaines, où les limites acceptables de la conduite des élèves sont constamment sujettes à discussion et à négociation, et les classes françaises, où les normes régissant le comportement sont intériorisées et deviennent affaire de routine dès un jeune âge, ce qui permet à l'enseignant de se concentrer sur la transmission de savoirs. Ceci semblerait peut-être reprendre la distinction entre pédagogie démocratique et autocratique, mais les choses ne sont pas si simples. Dans sa comparaison de l'enseignement primaire en France et en Angleterre, Maroussia Raveaud montre comment les enseignants anglais gèrent les conflits entre enfants comme une déviation par rapport à la moralité individuelle, tandis que les enseignants français les voient comme un élément inévitable, voire souhaitable, de l'apprentissage de la vie en société. En Angleterre, l'enseignant y réagit en exprimant son indignation et en condamnant unilatéralement le transgresseur ; en France, l'enseignant s'intéresse plus à la résolution du conflit qu'à la caractérisation de la faute, demandant aux élèves impliqués un retour réflexif sur leurs actes et en les encourageant à renouer de bonnes relations. L'offense est ainsi lue comme une remise en cause de la cohésion et de la stabilité du groupe autant qu'une agression contre un individu²⁸. Un incident de ce type survient dans *Être et Avoir*, et il est traité d'une façon similaire, plus proche du modèle japonais que du modèle américain, même si l'enseignant français joue un rôle d'arbitre là où l'enseignant de la classe japonaise observée par Tobin s'efface purement et simplement. Réagir aux incivilités de manière raisonnée et en faisant appel au raisonnement des enfants a plus de chances de porter ses fruits à long terme. Mais, revenant aux valeurs que j'évoquais plus tôt, ces exemples montrent aussi la difficulté d'atteindre l'équilibre dans l'enseignement entre la promotion d'une conscience collective et le développement de l'individu.

Ceci dit, une stratégie en matière de comportement ne sert à rien si les élèves ne voient aucun intérêt ou aucune pertinence à ce que leur propose l'école. On peut imposer l'obéissance, mais pas l'envie d'apprendre. Le thème de cette conférence, *l'apprentissage de la civilité*, devrait peut-être nous inciter à discuter non seulement de *la civilité* mais aussi de *l'apprentissage*.

²⁸ Raveaud, M. (2002) *L'Enfant, l'Écolier et le Citoyen : apprendre à appartenir et à participer. La socialisation des 4-7 ans à l'école primaire publique en Angleterre et en France*, Thèse de doctorat, Université Paris 7, pp. 578-587.

Les valeurs dans la tradition de l'enseignement allemand

*Jan Hofmann,
directeur de l'Institut pédagogique
du Land de Brandebourg, Allemagne*

En Allemagne comme dans la plupart des pays européens, la question des valeurs au sein du système éducatif prend sa source dans la société du début du siècle des Lumières. La question consistait alors à se demander s'il fallait partir de la nature humaine ou des exigences culturelles d'une société pour établir les règles de l'école. L'enjeu était également de définir la mission de l'enseignant. Le professeur devait-il jouer un rôle de conseiller ou était-il celui qui transmettait le savoir, les règles et les normes ? Pour répondre à ces questions, on a toujours eu tendance en Allemagne à adopter une définition très matérielle du rôle de l'école, et ce y compris dans les époques les plus libérales de l'histoire, comme par exemple au moment de la République de Weimar dans les années 1920 ou dans les années 1960. L'école est conçue en Allemagne comme devant se conformer à des règles et des lois édictées par l'État. Ainsi, les valeurs qu'il lui revient de transmettre le plus efficacement possible aux élèves sont les valeurs de la Constitution, telles que l'humanité, l'égalité, etc.

Dans le domaine de l'intégration de ces valeurs par les élèves, il existe bien sûr un certain nombre de variables sur lesquelles l'enseignement a peu de prise. On sait parfaitement que l'apprentissage est un processus très individuel, largement influencé par d'autres facteurs que l'enseignement lui-même. Pour être en mesure d'acquérir les valeurs que l'on cherche à lui transmettre, l'élève doit par exemple y avoir été confronté au préalable dans sa vie personnelle. L'alchimie de l'acquisition des valeurs est extrêmement compliquée. L'élève va d'abord essayer de juger la situation, de jauger les avantages et les inconvénients de la valeur qu'on cherche à lui faire intégrer, de définir ses chances de succès dans l'apprentissage de cette valeur, d'établir ce qu'il peut en retirer personnellement et, pour ce faire, il établit son propre système de valeurs. Nos choix sont largement influencés par l'appréciation personnelle que nous adoptons face à une situation. Or la transmission des valeurs implique la notion de prise de décision. Il s'agit en fait de donner à l'élève la possibilité d'évaluer les risques et de prendre des décisions, à partir justement des valeurs qu'on aura tenté de lui transmettre, tout en lui permettant de développer sa propre échelle de valeurs.

Rappel historique : la transmission des valeurs en Allemagne

Jusqu'en 1989, la République démocratique allemande inscrivait sa politique éducative dans une tradition éminemment soviétique. Le premier Commissaire du peuple pour la famille, Alexandre Kolenthal, avait formulé cette position idéologique de la manière suivante : " L'enfant n'est pas une possession de la famille mais appartient à la société ". Il revenait donc à l'État et à la société de prendre en charge l'éducation des enfants. Le système qui régissait alors le fonctionnement de la société en République démocratique allemande reposait sur deux points. Le premier élément de ce système était l'idéologie, qui fonctionnait comme un cadre de référence clos et autonome au sein duquel les concepts étaient définis. Cette idéologie inscrivait l'ensemble des activités quotidiennes dans le

cadre théorique élaboré par Marx, Engels et Lénine. Il est bien évident qu'il existait un large fossé entre ce que les élèves vivaient tous les jours et cette construction idéologique artificielle. Pour justifier ce décalage, on avait recours à ce qu'on pourrait appeler une éthique de l'avenir. On expliquait en fait que le présent n'était qu'une ébauche d'un idéal à atteindre et qu'à l'avenir tout fonctionnerait beaucoup mieux.

Afin d'alimenter cette construction artificielle, on organisait la mobilisation de la population à travers des campagnes, des appels, des marches, etc. Dans un but similaire, les enfants étaient embrigadés dans un vaste réseau d'associations et d'organisations. Ils étaient ainsi complètement pris en charge, le matin au sein des écoles et l'après-midi dans ces structures associatives. La transmission des valeurs dans cette République démocratique allemande était très largement liée à l'État et l'école était en quelque sorte chargée de transmettre les dix commandements de la morale socialiste. Pour permettre à l'école de s'acquitter de cette mission, des cours d'instruction civique étaient mis en place dans les établissements scolaires. Ils étaient consacrés à la diffusion de l'idéologie socialiste marxiste-léniniste et avaient également une dimension d'éducation morale. A titre d'exemples, citons quelques-uns des préceptes enseignés aux élèves dans ces cours : "tu dois aimer ta patrie et être prêt à dépenser toute ton énergie pour la défendre" ; "tu dois protéger la propriété du peuple ; tu dois toujours essayer d'améliorer tes résultats" ; "tu dois te montrer très économe avec les moyens matériels qui sont mis à ta disposition" ; "tu dois toujours garder une discipline de travail excellente"... Outre ces cours spécifiquement dévolus à un enseignement idéologique, l'école réalisait également sa tâche dans l'ensemble des matières scolaires en établissant toujours un lien entre la matière et l'idéologie ou l'histoire de la construction de la République démocratique allemande. L'école a ainsi essayé de réaliser la mission d'encadrement qui lui était confiée par un État conçu comme devant prendre en charge l'ensemble de la vie de l'enfant et plus tard du citoyen.

Treize ans après la chute du mur, on se rend compte que si cette éducation aux valeurs n'a pas su prouver son efficacité, en revanche, un certain nombre de ces valeurs persistent dans la société allemande. On a par exemple toujours une idée très artificielle du concept de solidarité et de la notion d'économie. Quand on prend conscience de la place centrale qu'occupait au sein de l'école cette idéologie basée sur le groupe et au sein de laquelle peu de place était faite aux projets individuels, on comprend mieux à quel point la période de la réunification a été cruciale pour l'institution scolaire. A partir de cette époque, on a commencé à accorder une grande importance aux résultats personnels des élèves, ce qui a constitué un changement majeur.

De 1949 jusque dans les années 1960, l'Allemagne a conservé une position très traditionnelle concernant le mode de transmission des valeurs au sein de l'École. A partir de 1968-1969, une forme de révolution culturelle s'est opérée avec l'apparition de ce qu'on a appelé l'éducation antiautoritaire, qui a eu un impact très fort. Un certain nombre de parallèles peuvent être établis au niveau politique avec la formation à la protection de l'environnement ou le travail pour la paix qui devaient représenter des orientations nouvelles en matière de valeurs. Cette

période clef a fait naître deux positions fondamentalement opposées en matière d'idéologie éducative concernant la transmission des valeurs. Un collègue qui travaille dans un institut comme moi mais qui est orienté plutôt à gauche m'a expliqué : “ Moins nos activités d'enseignement ont d'effet, plus nous discutons de morale ”.

Le développement et l'amélioration du système scolaire en matière de transmission des valeurs a été long et compliqué en Allemagne. Il a d'abord fallu revenir sur la fonction préventive de l'école et définir comment on pouvait utiliser l'institution scolaire pour prévenir la violence, les dépendances, etc. Un deuxième courant, que l'on a appelé l'école du comportement, a tenté d'établir la façon dont l'école pouvait essayer d'inculquer des notions telles que le respect des autres. Enfin, le processus évolutif du système éducatif allemand a été marqué par la philosophie morale et plus précisément par les travaux du psychologue américain Lawrence Kohlberg.

La tendance actuelle

Au moment de la réunification, on a commencé à attendre de l'école qu'elle apporte une solution à tous les problèmes de la société. De nouvelles matières comme l'éthique, le catéchisme ou la philosophie se sont multipliées au sein du système scolaire. En outre, l'école a été marquée par une orientation nouvelle qui insistait désormais sur les résultats. Après les études comparatives telles que PISA, la modernisation de l'école est apparue comme un enjeu majeur en Allemagne. En réponse aux très mauvais scores qu'elle a obtenus dans l'étude comparative PISA concernant les résultats scolaires des élèves, la République fédérale a réagi en mettant en place un certain nombre de mesures. Il a ainsi par exemple été préconisé de mettre en place des activités visant à développer chez les élèves la capacité d'analyse et une attitude mentale tournée vers la résolution des problèmes. Deux thèses s'opposent dans cette réflexion sur l'amélioration du système scolaire. Certains remettent en question une conception trop éducative de l'école, considérant que l'institution scolaire se trouverait dépassée si elle s'engageait dans cette voie. Les tenants de ce courant représentent plutôt la pédagogie de la transmission des valeurs. Face à eux, d'autres argumentent que l'école est le seul endroit où l'on puisse faire quelque chose pour remédier à l'agressivité, l'individualisme et l'égoïsme grandissants des jeunes. Selon ces partisans d'une école fortement éducative, les objectifs d'enseignement doivent être également des objectifs de comportement et les enseignants doivent beaucoup insister sur l'attitude. Pour eux, l'école se doit d'offrir à ces enfants de la société de consommation un espace qui leur permette de découvrir de nouvelles dimensions.

Depuis la réunification, on a essayé de développer à l'école un nouveau sens des valeurs. Le manifeste des valeurs, *L'école comme institution d'apprentissage et de communication*, dont s'est doté le système scolaire allemand en 1994 représente cette nouvelle tendance. Toutefois, on peut se demander quel impact a l'institution scolaire en matière de transmission de valeurs sur les élèves qui entretiennent avec l'école une relation peu harmonieuse. Pour ces élèves, l'école est perçue comme une étape obligatoire mais pas forcément comme un endroit où ils pourraient apprendre quelque chose. En général, ils ne veulent pas partager

plus que ce qui est absolument indispensable avec leurs professeurs et n'ont aucune attente personnelle vis-à-vis de l'école, aucun projet de vie auquel ils associent l'apprentissage scolaire. Face à ce type d'élèves, la plupart des professeurs considèrent qu'ils ont un déficit important pour être en mesure de faire face à leur mission éducative. Ils n'ont pas du tout été préparés dans leur formation à gérer ce type de situation. Ils envisagent leur tâche comme un travail de transmission du savoir – c'est d'ailleurs dans ce sens qu'ils sont formés – et n'envisagent des mesures éducatives que pour permettre ce travail sur le contenu pédagogique.

L'école pourrait être définie comme ayant quatre fonctions principales : la qualification, la sélection (par les examens, les contrôles), l'intégration et le développement personnel. Pour les deux premières fonctions, il s'agit effectivement de transmission de savoirs. En revanche, quand on se réfère aux fonctions d'intégration et de développement personnel, on se situe dans une conception éducative de la mission de l'école et, dans ce domaine, il reste effectivement beaucoup à faire. A l'heure actuelle, l'institution scolaire en Allemagne conserve une orientation très forte sur le résultat et la civilité à l'école est de plus en plus problématique. L'objectif est aujourd'hui de trouver un équilibre entre ces deux fonctions assez opposées et de donner à la mission éducative la place qui lui revient.

Il est important de comprendre que chaque Land en Allemagne apporte sa propre réponse au problème et gère la situation de façon autonome. Dans un Land gouverné par le SPD par exemple, Madame Edelgard Bulmann a lancé une initiative qui consiste à accueillir les enfants toute la journée à l'école. Dans le reste de l'Allemagne, les enfants ne vont à l'école que jusqu'à une heure de l'après-midi. Quatre milliards d'euros vont être dépensés pour assurer cette activité de l'école toute la journée. Dans le Land de Brême, un débat s'est ouvert sur le fait qu'il y avait trop de minijupes et de T-shirts courts dans les écoles et que cela empêchait les élèves de se concentrer sur les cours. Une grande offensive pour davantage de conformisme a été lancée et à cette occasion on a évoqué la question de l'uniforme à l'école. Dans le Land de Hesse, des contrats éducatifs entre l'école et les parents ont été mis en place. L'école se met d'accord avec les familles sur des questions éducatives et les points essentiels en matière de comportement y sont mentionnés. Nous souhaitons nous aussi adopter cette mesure dans le Land de Brandebourg.

Concernant plus spécifiquement le problème du port du foulard, question qui se pose également en Allemagne, un arrêt a été pris par le tribunal constitutionnel au mois de septembre 2003. Il a été considéré que dans le Bade-Wurtemberg, le port du foulard par un professeur avait un caractère d'illégalité. Il a par ailleurs été rappelé que le système fédéral induisait pour chaque Land la liberté de décider pour lui-même de la situation en matière de port de foulard. Dans les Länder du Bade-Wurtemberg, de la Bavière, de Berlin, de Brandebourg et de la Sarre, la loi interdit le port du foulard dans les écoles publiques pour les professeurs et les élèves. Ailleurs en Allemagne, certains Länder ont choisi de rendre possible le port du foulard à l'école et d'autres n'ont pas encore décidé si c'était légal ou non.

Les valeurs à l'heure de la désacralisation de l'ordre scolaire

*Eirick Prairat,
professeur à l'université Nancy 2, France*

Quand on évoque la question des valeurs au sein du système scolaire, il faut commencer par distinguer deux niveaux de discussion. Le premier de ces niveaux, qui est celui des valeurs de l'éducation, c'est-à-dire des valeurs que doit promouvoir l'école, reçoit généralement un traitement assez consensuel. On s'accorde en France pour donner à notre école les valeurs républicaines comme horizon éducatif. Un second niveau de discussion correspond aux valeurs indispensables à l'éducation elle-même, à savoir les valeurs qui sont requises par l'école au quotidien pour précisément s'acquitter de sa tâche. Je souhaiterais situer mon propos à ce second niveau.

Diagnostic de la situation

On assiste depuis trois ou quatre décennies à un phénomène majeur que j'appelle "la lente désacralisation de l'ordre scolaire". Il y a peu d'analyses sur cette évolution et je risquerais volontiers une hypothèse provocatrice pour expliquer ce silence. A mon sens, le thème de la violence scolaire, thème médiatique par excellence, est en fait un thème écran qui dissimule la mutation vécue par l'ensemble de nos établissements scolaires. Deux indicateurs permettent d'appréhender ce processus de désacralisation de l'ordre scolaire.

La montée d'une indiscipline d'un genre nouveau dans les lieux d'enseignement

Le premier de ces indicateurs est la montée de l'indiscipline dans les lieux d'enseignement. Il s'agit d'un phénomène qui touche aujourd'hui l'école élémentaire de manière assez forte. Je choisis à dessein le terme d'"indiscipline" et non celui de "violence", car je considère qu'il doit être réservé aux situations que les juristes qualifient, eux-mêmes, de violentes. Il est donc essentiel de dissocier violence et indiscipline. Une conception trop large de la notion de violence absorbe le concept d'indiscipline et nous rend myopes précisément au processus de désacralisation de l'ordre scolaire. Nos sociologues ont bien travaillé. Nous connaissons aujourd'hui la géographie scolaire de la violence, ses zones sensibles, ses extensions récentes. L'indiscipline me semble être un phénomène beaucoup plus large, beaucoup plus diffus et qui touche la quasi-totalité de nos établissements. Certes, cette indiscipline prend des formes variées et a des intensités différenciées. Toutefois, le processus est assez général.

Il est vrai que l'indiscipline a toujours existé et qu'elle est d'une certaine manière consubstantielle à l'organisation scolaire. Cela étant, ce qu'il nous est donné d'observer depuis trois ou quatre décennies est un changement de nature dans les actes d'indiscipline. Nous sommes passés d'agitations, de perturbations, de chahuts traditionnels à des chahuts qu'on pourrait qualifier d'anomiques. Les

chahuts traditionnels se caractérisent par le fait qu'ils sont localisés dans le temps et l'espace. Ils ont lieu à tel moment précis (au début ou à la fin de l'année par exemple), dans tel lieu précis (pensons au bizutage). Ils sont éminemment ritualisés, de sorte qu'ils participent d'une reconnaissance des lois de l'ordre scolaire et de l'intériorisation des règles. Les historiens nous ont montré, notamment à propos de la fête de Carnaval, que dès lors que la transgression des lois de la cité se fait dans un temps et un moment précis et selon un mode fortement ritualisé, elle participe à l'intériorisation en creux des lois de la cité.

Nous sommes passés de ce type de chahut intégrateur à des chahuts qu'il faudrait appeler anomiques en ce sens qu'ils sont diffus, dilués dans le temps et peu, ou pas du tout, ritualisés. Ils témoignent d'une non-reconnaissance de la norme, au double sens du terme "reconnaissance". La norme n'est pas connue ou, si elle l'est, elle n'est pas vécue comme une instance structurante et porteuse de sens. L'indiscipline contemporaine est plus de l'ordre d'un climat, d'une ambiance qu'une série de transgressions très clairement repérables et identifiables. Elle pourrait être définie comme l'ensemble des attitudes, des comportements et des actes qui tendent moins à renverser l'ordre scolaire qu'à l'effriter.

Ce phénomène d'indiscipline crée une ligne de fracture dans le corps enseignant et plus largement dans l'ensemble du corps des acteurs de l'éducation. Deux camps se dessinent derrière deux rhétoriques. Le premier camp se retrouve derrière l'idée qu'il faut recentrer l'école sur les savoirs si l'Institution n'entend pas être cannibalisée par ces questions d'indiscipline et si elle ne veut pas être paralysée dans sa mission d'instruction. Le second camp dénonce le premier et s'inscrit en faux contre cette rhétorique, affirmant que la mutation en cours a quelque chose d'irréversible et que, de toute façon, on ne peut pas instruire sans éduquer. Selon les partisans de cette deuxième posture, quand bien même on assignerait à l'école de stricts objectifs d'instruction, il n'y aurait pas d'instruction sans un minimum d'éducation.

Le changement d'attitude des parents à l'égard de l'institution scolaire

Le second indicateur de cette désacralisation de l'ordre scolaire est le changement d'attitude des parents à l'égard de l'Institution. Peut-être faut-il penser cet indicateur comme corrélé au premier et arrêter de penser ces problèmes de manière disjointe ? Je ne vais pas évoquer ici la rancœur des familles de milieux populaires à l'égard de l'école, ces familles qui ont été déçues dans leur espoir de reconnaissance et leur attente d'insertion socioprofessionnelle. Je voudrais me pencher sur l'attitude des classes moyennes, qui évaluent l'école, apprécient la qualité de l'accompagnement scolaire proposé et celle des enseignements dispensés, s'informent sur le climat qui règne au sein de l'école et sur la capacité de l'établissement à offrir à leurs enfants des études sereines et bien encadrées, s'enquière des projets d'établissement, etc. Ce sont des parents qui soupèsent, hiérarchisent et évaluent dans l'offre scolaire la proposition qui serait la plus en adéquation avec leur attente. Ce sont aussi des parents qui contestent, qui critiquent, plus souvent qu'hier, les décisions de l'école et qui exigent plus d'informations, plus de transparence. Je ne parlerai pas de consumérisme scolaire pour faire référence à l'attitude de ces parents. Le terme me semble enfermer une

idée péjorative de passivité, peu conforme à la réalité. Je parlerai plus volontiers de parents exigeants, qui adoptent une attitude évaluative et critique à l'égard de l'institution scolaire.

Les conséquences de cette désacralisation de l'ordre scolaire

Cette désacralisation de l'ordre scolaire a deux conséquences. La première d'entre elles est le déplacement de la légitimité de l'école. Jadis, cette légitimité était de nature institutionnelle. Les deux grandes missions de l'école (transmettre des univers symboliques, ou dit plus simplement des savoirs, et former le citoyen) suffisaient à légitimer son existence. En revanche, la manière dont elle s'acquittait de sa tâche faisait l'objet d'un regard plutôt lointain. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. L'école ne peut plus faire l'économie d'une explication sur la manière dont elle s'y prend pour remplir les missions qui lui sont confiées. On attend de chaque établissement la plus grande transparence quant au projet d'établissement, aux résultats, aux procédures disciplinaires, etc. La légitimité de l'école est aujourd'hui une légitimité mixte, mi-institutionnelle, mi-fonctionnelle. Il n'existe pas, contrairement à ce que certains disent, de crise de la légitimité de l'école. Nous nous trouvons plutôt face une transformation de la nature de cette légitimité et nous glissons vers une légitimité de nature procédurale.

La seconde conséquence de la désacralisation de l'ordre scolaire consiste en un relatif brouillage des places, des rôles et des prérogatives des différents protagonistes de l'action éducative. Cela me semble plus manifeste dans les collèges et les lycées qu'au niveau de l'école élémentaire. Qui décide de quoi et en fonction de quelle procédure légitime ? Telle est désormais la question qui régit les relations entre les élèves, les familles et l'école. Ce processus de désacralisation s'est accéléré très récemment sans que l'on y prête bien garde au moment notamment de la réforme de juillet 2000 relative aux sanctions et procédures disciplinaires dans les collèges et lycées. Cette réforme est tout à fait symptomatique en ce sens qu'elle introduit une dimension juridique dans le fonctionnement disciplinaire des établissements. Le droit, qui repose sur une culture de l'égalité, entre en conflit avec l'esprit de discipline, qui par définition, est irriguée par une culture de la dissymétrie, de la hiérarchie des places et des rôles. En outre, le droit efface ou tout au moins atténue la position d'extraterritorialité de l'établissement scolaire en le rapprochant de l'espace public. Ce texte marque indiscutablement une accélération, voire peut-être un point de non-retour, dans le processus de désacralisation de l'ordre scolaire.

Propositions pour une nouvelle école

C'est dans ce contexte que la question des valeurs à l'école prend sens et doit être posée. Il s'agit moins de définir quelles valeurs l'école entend promouvoir que de dire quelle école nous voulons pour rester fidèles aux valeurs démocratiques et républicaines. Pour répondre à cette question, je ferai la proposition suivante : une école du respect, une école juste et une école hospitalière.

Une école du respect

Bien qu'il s'agisse là d'une vieille idée, elle me semble être une bonne idée. Ce n'est pas parce qu'une idée est vieille qu'elle est mauvaise. Le respect est une notion particulièrement intéressante en ce sens qu'elle a une valeur à la fois morale et sociale. Pour appuyer l'idée selon laquelle le respect est une valeur morale, il suffit de s'en remettre à la formule ricœurienne d'Olivier Abel : " le respect est la capacité à traiter autrui comme soi-même et soi-même comme autrui ". A travers cette formule, on perçoit immédiatement de quelle façon le respect ouvre dans une communauté sociale la possibilité d'une reconnaissance mutuelle et généralisée. En ce qui concerne le respect conçu comme une valeur sociale, il enferme l'idée d'une frontière, d'une limite à ne pas dépasser. Il constitue une forme de disposition intérieure marquée par la retenue et permet de se placer à la bonne distance, une distance qu'il faudrait qualifier de fondatrice, parce qu'elle va permettre ensuite d'inscrire des médiations politiques dans la matière sociale. En ce sens, le respect cristallise ce qui fait le cœur de la vie commune et peut se résumer par deux infinitifs : se regarder et se considérer. Il ne se manifeste pas uniquement dans les relations inter-personnelles mais aussi dans le fonctionnement institutionnel. Un fonctionnement institutionnel marqué au sceau du respect est attentif aux personnes, à leurs droits, à leurs prérogatives et se montre également attentif aux règles communes. Je soulignerai à ce sujet un phénomène étrange qui se passe en ce moment et qui se caractérise par une demande de sanctions et de discipline émanant des élèves eux-mêmes.

Une école juste

Pour appréhender la notion de justice, il faut commencer par évoquer la question de l'égalité des chances. Sur ce sujet, il me semble qu'il ne faut pas sombrer dans un sociologisme qui identifierait nécessairement une inégalité à une injustice. Il faut mettre au jour les inégalités injustes afin de les réduire et rendre ainsi l'école plus équitable. Toutefois, la notion de justice ne se résume pas à cette question de l'égalité des chances. Cet aspect échappe d'ailleurs très largement aux élèves, qui n'ont pas de vue d'ensemble de l'école et de son fonctionnement. L'injustice pour les élèves, car c'est toujours l'injustice qui s'éprouve d'abord, renvoie à l'expérience subjective qu'ils font de l'école comme étant structurée par de l'arbitraire : arbitraire des orientations, des notes, des sanctions, des exclusions, etc. De ce fait, une école juste est une école où les actes et les décisions apparaissent lisibles, justifiés et signifiants.

Une école hospitalière

Qu'est-ce qu'une école hospitalière ? Il s'agit là d'une question paradoxale à l'heure de l'école pour tous et l'on pense immédiatement à l'accueil. En ce sens, se montrer hospitalier consisterait à accueillir, attendre celui qui arrive et lui témoigner qu'il est attendu. Plus fondamentalement, l'hospitalité se définit par l'espace qui est fait à autrui. Concernant l'école, il s'agit de la place personnelle et institutionnelle faite à chaque élève, de la place faite aux parents, de celle faite aux enfants de milieux modestes, aux enfants étrangers, handicapés... Une école

hospitalière est un lieu capable d'accorder une place à chacun pour que personne ne se sente étranger au sein de l'école de la République. Il me semble que cette idée d'hospitalité éducative serait une manière de sortir de toute une série de faux dilemmes tels que celui de l'école ouverte et de l'école fermée et d'abandonner une problématique des portes afin de poser la question en termes de place et de rôle des différents acteurs. Cette nouvelle problématique me semble beaucoup plus féconde.

Conclusion

Je voudrais, pour conclure, insister sur un problème de méthode en recommandant quatre grands principes pour guider ce débat sur les valeurs.

- Un principe de réalisme

Il ne s'agit pas de faire un catalogue des valeurs mais de trouver quelques points cardinaux : respect, justice et hospitalité sont, me semble-t-il, des références suffisantes. Il faut faire le choix du minimalisme axiologique si l'on veut avoir une chance de trouver un consensus.

- Un principe de transversalité

Il est important de ne pas oublier que les valeurs n'irriguent pas simplement les postures et les comportements personnels mais également les modes de régulation institutionnels.

- Un principe d'équilibre

L'école, par une sorte de penchant naturel, tend, qu'on le veuille ou non, à mettre l'accent sur la réussite individuelle. Il est crucial de lutter contre cette tendance et de trouver un principe d'équilibre entre la dimension individuelle et la dimension collective. Car l'école d'aujourd'hui prépare et annonce la société de demain ; et celle-ci doit être envisagée moins comme une organisation de la concurrence et de la compétition effrénée entre les personnes que comme une tentative d'organiser une coopération équitable entre tous en vue de maximiser les avantages.

- Un principe de cohérence

Ce triptyque axiologique (respect, justice et hospitalité) constitue une sorte de substrat symbolique pour réactiver une civilité scolaire, civilité sans laquelle le projet de former un citoyen est un projet mort-né car construire le lien politique présuppose l'existence d'un lien social. C'est la civilité qui rend possible la citoyenneté.

DEBAT AVEC LA SALLE

Lionel Povert, professeur des écoles à Paris

La problématique abordée aujourd'hui en ce lieu suscite chez moi un fort questionnement. En France, pour tout ce qui touche à l'enseignement de la civilité, il est très difficile d'obtenir des cadres de référence communs. La question ne se pose pas comme en Allemagne à l'échelle des régions puisque nous n'avons pas de Länder, mais c'est en fait à l'aune de chaque école que s'établissent des règles d'usage. Parfois même, à l'intérieur d'une école, peuvent coexister des règles différentes d'un cycle à un autre et d'une classe à une autre.

Par exemple, pour reprendre le cas concret du foulard, certains enseignants demandent à leurs élèves d'avoir la tête découverte à l'intérieur de la classe. D'autres vont exiger des élèves qu'ils aient la tête découverte dans le reste des locaux de l'école (les couloirs et les escaliers), leur accordant en revanche une entière liberté, quel que soit le couvre-chef, dans la cour de récréation. D'autres enfin vont considérer que les élèves à l'école primaire sont encore petits et qu'on peut avoir une tolérance par rapport à la casquette. Finalement, chaque adulte dans l'institution scolaire a ses propres repères et j'en appellerais personnellement à un travail de cohésion pour que désormais, dans toutes les écoles de France, nous sachions clairement quelles règles nous devons adopter. Il me semble que l'excessive souplesse des repères proposés aux enfants est une des sources de cette indiscipline qui effrite peu à peu l'ordre scolaire.

Jacqueline Bloas-Gonin, chef du bureau des collèges à la direction de l'enseignement scolaire.

Ma question s'adresse à Monsieur Prairat. Dans votre définition d'une école juste, vous mettez en avant le fait que les élèves refusent ce qui est arbitraire, non justifié et non lisible. Jusqu'où allez-vous et comment traitez-vous ainsi ce qui est normatif, c'est-à-dire l'enseignement ? Votre proposition traite-t-elle uniquement du comportement des élèves, de la vie à l'intérieur d'un établissement ou bien appliquez-vous également cette idée à la classe et aux pratiques pédagogiques ?

Eirick Prairat

Ce qui structure l'expérience scolaire des élèves, c'est moins les questions de l'inégalité que la question de l'arbitraire. Pour eux, il est très important de comprendre pourquoi on leur impose tel mode de fonctionnement et non pas tel autre. Il s'agit d'un sentiment qui me semble être dominant chez eux. Le risque, si ce sentiment est trop partagé, est que l'établissement scolaire se transforme en une sorte de cocotte-minute. Le seul remède pour lutter contre ce sentiment d'arbitraire est de rendre lisibles les propositions, de les justifier, de montrer que d'autres choix étaient possibles mais que celui qui est fait là s'argumente et se défend.

Concernant le foulard, je dirais qu'il y a deux manières de poser la question. Une manière très républicaine consiste à dire que si nous voulons cohabiter

harmonieusement dans l'espace public commun, il faut faire abstraction des particularités trop lourdes d'antagonismes telles que les particularités religieuses. Une autre approche, qui relève davantage du libéralisme politique, consiste à dire que toutes les particularités (culturelles, religieuses et philosophiques) ont leur place dans l'espace commun dans la mesure où elles ne portent pas tort aux "droits civils du tiers", pour reprendre les termes de Jean-Fabien Spitz dans son article du *Monde*. Ces deux positions s'opposent l'une à l'autre et il est très difficile de les rapprocher.

Viviane Bouysse, chef du bureau des écoles à la direction de l'enseignement scolaire.

Je tenais à souligner la double acception du mot "discipline" en français. Le terme renvoie à la fois au respect des règles qui organisent l'ordre scolaire et aux contenus et méthodes de travail qui structurent et forment l'esprit. Monsieur Prairat, avez-vous étudié le parallèle entre le processus de désacralisation de l'ordre scolaire et certaines conceptions pédagogiques et didactiques expérimentales au sein desquelles c'est moins l'autorité du savoir qui vaut (et dont le professeur peut se prévaloir sans même avoir à le justifier) que la liberté des enfants, placés même très jeunes en situation d'inventer ou de construire les savoirs ?

Robin Alexander

Concernant la question du foulard, je commencerais par suggérer que, dans une société démocratique, on ne peut jamais totalement résoudre ce type de problème.

Je souhaiterais ensuite répondre à Monsieur Povert. Il a souligné qu'au lieu d'établir pour l'ensemble du corps enseignant des standards communs au niveau national, chaque professeur avait ses propres valeurs. Si l'on compare la France aux États-Unis ou à la Grande-Bretagne, il apparaît clairement que dans les pays anglo-saxons le directeur ou la directrice d'une école est une personne beaucoup plus influente. Il s'agit d'un poste de pouvoir, bien davantage qu'en France.

En réponse à Madame Bouysse, je soulignerais qu'en anglais, le mot discipline a également les deux sens. Il me semble intéressant de réfléchir plus avant sur le parallèle entre les méthodes d'apprentissage et le processus d'acquisition de normes de comportement. Concernant les pédagogies plus actives qui impliquent davantage l'enfant dans les décisions concernant son propre apprentissage, il convient de se souvenir que l'Angleterre comme les États-Unis ont tous deux une longue tradition dans le domaine de l'enseignement expérimental et progressif et qu'il s'agit plutôt d'une tradition des bienfaits relatifs. Dans les années 60 en Angleterre, un pas a été fait en direction de méthodes d'enseignement moins traditionnelles. Ce progressisme s'oppose radicalement à la conception classique de l'enseignement comme transmission de savoirs. Entre ces deux positions, on peut concevoir l'enseignement comme un processus social, position représentée par exemple par Jérôme Bruner et les disciples de Vygotsky. Dans cette conception, le professeur aide à la construction du bagage dont l'enfant a besoin pour passer de sa compréhension actuelle au niveau de compétence souhaité. Au cœur de cette position, on trouve l'idée d'un dialogue, d'une discussion de grande

qualité, entre les enseignants et les élèves ou entre les élèves eux-mêmes. Il me semble que cette idée de l'apprentissage comme un processus social qui dépendrait surtout d'un dialogue est en étroite relation avec notre préoccupation actuelle pour l'établissement de la civilité. Une pédagogie qui tient l'esprit tient aussi le comportement.

Eirick Prairat

Pour ma part, je pense effectivement que les courants des pédagogies nouvelles qui émergent de manière concomitante en Belgique, en Suisse, en France et aux États-Unis sous l'influence de John Dewey, de Freinet et de quelques autres, ont participé au processus de désacralisation tant au niveau du rapport au savoir, désormais moins lié à la personne du maître, qu'au niveau de la discipline prise au sens de comportement. Ces pédagogies nouvelles ont introduit un nouveau modèle de discipline : le modèle politique. Jusqu'à l'ère napoléonienne, le modèle religieux a prévalu. La discipline scolaire empruntait à la discipline religieuse. Ensuite, à partir de la charnière du XIX^{ème} siècle, le modèle militaire devient le modèle de référence. Avec le modèle politique des pédagogies nouvelles, on introduit des tribunaux d'enfants, on produit de la loi ensemble, etc. Désormais, le maître n'est plus identifié à la loi. Il n'en est que le garant. Il n'est plus identifié au savoir mais n'est qu'un médiateur. Tout ceci a bien sûr contribué à la désacralisation de l'ordre scolaire. Aujourd'hui, il faut penser la question de l'autorité dans ce nouveau contexte. Pour ma part, je suggère de définir l'autorité du maître comme une autorité de référence, au même titre qu'il existe des livres de référence. Bien que l'élève ne puisse pas faire l'économie d'une pensée personnelle, il se réfère au livre de référence pour construire sa pensée. De la même façon, l'autorité de référence, tout en étant un passage obligé pour l'élève, le renvoie à lui-même.

Nadine Neulat, chef du bureau de la prévention, de l'action sanitaire et sociale à la direction de l'enseignement scolaire

Monsieur Prairat, vous avez parlé tout à l'heure de l'évolution de la nature même des faits d'indiscipline en avançant l'idée que, finalement, il n'y aurait plus aujourd'hui d'indiscipline organisée, ritualisée et donc intégratrice. Que pensez-vous des groupes d'adolescents que l'on voit aujourd'hui créer leurs propres rituels à travers l'indiscipline ? Je pense ici aux phénomènes de bandes, aux tournantes, etc. Ces groupes d'adolescents, contrairement à ce que vous évoquiez tout à l'heure, sont complètement déconnectés d'un quelconque lien social. N'aboutit-on pas là à ce qu'évoque Eric Debarbieux dans ses études, à savoir les "eux" et les "nous", un groupe d'enfants ou d'adolescents opposés au groupe d'adultes dans un rapport où la communication ne peut plus se faire ?

Jacques Talbot, secrétaire général de l'IUFM d'Auvergne

Ma question s'adressera conjointement aux trois intervenants. De nombreux enseignants vont bientôt être amenés à prendre leur retraite de façon massive et donc à être remplacés. Les Instituts de formation des maîtres, en France et ailleurs en Europe, envisagent-ils une action particulière concernant la formation des futurs enseignants dans le domaine de l'apprentissage de la civilité ? Envisage-t-

on de donner, comme l'aurait souhaité notre collègue, une norme commune à tous ? Est-il prévu de transmettre ce que j'appellerai " des recettes de cuisine " du type : " que faire quand il y a de la violence ? "

Lionel Povert, professeur des écoles à Paris

L'incivilité s'exprime aussi dans la société. Au-delà de la désacralisation à laquelle est confronté le système scolaire, on constate aujourd'hui dans nos grandes villes que des adultes comme des jeunes, toujours plus nombreux, considèrent de plus en plus normaux des comportements proscrits hier (mettre les pieds sur la banquette dans le bus, ne pas laisser quelqu'un sortir de l'ascenseur, etc.). Ne faudrait-il pas traiter le problème au niveau global de la société et joindre l'image à la parole, puisque apparemment les jeunes sont sensibles à l'image ? Il serait possible par exemple, en associant les villes et les collectivités locales au projet, de diffuser le message sous forme d'affiches dans tous les endroits où nous avons à partager du " vivre ensemble " (les transports en commun, les hôpitaux, etc.). Il me semble qu'il y a vraiment un travail à faire au-delà de l'école, pour que l'on apprenne à nouveau ce qui relève des repères communs dans notre société multiculturelle.

Jan Hofmann

Jusqu'au XIX^{ème} siècle, on avait une vision assez claire du partage des rôles à l'intérieur d'une société. C'est le médecin qui s'occupait de savoir qui était malade et qui était en bonne santé, le juriste qui établissait ce qui pouvait ou ne pouvait pas se faire et le professeur qui évaluait les performances. Aujourd'hui, ces frontières se sont érodées. Un certain nombre d'instances se penchent sur la santé, même si ce ne sont pas du tout des médecins. Les juristes ne sont plus les seuls à se demander ce qui relève du droit ou du non-droit. Il en est de même pour les enseignants. Il est devenu beaucoup plus difficile de définir leur rôle et leurs prérogatives. En Allemagne, concernant les faits d'indiscipline, les enseignants, bien que hautement qualifiés et tout à fait capables de réaliser de bonnes performances, se sentent tout aussi désarmés que les autres acteurs de la société. Pour faire face, ils n'ont que leur bon sens. C'est déjà beaucoup mais cela ne constitue pas forcément une qualification professionnelle. C'est pourquoi on essaie aujourd'hui, en Allemagne, d'introduire des sujets supplémentaires dans la formation initiale des enseignants afin de les aider à traiter les problèmes de société. On exige également d'eux, au cours de leur carrière, qu'ils suivent certaines sessions de formation dans ce domaine.

Robin Alexander

Charles Clarke, le Ministre britannique de l'éducation a introduit différentes mesures pour faire face aux problèmes comportementaux dans les écoles dont j'ai déjà parlé. Tony Blair a pris des mesures similaires pour résoudre ce type de situations en dehors de l'école. Mais il avait été critiqué pour s'être attaqué aux symptômes au lieu de chercher à en déterminer les causes. Comme je l'ai souligné dans ma présentation, ce qui se passe dans l'école est toujours très étroitement lié à ce qui se passe en dehors de ses murs et c'est dans cette perspective que le gouvernement britannique a cherché à agir aux deux niveaux, ce qui est tout à fait

cohérent. Toutefois, il a omis de poser les questions indispensables. Dans le contexte tel qu'il a été présenté par Basil Bernstein, il est important de tenir du compte du fait que les structures sociales, économiques et familiales contribuent à ces problèmes dans l'école et dans la société tout entière.

Eirick Prairat

Pour répondre à Madame Neulat, je dirais que la barbarie, elle aussi, peut bien sûr être ritualisée. Il va de soi que je ne fais pas l'éloge de certaines formes de bizutage. Il existe un texte extrêmement prophétique de Basil Bernstein, écrit en 1967 ou 1969, qui disait à peu près ceci : si l'espace scolaire abandonne certaines formes de ritualité, alors ce sont les adolescents qui créeront eux-mêmes leur propre forme de ritualité. On peut dire que cette prophétie s'est en quelque sorte réalisée avec le drame terrible de ces pratiques ritualisées fermées sur elles-mêmes qui ont rompu le lien intergénérationnel inhérent à la notion de rituel. En tout cas, il serait illusoire de croire qu'on tient ensemble uniquement par de la règle, de la norme juridique ou des lois. Dans une classe, il ne suffit pas d'énoncer et d'écrire au mur un certain nombre de règles, il faut également respecter des normes sociales implicites. Il me semble donc essentiel de réactiver et revivifier une normativité de type social à côté d'une normativité juridique.

En ce qui concerne la formation des enseignants, je crois que le métier tel qu'il est en train de se dessiner va solliciter des compétences relationnelles et psychologiques très fortes pour les éducateurs de demain et qu'il va être évidemment crucial de leur offrir une formation en conséquence.

Sur la question des valeurs, il me semble important de souligner que le terme ne renvoie pas uniquement aux valeurs morales ou sociales. Il existe également des valeurs intellectuelles (l'effort, la rigueur, le sens de l'objectivité), des valeurs esthétiques (l'harmonie, le beau), etc. Il est primordial de ne pas envisager seulement les valeurs morales et les valeurs sociales dans un débat comme celui qui nous rassemble aujourd'hui. Méfions-nous par ailleurs de l'expression "transmission des valeurs" qui à mon sens est une expression piégée. Dans le mot "valeur", il y a un contenu intellectuel mais il y existe aussi une dimension qui est de l'ordre du désirable. La valeur, c'est ce que je valorise librement, ce que je choisis librement parmi le choix des possibles symboliques. En outre, la notion renferme aussi une dimension conative dans la mesure où les valeurs irriguent inévitablement les comportements. Ainsi, pour connaître les valeurs de quelqu'un, il faut moins l'écouter que le voir agir. Ces remarques aboutissent à un véritable paradoxe. Si la valeur est par définition ce que chacun choisit librement, il est impossible de la transmettre d'une manière autoritaire. On peut seulement transmettre le contenu intellectuel qui sous-tend cette valeur mais pas obtenir arbitrairement une adhésion à la valeur elle-même. Comment faire pour que les valeurs républicaines et démocratiques soient partagées par tous ? Il le faut bien pour que la société perdure. Il n'y a qu'une seule solution pour sortir de ce cercle : rendre les valeurs désirables, dans le fonctionnement institutionnel et dans l'attitude des adultes.

Robin Alexander

Sur la question de la formation des maîtres et sur les rôles auxquels on les forme, je soulignerai la nécessité de s'approcher prudemment du modèle américain. Aux États-Unis, dans n'importe quelle école, on trouve des enseignants mais aussi des psychologues, des conseillers, des comportementalistes, chacun dans son petit bureau. Ces dispositions encouragent les enseignants, quand ils rencontrent des problèmes de comportement, de s'en dégager en adressant l'élève au spécialiste. Cette pratique présente le risque de déresponsabiliser l'enseignant. Elle sépare le comportement de l'apprentissage d'une manière dualiste et elle décourage le professeur d'analyser les relations essentielles entre les méthodes d'enseignement et la motivation des élèves. Bien sûr, il y a des problèmes extrêmes sur lesquels même les professeurs de talent et d'expérience n'ont pas de prise : en ces cas, l'école a besoin de l'aide et de l'expertise des spécialistes. Mais un grand nombre de problèmes de comportement scolaire peuvent être résolus dans la salle de classe, ils peuvent être explorés comme élément intrinsèque de l'enseignement dans la formation des maîtres, plutôt que de les considérer comme une aberration.

Jan Hofmann

J'ajouterai quelque chose au sujet de l'activité de conseil. Si, pour faire face à certains problèmes très spécifiques des élèves, il vaut mieux effectivement recourir à un spécialiste au sein de l'école, dans la plupart des cas, le professeur peut remplir cette fonction de conseiller. Toutefois, cela présente un inconvénient majeur. Dans le conseil, il y a toujours une tendance psychothérapeutique et, si on n'est pas d'accord avec le conseiller, on n'est pas obligé de continuer à aller le voir. En revanche, le rapport professeur-élève est différent : ils ne se choisissent pas et ils doivent se supporter mutuellement. Par conséquent, dans les pays où le système de l'enseignement est très orienté dans le sens de la discipline, c'est-à-dire dans le sens d'une autorité de l'État, il est nécessaire que les professeurs soient formés pour connaître exactement le contenu de cette activité de conseil. Il faut également qu'ils développent des compétences personnelles et soient capables de se remettre en question au niveau de leur propre individualité.

Anne-Marie Garat, mission pour l'éducation artistique et l'action culturelle à la direction de l'enseignement scolaire

Robin Alexander a cité dans son intervention, parmi les sources d'incivilité, le fait que l'image ait pris le pas sur le langage. Cette question de l'image à l'école comme support des représentations me semble essentiel. Il est d'ailleurs important de distinguer par quels canaux ces images circulent (le cinéma, la télévision la photographie ou les autres supports imagés). Elles ont une influence très forte sur les jeunes esprits. On a vu récemment sur la question du voile l'impact de la médiatisation de certaines jeunes filles. On peut évoquer également l'héroïsation de figures dont les comportements violents ou incivils et transgressifs sont donnés pour représentation d'un monde à désirer. Je fais allusion aussi à la confusion qui règne entre la fiction et le direct dans la représentation offerte par la télévision et qui tend à donner à la réalité une dimension virtuelle. Face à cette situation irréversible, ne faudrait-il pas prendre en charge une pédagogie de l'image et former les enseignants eux-mêmes à tous ces processus de fabrication, de transmission et de réception de l'image ? Il s'agit encore pour l'instant d'un des angles morts de la pédagogie.

Daniel Maximin. mission pour l'éducation artistique et l'action culturelle à la direction de l'enseignement scolaire

Dans cette comparaison inter-européenne, j'ai été frappé par la concordance des problèmes en termes de politique éducative dans nos trois pays. Il me semble que cette convergence s'explique par une forme d'héritage européen commun. La question de la civilité est étroitement liée à la notion de désacralisation, comme nous l'avons vu. L'Europe est un des lieux où l'on a poussé le plus loin la tentative de désacralisation de la société afin que la responsabilité de l'homme sur terre soit la plus forte. Ainsi, la loi est devenue le point de référence obligé et l'on a abouti à une situation paradoxale qui consiste pour les enfants à penser que tout ce que la loi n'empêche pas, ils peuvent le faire.

Je ferai une deuxième remarque concernant la formation de l'individu. Il existe un moment crucial où l'enfant passe d'une situation proche du dressage dans laquelle il doit tout obéir à une phase d'initiation où on le laisse seul prendre la responsabilité de son choix. Pour accompagner ce passage de l'enfance à l'âge adulte, l'Europe a choisi de mettre en place le système scolaire. Nous nous trouvons face aujourd'hui à une difficulté. La jeunesse est apparue dans la société comme une catégorie nouvelle et il ne s'agit plus aujourd'hui pour les adultes de fabriquer un monde à transmettre aux enfants mais bien de dialoguer avec cette nouvelle catégorie sociale qu'est la jeunesse. Autrefois, on attendait pour faire participer les enfants à ce dialogue qu'ils aient été initiés. Aujourd'hui ce n'est plus le cas.

Marie Zenderoudi. inspectrice d'académie, inspectrice pédagogique régionale

Lorsqu'on consacre son existence à l'éducation, on a parfois l'impression de courir après quelque chose qui nous dépasse puisque tous les phénomènes sociaux que vous avez évoqués ne datent pas d'hier et que de nouveaux dispositifs, mis en place régulièrement, tentent d'y répondre sans vraiment y parvenir. C'est la raison pour laquelle je me suis mise depuis quelques années à travailler en amont sur la question d'une éthique laïque et républicaine. Vous avez parlé du droit et c'est sur ce point que j'aimerais revenir. La présence du droit dans le monde éducatif me semble fondamentale parce qu'elle introduit obligatoirement la question de la responsabilité. Il me semble qu'il faut toujours garder à l'esprit que droits et devoirs sont les deux faces d'une même pièce et que l'on n'a jamais l'un sans l'autre. Dès que l'on prétend à la jouissance d'un droit (droit au savoir, droit par rapport à la discipline, etc.), il est important de définir quels devoirs sont attachés à ce droit et de vérifier si on a pratiqué ces devoirs qui rendent ce droit légitime. Il y a là, me semble-t-il, une question à travailler car cette manière d'envisager sa relation à son droit modifie fondamentalement le comportement, qui devient plus proche de ce qu'on pourrait imaginer qu'est l'éthique.

Robin Alexander

Sur la question de l'image, j'ai cité un enseignant français qui disait que l'image avait pris le pas sur la parole et vous avez dit très justement que nous devrions nous pencher sur cette question. Les réponses qui m'ont été apportées par les

enseignants que j'ai rencontrés dans le cadre de mes recherches m'ont paru assez fatalistes et pessimistes. Ils ne savent pas comment résoudre le problème.

Sur la question de savoir si à travers l'Europe nous partageons des problèmes communs et pouvons trouver des solutions communes, j'aimerais que nous nous rappelions le cas particulier de la Finlande, qui a enregistré des scores excellents dans l'étude PISA et qui ne connaît pas les problèmes disciplinaires que nous rencontrons. Cela mérite d'être exploré. Mais il faut admettre aussi qu'en France certains établissements s'en sortent très bien alors que d'autres sont totalement dépassés. Il faut comprendre pourquoi. Pourquoi certains enseignants réussissent non seulement à faire passer leur matière mais aussi à gérer la discipline ? Pourquoi certaines écoles réussissent sur ce plan et d'autres non ? Avez-vous des mécanismes en France qui vous permettent de recueillir le fruit de l'expérience de ces enseignants et d'étudier ces écoles qui elles n'ont pas de problèmes ? Je pense que ce serait précieux.

Jan Hofmann

Sur la question de la pédagogie des médias, je crois que le monde des jeunes et des enfants aujourd'hui, surtout à l'extérieur de l'école, est organisé d'une manière totalement différente de ce que nous avons connu. Ils ont des vidéos, des CD, ils envoient des SMS sur leur portable. L'école, en tout cas en Allemagne, est encore bien loin de cette réalité et de cette civilisation de l'image. La plupart des cours sont organisés sur une base où cette technologie est totalement inconnue. Dans les années à venir, ce qui va être important est de voir comment on peut utiliser ces systèmes de communication et les introduire à l'école dans la discussion pédagogique, pas seulement sous l'aspect d'un risque et d'un danger mais comme une chance et une nouvelle possibilité. En Allemagne, on s'intéresse beaucoup à la façon dont on va pouvoir réconcilier l'enseignement traditionnel avec ce nouvel enseignement basé sur l'image.

Concernant les concordances entre nos trois pays, je souhaiterais rappeler que le Jung Institut a mené une étude sur les jeunes de 14 à 20 ans pour comparer les références en matière de valeurs entre l'Allemagne, la Grande-Bretagne et la France. Il s'est avéré lors de cette étude que dans ces trois pays, c'est la ponctualité et la fiabilité qui ressortent comme les valeurs unanimement reconnues par tous. Les plus grosses différences apparaissent en revanche dans la définition de la politesse vis-à-vis des adultes mais, dans l'ensemble, ces statistiques soulignent plutôt des points communs.

Eirick Prairat

Concernant l'apparition de la jeunesse comme une nouvelle catégorie sociale, il me semble que le problème réside dans le fait qu'on pense cette jeunesse à la fois dans un radical éloignement anthropologique (il existe une culture jeune, une mode jeune, des activités jeunes) et dans une très forte proximité politique (ils ont des droits politiques, le droit de se réunir, etc.). Cette tension est poussée à

l'extrême et rend le travail des enseignants et des éducateurs de plus en plus difficile.

CONCLUSION

*Jean-Paul de Gaudemar,
directeur de l'enseignement scolaire*

Pour conclure, je souhaiterais réagir à quelques-unes des propositions qui ont été faites ce matin. D'abord, pour reprendre une remarque de Robin Alexander qui rappelait les critiques émises en Angleterre contre le programme de lutte contre l'incivilité en dehors de l'école mis en place par Tony Blair, je souhaiterais souligner que, dans ce domaine, on a un peu l'impression d'être face à un système tellement évolutif qu'on a toujours affaire à de nouvelles questions et que l'on est sans cesse obligé de renouveler le stock de solutions.

Face au thème de l'apprentissage de la civilité, je ne peux m'empêcher de penser à *Good Bye Lenin*, ce joli film sorti récemment sur les écrans. Il m'inspire une mise en garde. Ne nous comportons pas vis-à-vis de notre école comme ces enfants se comportent vis-à-vis de leur mère, c'est-à-dire en essayant de la préserver des évolutions de la société et en recréant autour d'elle un univers artificiel fait de nostalgie. Finalement, il y a toujours un moment où, par la fenêtre, on aperçoit la statue de Lénine qui s'en va. C'est une précaution que nous devons avoir en tête et qui commande notre travail à la direction de l'enseignement scolaire.

Après cette évocation métaphorique, je souhaiterais revenir sur la question du rôle social de l'école. Au fond, tout ce qu'on dit aujourd'hui me fait penser à la fameuse phrase de Guizot selon laquelle un peuple qui sait lire, écrire et compter est diablement plus difficile à gouverner qu'un peuple ignare. Nous sommes face aujourd'hui, non seulement à des parents, mais également à une société de plus en plus exigeante vis à vis de son École. Pour nous qui représentons l'institution scolaire, cette exigence ne doit pas être envisagée comme une menace mais au contraire comme l'occasion d'un défi extrêmement stimulant à relever. Cela revient à dire qu'en définitive, les échecs que connaît l'École et sur lesquels nous savons certainement être un peu plus transparents que par le passé, ne sont pas simplement imputables à des causes externes. Nous avons la responsabilité de déterminer les causes internes de ces dysfonctionnements afin d'essayer de les corriger. C'est d'ailleurs la portée que je donne au terme de prévention. Lorsque nous utilisons cette notion de prévention – prévention de l'échec scolaire, de l'illettrisme, de la violence – nous reconnaissons par là même la responsabilité de l'institution scolaire dans les phénomènes que l'on cherche à prévenir.

En ce qui concerne l'apprentissage de la civilité, plus je travaille dans ce domaine, plus j'ai de mal à accepter cette soi-disant contradiction entre une école qui ne serait que pur savoir transmis et une école qui ne serait que pure éducation. C'est une évidence que la mission de l'école est d'apprendre quelque chose aux enfants et de les faire réussir. Pour autant, cela ne donne pas un rôle secondaire à la question éducative. Sur l'idée de civilité, ce qui me frappe le plus, c'est que notre école est à la fois sommée de promouvoir ce que j'appellerai une offre de civilité et qu'elle se place elle-même en demande de civilité. En France, en Grande-Bretagne ou en Allemagne, on entend cette plainte qui relève d'une

sorte de demande de protection et dont on ne sait pas très bien à qui elle s'adresse. Au fond, nous devons concilier, dans notre modèle républicain d'École, cette offre de civilité conçue comme un outil d'apprentissage et cette demande de civilité émanant d'une communauté confrontée à des problèmes que visiblement elle ne maîtrise pas.

Je souhaite par ailleurs rebondir sur les propos d'Eirick Prairat au sujet de la notion de discipline. Autant je partage l'idée d'un effritement de la discipline, autant je m'interrogeais en l'entendant sur ce qu'il décrivait comme une sorte de contradiction entre les dispositifs institutionnels mis en place récemment et ce qu'il appelait la culture de la discipline. Il se trouve que je suis l'un des signataires des fameux textes de juillet 2000 que vous avez cités et que la Desco a fortement contribué à élaborer. Je crois qu'effectivement ces textes marquent une étape nouvelle mais je ne suis pas sûr qu'ils soient contradictoires avec la culture de la discipline. Ils sont contradictoires avec une certaine culture d'une certaine discipline. De ce point de vue, et sur ce point je suis plus en phase avec ce que vous avez dit tout à l'heure, je crois que différents modèles de discipline ont joué un rôle dominant à un moment donné et sont d'ailleurs toujours combinés dans l'ordinaire d'un établissement. Ce qui se profile à travers les textes de juillet 2000 dans toute leur imperfection est un autre type de discipline, contractuelle, démocratique, inspirée du modèle politique certainement. Ils rompent effectivement avec d'autres modèles de discipline. En tout cas, je tiens à souligner, car ce n'est pas si fréquent, que ces textes ont été quasiment adoptés à l'unanimité par les instances officielles de consultation. Cela signifie qu'ils ont correspondu à un moment donné à un consensus rarement vu qu'il serait d'ailleurs intéressant de resituer car nous sommes actuellement à un moment où, pour d'autres raisons, ce consensus est interrogé et d'autres questions sont posées.

Ce qui est certain concernant l'apprentissage de la civilité, c'est qu'il est fondamental pour le corps enseignant de faire preuve de cohérence face aux règles. Je ne connais pas un établissement qui résiste bien à ces phénomènes d'incivilité qui ne soit pas d'abord un établissement où règne une véritable cohésion d'équipe. Nous pourrions bien sûr imaginer des dispositifs de régulation nationale, mais quelles que soient la clarté et la lisibilité de ces dispositifs, s'ils ne sont pas déclinés à l'échelle de l'unité de base de notre système, à savoir l'établissement ou l'école, ils n'auront pas d'efficacité. L'apprentissage de la civilité commence par là, par cette capacité à donner une forme civile au projet d'établissement.

Pour finir, je souhaiterais souligner que, depuis quelques mois, un groupe de travail franco-anglais a été mis en place pour réfléchir à des problèmes voisins de ceux dont nous parlons aujourd'hui. Nous serions très heureux d'associer nos amis allemands à cette collaboration.