

2010 Denis Meuret

Professeur émérite en sciences de l'éducation (Université de Bourgogne), IREDU.

Ecole démocratique, école républicaine et prévention de l'indulgence vis-à-vis du terrorisme religieux.

(Cet article est paru, en italien, dans le n° 2015 (3) de la revue *Scuola Democratica*, et, en anglais, sur le site web de cette revue)

En réponse aux attentats contre les journalistes de Charlie Hebdo (12 personnes assassinées) et l'épicerie casher de Vincennes (4 personnes assassinées), commis par des jeunes hommes élevés en France, en réponse à ces élèves qui ont refusé de s'associer à la minute de silence en mémoire des dessinateurs assassinés au motif que ces derniers « l'avaient bien cherché », l'Etat a demandé, à l'école de transmettre davantage les valeurs de la République (liberté, laïcité), aux parents et aux élèves de respecter davantage l'autorité des maîtres, aux enseignants de mettre l'accent sur la « maîtrise du français ».

Cette réponse est cohérente avec le modèle politique d'éducation (MPE) que Durkheim a proposé au début du XX^{ème} siècle pour l'école française. On voudrait ici argumenter qu'une autre réponse, inspirée d'un autre MPE, actif en Amérique du Nord (Canada, USA), serait probablement plus efficace. On propose donc ici une présentation de la notion de MPE, puis des deux modèles français et américain avant d'indiquer pourquoi le second nous semble supérieur au premier pour inspirer une politique de prévention des conséquences civiques de l'intégrisme religieux.

La notion de Modèle Politique d'Education

La notion de MPE a été construite dans Meuret (2007, 2013) au travers d'une comparaison des récits qui organisent d'une part l'école française, d'autre part les écoles américaine (2007) et québécoise (2013). *Gouverner l'école (2007)* compare les deux récits fondateurs de l'école moderne, en France et aux Etats-Unis, à travers les deux œuvres parallèles d'Emile Durkheim et de John Dewey. *Pour une Ecole qui aime le monde (2013)* montre comment, d'un MPE semblable malgré les apparences (catholique au Québec, durkheimien en France), le Québec a réussi à sortir par le récit alternatif qu'a proposé la commission Parent (1963-1965) tandis que la tentative française de faire de même au colloque d'Amiens (1968) a échoué, et soutient que c'est pour cette raison que, depuis lors,

l'école québécoise est mieux gouvernée que l'école française et, pour cette raison entre autres, plus efficace, plus équitable en même temps que plus accueillante aux élèves.

Ces modèles sont des récits qui justifient l'école. Ils racontent, aux parents pourquoi il est bon que leur enfant aille à l'école, aux enseignants, la dignité de leur métier, à l'Etat, pourquoi il doit investir dans l'éducation.

Ce sont des modèles «politiques» en ce qu'ils sont cohérents avec le récit plus général au nom duquel le pays est gouverné puisque, dans tous les pays, un des rôles principaux de l'école est de former des citoyens. Le récit de Dewey s'appuie sur une conception optimiste de la société : les hommes ont une propension naturelle à la coopération (sinon, dit-il, aucune société ne pourrait exister). La démocratie est la forme la plus achevée de cette société : celle où les échanges de toutes natures sont le plus nombreux, profonds, divers. L'école démocratique vise à favoriser l'échange des expériences et lutte contre les formes de société indésirable, celles qui mettent des obstacles à la communication libre des expériences. (Dewey, 2011). Le récit de la Commission Parent propose aussi une conception optimiste de la société selon laquelle un mouvement général de progrès ouvre la possibilité d'un Québec plus autonome, moderne, et démocratique. Le récit de Durkheim s'appuie sur une vision plus pessimiste : la montée de l'individualisme dans les sociétés modernes fait que la discipline nécessaire au fonctionnement social ne peut plus être obtenue par l'obéissance mais doit être obtenue par une discipline librement consentie qui permet aux hommes de poursuivre l'intérêt général plutôt que leurs intérêts particuliers, ce qui est la condition de la République.

Ces récits sont devenus des modèles politiques d'éducation parce qu'ils ont suscité une certaine adhésion à la fois de l'opinion, du public et des acteurs de l'éducation. Ils agissent ainsi : les changements, les politiques, les formes scolaires qui sont compatibles avec eux, qui s'inscrivent dans leur cadre, sont plus faciles à défendre dans l'espace public- et donc plus susceptibles d'être acceptés par les acteurs- que les politiques ou les formes scolaires qui s'en écartent. Par exemple, une série d'interviews avec des enseignants ou chefs d'établissement américains et français m'a permis de comprendre que si les enseignants américains ont accepté une régulation des établissements scolaires et, de plus en plus, des enseignants eux-mêmes, fondée sur une mesure des résultats qu'obtiennent leurs élèves, c'est, au moins en partie, parce que le récit qui justifie l'école américaine la décrit comme au service de la communauté, tandis que le récit qui justifie l'école française lui dit qu'elle sauve la société de ses tendances anormales, de sorte qu'en France, c'est plutôt la société qui doit montrer à l'école qu'elle est à la hauteur du message qu'elle en reçoit. De là, par exemple, qu'en France on s'inquiète de la dégradation des conditions sociales de l'enseignement (Gauchet & al., 2008) tandis qu'aux Etats-Unis, on se soucie de la qualité des effets de l'école sur la société, par exemple des effets de l'efficacité des enseignants sur le salaire futur de leurs élèves (Chetty & al., 2011) autrement dit que, dans un cas on se soucie de savoir si la société est à la hauteur de son idéal d'école, alors que dans l'autre on se soucie de savoir si l'école est à la hauteur de l'idéal de la démocratie américaine.

De même, par comparaison avec le Québec, on peut expliquer que la plupart des réformes françaises se soient perdues dans les sables, aient été vidées de leur substance ou abandonnées peu après leur implantation, on peut expliquer les formes pusillanimes de la régulation (Meuret, Morlaix & Dirani, 2014), par la faiblesse que génère chez les réformateurs l'absence d'un discours cohérent sur l'école, accepté par tous, qui pourrait favoriser cohérence et acceptabilité des réformes. Le modèle

durkheimien ne définit plus aujourd'hui l'école française comme il la définissait sous la troisième république. Une enquête auprès des enseignants du second degré (Meuret & Lambert, 2011) permet de voir que, à des questions sur les buts et les conditions de l'enseignement, les réponses des enseignants français empruntent le plus souvent aux deux modèles, avec cependant un groupe plus important de durkheimiens cohérents (autour de 20%) que de deweyens cohérents (autour de 3%) et une moyenne des réponses un peu plus proche du modèle Durkheim que du modèle Dewey. Pour cette raison, le modèle durkheimien n'est plus assez puissant pour inspirer des réformes durables. En revanche, il est encore assez puissant chez les intellectuels, dans les médias, et dans certains syndicats pour susciter des oppositions capables de bloquer des réformes, et surtout pour empêcher l'émergence d'un autre modèle capable de susciter un ensemble cohérent de réformes pertinentes. Il empêche que quelque parti que ce soit propose l'équivalent des réformes convergentes qui ont été implantées dans les pays scandinaves dans les années 70, en Angleterre dans les années 80, aux USA dans les années 90 et encore aujourd'hui, en Allemagne dans les années 2000¹.

Il est possible de relier le MPE durkheimien à la façon dont est conçue la discipline scolaire (Dessberg & Meuret, 2010), la justice de l'école (Meuret & Dirani, 2014). Cet article mettra d'abord à l'épreuve les deux modèles en les confrontant à ce que nous disent les élèves de leurs conditions d'enseignement dans les questionnaires qu'ils remplissent avec les épreuves de PISA, puis il argumentera que le modèle d'école prévalent en Amérique du Nord est mieux à même que le modèle durkheimien (républicain) de prévenir l'indulgence (voire la fascination) pour le terrorisme religieux.

Ecole démocratique/ école républicaine : les traces des récits dans l'expérience des élèves

Je rassemble ici en un seul les modèles proposés par Dewey et par la commission Parent, bien qu'il existe des différences entre eux (Meuret, 2013, pp.115 et sq.), et je dirai que, au cours de deux périodes de progrès rapides de la démocratie (la Révolution Tranquille (1960-1965) au Québec, la Progressive Era (1890-1920) aux USA) on a élaboré dans ces pays un modèle durable d'école démocratique qui fait pendant au modèle durkheimien d'école républicaine. Pour aller très vite, la première école vise à vivifier la démocratie nord-américaine, la seconde vise à assurer les conditions de la République française.

On peut présenter, de façon un peu moins schématique, ces deux modèles par le tableau suivant, que nous mobiliserons pour les mettre à l'épreuve des réponses des élèves au questionnaire PISA².

¹ C'est ce qui fait l'importance de rupture introduite par la réforme du collège en débat au moment où ceci est écrit (mai 2015). D'une part, cette réforme manifeste que le politique se remet à gouverner l'école (fixer des buts et des formes scolaires pour les atteindre). D'autre part, elle éloigne l'école française du modèle durkheimien, ce pourquoi d'ailleurs elle suscite une opposition si forte chez les gardiens du temple, opposition dont on peut penser pour diverses raisons (notamment le fait qu'elle rencontre un écho relativement limité auprès des enseignants) qu'elle sera la première à échouer depuis que des tentatives systémiques sont faites en France pour mettre en cause ce modèle, c'est-à-dire depuis la Libération (les « classes nouvelles »), en passant par la loi Billières (1956) et le colloque d'Amiens (1968).

² L'enquête TALIS auprès des enseignants aurait aussi pu être mobilisée, mais on a préféré s'en abstenir parce que l'OCDE signale que les données de cette enquête pour les Etats-Unis sont peu fiables et parce que, pour le Canada, l'enquête porte seulement sur la province de l'Alberta.

| Modèle républicain (Emile Durkheim, 1858-1917) | Modèle démocratique (John Dewey (1859-1952), commission Parent (1963-1965)) |
|---|---|
| Les buts de l'école | |
| <i>Dessillement</i> : contre les superstitions et les idées fausses, enseigner l'usage de la raison et l'esprit critique. | <i>Empowerment</i> : Renforcer la capacité d'agir dans le monde, de l'éprouver, de le ressentir. |
| Civiliser. Construire des individus qui se disciplinent librement, capables de discerner l'intérêt général et de poursuivre le Bien Commun. | Faire grandir. Développer des individus libres, imaginatifs, créatifs. |
| Contenu et méthodes de l'éducation | |
| Une morale négative : lutter contre les désirs sans freins, conjurer le désordre. | Une morale positive : cultiver le sens des responsabilités, le « dévouement social ³ » « donner à l'enfant possession de lui-même », conjurer la peur. |
| La discipline comme respect de règles impersonnelles et sens de la collectivité ⁴ | La discipline comme persévérance |
| Transmission magistrale, on apprend du maître | Ecole active, on apprend du monde. |
| L'école comme organisation sociale | |
| L'autorité du maître est de nature institutionnelle | L'autorité du maître est de nature fonctionnelle |
| L'école doit être coupée du monde, se protéger des pseudos valeurs délétères de la société. | L'école doit être ouverte sur le monde, faire aimer aux jeunes les valeurs d'une société démocratique. |
| Equiper chacun en fonction du « milieu spécial auquel il est particulièrement destiné ⁵ » | Tout le monde peut apprendre |
| Hiérarchie binaire entre ceux qui « suivent » et les autres, entre les bonnes filières et les autres. | Hiérarchie continue, entre élèves plus ou moins travailleurs, décidés, établissements plus ou moins exigeants. |
| L'école contrebalance les tendances anomiques d'une société menacée par la divergence des intérêts particuliers, elle ne peut devoir des comptes à une société qu'elle sauve d'elle-même. | L'école fait grandir les enfants pour la société, elle lui doit des comptes. |

Le tableau en annexe permet de repérer dans quelle mesure on retrouve les deux modèles dans le fonctionnement des trois systèmes scolaires. Il utilise surtout les questionnaires de PISA 2012 (élèves et, parfois, chef d'établissement) mais aussi le questionnaire de l'enquête de L'OCDE auprès des enseignants (TALIS). De ces enquêtes, ont été retenues les questions qui exprimaient plus ou moins bien une des dimensions ci-dessus. Par exemple, puisque le modèle démocratique considère que « tout le monde peut apprendre », si le modèle a quelque effet sur ce qui se passe dans les classes, on observera que, au Canada ou aux Etats-Unis, les élèves déclarent plus fréquemment qu'en France que « le professeur montre de l'intérêt pour l'apprentissage de tous les élèves ». C'est bien le cas puisque 69% des élèves aux Etats-Unis et 67% au Canada répondent ainsi contre 50% des

³ Dewey (2004), p.102.

⁴ Sur la discipline chez Dewey et Durkheim, voir Dessberg & Meuret, 2010.

⁵ Durkheim, 1922

élèves en France. Bien sûr, les questions de ce questionnaire ne recouvrent pas toutes les dimensions par lesquelles les deux modèles se distinguent, ni ne les expriment exactement. Par ailleurs, nous n'avons pas trouvé les réponses québécoises au questionnaire PISA, de sorte que nous nous appuyons sur les données de l'ensemble du Canada. Le test proposé ici est donc imparfait, mais l'ampleur (4 à 5000 élèves de 15 ans par pays), la qualité des échantillons de PISA, la pertinence du moment de l'observation (en fin de scolarité obligatoire) font que ce questionnaire offre sans doute le meilleur test actuellement disponible de la prévalence des deux modèles.

Un regard d'ensemble sur le tableau en annexe met en lumière, non pas des différences abyssales entre les systèmes scolaires de France et d'Amérique du Nord – les modèles semblent exercer leur influence sur une « forme école » commune – mais des différences systématiques. Pour toutes les dimensions par lesquelles les élèves appréhendent leur expérience scolaire, les réponses des élèves vont dans le sens prédit par le modèle, avec des réponses canadiennes et états-uniennes très proches, et celles des élèves français éloignées des leurs, en général de l'autre côté de la moyenne OCDE.

Pour tester un peu plus précisément l'influence des modèles sur le quotidien des classes, on calcule une moyenne de l'écart des réponses entre d'une part France et Etats-Unis, d'autre part France et Canada. La vérification du modèle suppose que, aux questions « républicaines » (par exemple « J'ai redoublé au moins une fois à l'école primaire » est une question « républicaine » parce que le redoublement est une des facettes de la hiérarchie binaire à l'œuvre dans le modèle républicain) les réponses positives soient plus fréquentes en France qu'aux Etats-Unis et au Canada. Inversement, aux questions « démocratiques » (par exemple, « en classe de maths, le professeur écoute vraiment ce que j'ai à dire » est une question « démocratique » parce qu'on s'attend à ce que ce soit davantage le cas lorsque l'autorité du maître est de nature fonctionnelle (faire progresser chaque élève), que lorsqu'elle est de nature institutionnelle (présenter le savoir à l'ensemble de la classe)), la vérification du modèle suppose que les réponses positives soient plus fréquentes aux Etats-Unis ou au Canada qu'en France. Un calcul de moyenne des écarts ((France – Etats-Unis ou Canada) pour les questions « républicaines » et (Etats-Unis ou Canada – France) pour les questions « démocratiques ») donne les résultats suivants : Sur les 13 questions qui correspondent le mieux aux dimensions du modèle⁶, l'écart moyen, toujours dans le sens prédit par le modèle, entre France et Etats-Unis est de 16,8 points. Entre France et Canada, il est de 14,8 points. Entre Canada et Etats-Unis, il est seulement de 4,3 points.

Si l'on fait la moyenne des écarts France/Etats-Unis et France/Canada, on observe que les dimensions où les deux modèles semblent le plus opératoires, représentées par les questions pour lesquelles cet écart est maximum, portent sur l'utilisation de l'évaluation des élèves (Dans mon école, on utilise les évaluations des élèves pour les regrouper en vue de leur instruction ; Dans mon école les données sur la réussite des élèves sont publiées), ainsi que sur la fréquence du travail en groupe pour arriver à des solutions communes. En revanche, l'école nord américaine développe bien, comme attendu, davantage la confiance des élèves en eux-mêmes que l'école française, mais l'écart est faible.

⁶ Pour ce calcul on n'a pris en compte ni les réponses aux cinq questions sur l'ordre dans la classe, d'ailleurs cruelles pour le système scolaire français, qui ont paru dépendre surtout de facteurs autres que la conception de la discipline des enseignants français. Idem pour la question sur le traitement juste des élèves. Les questions retenues pour le calcul de ces moyennes sont notées* dans l'annexe1.

Ecole démocratique/ école républicaine et prévention de l'indulgence pour le terrorisme religieux

A première vue, le modèle républicain est pertinent pour lutter contre l'influence civique de l'intégrisme islamiste. Ne se fixe-t-il pas pour but de remplacer des croyances erronées par l'exercice de la raison ? N'a-t-il pas réussi, au début du XX^{ème} siècle, en France, à supplanter par l'école laïque une école catholique qui était alors intégriste, si nous appelons intégrisme une forme de religion qui veut organiser et gouverner la société selon ses principes. Ne s'agit-il pas de faire adhérer au modèle républicain des enfants issus de familles musulmanes parfois hostiles à ce modèle comme il s'agissait autrefois d'y faire adhérer de petits paysans patoisants issus de familles catholiques parfois hostiles à ce modèle ?

Pourtant, je voudrais essayer de montrer que la réactivation du modèle républicain est, à long terme, une stratégie moins prometteuse qu'un rapprochement du modèle démocratique.

D'abord, le parallèle avec l'intégrisme catholique est sans doute trompeur. Contre cet intégrisme, l'école républicaine se référait aux Lumières : l'école devait opposer l'autorité de la science, de la raison, aux superstitions. L'ironie voltairienne devait suffire à répudier des croyances absurdes. Mais aujourd'hui, la victoire même des Lumières obère l'efficacité de cette ironie, comme de l'autorité de la raison. L'intégrisme tient aujourd'hui un discours qui prend acte de la victoire des Lumières. Il nous dit : « oui, les Lumières ont gagné chez vous mais l'effet de leur victoire est cette société immorale et individualiste que l'obéissance à la religion permettrait de remplacer par une société morale ». Dès lors, la réponse, à mon sens, ne peut plus être l'ironie ou l'affirmation de la supériorité intrinsèque de la raison, mais de montrer que, en réalité, les Lumières ont accouché d'une société, non seulement plus riche et plus libre, mais aussi plus morale et plus accueillante à tous que les sociétés fondées sur la religion, de montrer que cette liberté qui nous donne la possibilité d'expérimenter de nouvelles formes sociales et de les soumettre à la critique, est cela même qui permet à notre société d'être meilleure, ou si l'on préfère, moins pire, que celles qui sont dominées par la religion.

Pour cette tâche, le modèle démocratique, « une école qui aime le monde », est, me semble-t-il, mieux placé que le modèle républicain, ceci pour trois ordres de raisons :

1) L'intégrisme s'attaque à des valeurs que république et démocratie ont en commun, à commencer par le rejet de l'antisémitisme et la liberté d'expression, mais il a pour ennemi la démocratie plus encore que la république, la délibération plus que la loi (même si l'intégrisme et la république n'ont pas la même conception de la loi), la liberté de décider ce qu'est une bonne vie plutôt que de la liberté civique de voter, l'égalité hommes-femmes plutôt que l'égalité entre citoyens mâles. Une société démocratique, nous dit Dewey, se caractérise par la diversité et l'intensité des échanges en son sein et avec les sociétés voisines plus encore que par ses institutions politiques. Il en résulte que la liberté et la diversité des individus est, pour une société, une force. Pour les islamistes, une telle société est l'horreur même. C'est contre elle qu'ils ont jeté les avions du 11 septembre, c'est un débat qu'a attaqué le terroriste de Copenhague.

2) La morale durkheimienne présente en réalité non pas des points communs mais des proximités avec la morale intégriste, entre autres parce que Durkheim cherchait à contrer le reproche d'immoralité que l'église catholique faisait à l'école publique. Il écrit. « C'est en se soumettant à la règle et en se dévouant au groupe que l'individu devient vraiment homme » (cf. GE, p.38). Il écrit : « Pour nous aussi (i.e. comme pour les catholiques), la morale ne commence que là où commence l'effort, la lutte, le sacrifice, le désintéressement ». Bien sûr, dans cette phrase, Durkheim n'avait pas en tête ce genre de sacrifice qui consiste à se faire exploser au milieu d'un marché, mais je pense qu'un enseignant qui a appris à ses élèves que la vertu consiste à sacrifier ses intérêts au bien commun, le plaisir immédiat au travail et à l'effort, est désemparé devant des discours du type « Eux, au moins, (les djihadistes) ils ont un idéal, ils ont des vies grandes parce qu'ils servent une cause plus grande qu'eux ». De même, un enseignant qui a particulièrement vanté l'esprit critique peut être désemparé devant des argumentations complotistes qui précisément s'en réclament et dont les porteurs se pensent du coup comme de « meilleurs citoyens » que les autres (Damblon, 2015).

La morale proposée par l'école démocratique est moins susceptible d'être détournée par les intégristes. Elle vise à produire des individus libres, courageux, dévoués à la communauté, animés d'un esprit de service à l'opposé de l'esprit de sacrifice⁷. Elle promeut l'empathie avec les autres, elle montre l'intérêt qu'on retire d'échanger avec eux. Elle fait comprendre aux jeunes que l'important est l'intérêt pour l'autre plus que le « respect » de l'autre et que, si l'école valorise les comportements qui permettent de vivre ensemble, c'est pour chacun d'eux, et non pour la Société ou pour la République⁸.

3) La pensée philosophique de Dewey s'oppose en profondeur à l'intégrisme. Un de ses plus grands livres (La quête de la certitude, 1929/2014) est écrit pour défendre, contre la certitude que propose la religion ou que recherchent les systèmes philosophiques, contre la coupure entre le monde certain des valeurs et le monde incertain de la pratique, contre la coupure entre le matériel et le spirituel, l'idée que les valeurs elles mêmes doivent être déduites de l'expérience, et peuvent changer avec les formes de l'expérience. Pour Dewey, l'action – et non un savoir religieux – donne « une perception claire des valeurs dignes d'intérêt » (op.cit., p 297). Il oppose à la quête de la certitude morale, à une morale assise sur des valeurs immuables, un modèle inspiré de la méthode expérimentale telle que l'utilise la science. Ce dernier propose des valeurs révisables à la lumière de l'expérience, de même que les vérités scientifiques sont d'autant plus précaires que leur établissement est rigoureux. D'un point de vue subjectif, ce modèle repose sur un exigeant souci de chercher par l'expérience ce qui est bien, puis de s'efforcer de s'en approcher. Il libère en revanche, de l'inquiétude, parfois de

⁷ Dewey critique explicitement la notion de sacrifice. L'inhibition, écrit-il, est sans doute nécessaire, mais elle n'est vertueuse que si elle est « la conséquence d'une concentration de nos pouvoirs actifs dans un but positif », et « dire que l'inhibition est d'une valeur morale plus grande que le pouvoir de direction, c'est affirmer que la mort vaut plus que la vie, la négation plus que l'affirmation, le sacrifice plus que le service » (Dewey, 2004, p119).

⁸ L'intérêt de la diversité pour les individus a deux versants. D'une part, c'est la liberté que je laisse aux autres de vivre comme ils l'entendent qui fonde celle que j'ai de vivre comme je l'entends. La liberté de blasphémer de Charlie, aberrante aux yeux d'une certaine conception de l'islam, est le pendant de la liberté de certains musulmans à pratiquer des rites aberrants du point de vue des athées ou des partisans de versions moins rigoristes de la religion. Sur ce même versant, on trouve le fait que, plus les pratiques sont diverses dans une société plus je me sens autorisé à y ajouter les miennes propres. D'autre part, la diversité accroît les échanges possibles : ils sont en plus grand nombre et plus divers.

l'angoisse, d'avoir une vie conforme à une norme établie une fois pour toute, soit par la révélation religieuse, soit par la réflexion philosophique.

Par ailleurs, lorsque Dewey dit que « la mission éthique de l'école est de « donner à l'enfant possession de lui-même⁹», il trace une perspective qui s'oppose résolument aux stratégies intégristes¹⁰ qui toujours visent à d'abord créer chez le sujet un sentiment d'indignité pour ensuite lui proposer les croyances et le groupe qui lui permettront, promettent-ils, d'en sortir. La meilleure façon de prémunir les élèves contre ce genre de discours est bien de les aider à se construire en utilisant leur expérience pour grandir, ce qui signifie de leur montrer la richesse du monde et de leur expérience. Dewey avance ainsi, dans *The school and Society* (1899), que « les formations professionnelles doivent permettre à ceux qui vont exercer ces professions de « percevoir dans leur travail quotidien tout ce qu'il contient de signification générale et humaine » (Dewey, 1974, p.307). (Stourdzé, 1981), qui raconte l'histoire sociale de la machine à laver en France est à mon sens un bon exemple de ce qui, dans cette perspective, devrait être enseigné dans les formations de mécanique.

Plus généralement, pour Dewey, la « libération d'une plus grande diversité des capacités personnelles » soutient l'intensité des échanges et par là, la démocratie. La production d'individus libres et dotés de capacités d'action est par elle-même favorable au Bien Commun. Pour lui, puisque la démocratie est synonyme « d'ajustements continus capables de faire face aux situations nouvelles produites par des rapports variés », l'école doit encourager « des relations pleines et libres entre les groupes sociaux » (Dewey, 1916).

Puisque nous soutenons que le MPE démocratique peut générer un fonctionnement de l'école favorable aux valeurs démocratiques et défavorable à l'idéologie intégriste, nous présentons maintenant la façon dont Dewey conçoit une éducation à la démocratie, puis, plus spécifiquement, les caractéristiques de l'école démocratique susceptibles de prévenir l'indulgence vis-à-vis des djihadistes. Nous mobiliserons ensuite quelques recherches empiriques sur les modes de fonctionnement scolaire favorables favorable au civisme pour tester notre thèse.

La prévention de l'indulgence vis-à-vis du djihadisme par l'école démocratique

Pour Dewey les caractéristiques d'une école favorables au développement d'attitudes démocratiques sont essentiellement les suivantes :

- 1) Elle encourage les interactions entre les élèves.
- 2) Elle fonctionne de façon démocratique, c'est-à-dire associe les élèves autant que possible aux décisions qui les concernent puisque la meilleure façon d'enseigner des valeurs est de donner l'exemple de ces valeurs.

⁹ Dewey, 2004, p.95.

¹⁰ J'ai dû pour ma part résister, dans mon adolescence, à celles d'une forme relativement bénigne d'intégrisme protestant, qui procédait ainsi : vous persuader de votre indignité (indigne pêcheur!) puis vous proposer ce qu'il fallait pour en sortir. Apparemment, mon éducation m'avait assez donné possession de moi-même pour m'empêcher, in extremis, de tomber dans le piège.

3) Elle engage les élèves dans des enquêtes et des délibérations sur les problèmes auxquels leur communauté est confrontée, elle encourage les discussions entre élèves sur des sujets controversés, elle leur donne l'occasion d'exprimer leur opinion.

4) Elle donne aux élèves l'occasion de s'impliquer. Elle intègre dans leur apprentissage l'expérience acquise dans des activités de service à la communauté, elle les engage dans l'action et les fait réfléchir sur cette action.

Plus spécifiquement, on peut penser que les caractéristiques suivantes de l'école démocratique sont susceptibles de prévenir l'indulgence vis-à-vis des terroristes religieux.

(1) Elle familiarise les élèves avec la méthode expérimentale (Dewey, 2014). Cette méthode a bien sûr des vertus scientifiques, mais aussi des vertus politiques. Elle valorise en effet le doute systématique, non seulement sur les énoncés qui sont proposés à l'élève, comme le font l'esprit critique et sa version corrompue, le complotisme, mais aussi sur les énoncés auxquels elle-même conduit. Ce faisant, elle éloigne les élèves de ce type de vérités qui sont inaccessibles à la réfutation. Elle les encourage à appliquer cette même méthode à la construction de leurs valeurs, c'est-à-dire à les évaluer en fonction de leurs effets sur la réalité.

(2) Elle donne aux élèves l'occasion de percevoir les mérites de la diversité, d'une part en évitant la ségrégation entre classes, filières, établissements, d'autre part en favorisant la coopération entre les élèves –travail en petits groupes hétérogènes, pédagogie de projets-au lieu de réserver aux récréations les relations entre élèves tandis qu'ils sont dans les classes soit passifs soit seulement en interaction avec l'enseignant. Il importe cependant à cet égard que l'école ne considère pas non plus que les bénéfices de la diversité vont de soi et que seul un condamnable souci d'entre soi empêche les élèves et leurs parents de les percevoir. Un article qui fait la synthèse de nombreuses recherches psychologiques sur le sujet (Philips, 2014) nous avertit : Plusieurs recherches (sur des groupes d'adultes), ont montré que la diversité sociale dans un groupe est associée à davantage d'inconfort, à des interactions plus rudes, à moins de confiance entre ses membres, moins de cohésion. Cependant, d'autres ont montré les avantages collectifs de la diversité : dans un groupe socialement plus divers (quant à l'ethnicité, aux opinions politiques,...), les individus sont plus diligents, plus ouverts, ils s'attendent à davantage de désaccords et de ce fait élaborent leur avis de façon plus rigoureuse. De ce fait, les groupes plus divers sont plus innovants, créatifs, on y travaille mieux et davantage. Il en résulte, peut-on penser, que, pour que les élèves découvrent les mérites de la diversité, l'école doit être attentive d'une part à donner à ces bénéfices l'occasion d'émerger (d'où l'intérêt du travail en petits groupes hétérogènes), et d'autre part, à prévenir les inconvénients immédiats de la diversité pour les élèves. Cela signifie qu'agir dans l'école contre la violence, le harcèlement, les incivilités entre élèves est une tâche d'une grande importance politique. Autrement dit, l'école doit s'efforcer d'engager les élèves dans des interactions positives entre eux. C'est une façon de miner les fondements de l'idéologie terroriste, des nazis aux djihadistes : la dépersonnalisation des cibles par un récit qui est tout autre chose qu'une simple « croyance » et qui en fait les représentants de « l'Ennemi » et du Mal alors que eux, les terroristes, se pensent comme de pures victimes et les représentants du Bien (Beck, 2002).

(3) Elle laisse une place aux émotions que l'école républicaine laisse à la porte et de ce fait n'a pas l'occasion, selon l'expression d'Emmanuelle Damblon (2015) de les « désobscurantiser ». Ainsi Martha Nussbaum (2011) plaide-t-elle pour un enseignement qui favorise les « émotions

démocratiques» (empathie, capacité à voir le monde avec les yeux des autres, à penser qu'avoir besoin des autres n'est pas un signe de faiblesse, etc. p.61). L'école démocratique fait aussi une meilleure place à ces compétences pratiques dont la même Martha Nussbaum nous dit, citant Rousseau, que leur maîtrise a des bons effets civiques : « un enfant qui sait se débrouiller tout seul n'a pas besoin d'asservir les autres » (op.cit., p.123).

(4) Plus généralement, plutôt que de jouer l'autorité des maîtres contre celle des parents, l'autorité de la science contre celle de la religion, l'école démocratique développe le goût de vivre dans une société libre, elle donne à penser aux élèves que le monde qu'elle veut préparer est encore celui qu'ils ont le plus envie d'habiter, d'une part parce que ils seront plus libres d'y développer leur conception du bien, d'autre part par ce qu'ils pourront y accomplir de plus grandes choses. Elle s'efforce de donner aux élèves les capacités et l'envie d'habiter vraiment ce monde (de le reconnaître pour leur, de se sentir responsable de son évolution).

En bref, la réponse démocratique à l'intégrisme joue sur l'intérêt individuel et collectif du vivre ensemble, tandis que la réponse républicaine joue sur le respect de principes nécessaires au vivre ensemble, ce qui suppose ce que précisément tente d'apporter la réponse démocratique : la volonté de vivre ensemble.

Aucune recherche empirique n'a porté, à ma connaissance, sur la question de savoir comment l'école peut contrecarrer l'indulgence vis-à-vis du terrorisme religieux. Comme il arrive souvent, cette question a fait irruption dans l'agenda politique avant que les chercheurs ne l'aient traitée. On peut cependant penser que le développement d'attitudes civiques ou de certains traits de personnalité chez les élèves prévient une telle indulgence, et il est donc pertinent de nous pencher sur ce que les recherches empiriques disent sur ce sujet.

Recherches empiriques sur les facteurs scolaires du développement d'attitudes civiques.

Les recherches montrent d'abord qu'on peut établir une relation causale – et pas seulement corrélationnelle- entre la durée de l'éducation et le développement d'attitudes favorables à la démocratie, comme voter, être favorable à la liberté d'expression - un critère important pour notre sujet- et lire les journaux (Dee, 2004). Plus près peut être de notre objet, une recherche a établi, en utilisant les changements dans la durée de la scolarité obligatoire dans plusieurs pays et les enquêtes sur les valeurs des jeunes, que les jeunes ont des pratiques et un sentiment religieux plus faibles lorsqu'ils reçoivent plus d'éducation (Mocan & al. ,2014).

Les recherches empiriques montrent aussi que le mode de fonctionnement de l'école, a un effet sur le développement de « traits de personnalité » ou « d'attitudes sociales » dont on peut penser qu'ils sont favorables à l'attachement à la démocratie et défavorables au développement de l'indulgence vis-à-vis du terrorisme religieux. Par exemple, une réforme des lycées mise en œuvre en Allemagne au début des années 2000 a eu des effets, certains heureux, d'autres moins, sur une série de « traits de personnalité » des élèves (Dahman & Anger, 2014). Cette recherche nous importe bien que la réforme dont elle étudie les effets (un raccourcissement et une intensification de la scolarité au lycée) n'ait a priori rien à voir avec notre question. D'abord, elle montre que l'école influence la personnalité non seulement dans la petite enfance, mais encore dans l'adolescence, au collège ou au

lycée¹¹. Ensuite certains des traits de personnalité investigués sont liés à la question qui nous occupe. On peut penser en effet que des élèves qui ont tendance à penser que ce qui leur arrive dépend d'eux (locus of control interne) seront plus difficiles à convaincre qu'ils sont, selon le modèle de Beck, les innocentes victimes d'ennemis radicalement mauvais. On peut penser aussi que les construits qui sont appelés dans cette étude « ouverture » ou « extraversion » aident plutôt à résister à une tentation intégriste. Cette recherche établit donc de façon rigoureuse que des traits de personnalité liés à notre question sont à portée de l'action de l'école.

Ces résultats conduisent à penser que, selon son mode de fonctionnement, l'école peut avoir des effets différents sur des variables liées à l'appétence pour la démocratie. Ils légitiment donc la question de savoir si un mode de fonctionnement de l'école inspiré par le modèle démocratique est plus ou moins favorable qu'un mode de fonctionnement inspiré par le modèle républicain au développement d'attitudes ou de traits de personnalité capables de prévenir l'indulgence vis à vis du terrorisme religieux.

Aucune recherche, bien sûr, ne répond directement à cette question, mais les résultats de celles qui portent sur les facteurs scolaires du développement civique plaident plutôt en faveur du modèle démocratique. C'est le cas des comparaisons internationales. En 1999, l'étude de l'IEA sur le civisme (CIVED) a porté sur les élèves autour de 14 ans dans 28 pays¹² (Torney-Porta & al., 2001). Elle montre qu'un fonctionnement démocratique de l'école (« schools that operate in a democratic way », p.176), un style d'instruction qui favorise le dialogue et la discussion, la perception d'un climat favorable à la discussion en classe, sont corrélés avec une plus grande intention de voter dans trois-quarts des pays, alors que les rituels patriotiques, qu'on peut imaginer davantage associés au modèle républicain, ont un effet négatif sur le développement des attitudes civiques.

Dans une recherche plus ancienne, Yli-Luoma (1990) investigue, à partir des données de la première étude IEA sur le civisme (1971), sur quatre pays (Allemagne, Finlande, Irlande, Pays-Bas), les prédicteurs du raisonnement moral (Kohlberg, 1976). Il teste un modèle dans lequel les capacités de pensée logique (logical thinking) sont une variable médiatrice des influences de l'environnement familial et de la classe sur les capacités de raisonnement moral. Les facteurs suivants favorisent l'émergence de ces capacités logiques : le climat de la classe est stimulant (p.136), les élèves se sentent assez en sécurité pour avoir un « comportement explorateur » (p.23), pour « comprendre et interpréter les règles et les valeurs de la vie quotidienne » (p.135), un « enseignement centré sur l'enfant » (p.139). Certains de ces facteurs peuvent sans doute se rencontrer dans une école républicaine, mais ont plus de chances de se rencontrer dans une école démocratique, notre comparaison des réponses au questionnaire PISA tend à le montrer. Inversement, « des systèmes rigides de croyance et des stratégies d'enseignement autoritaires apparaissent retarder le développement de la pensée logique et du raisonnement moral » (p.23). Ses résultats valident à ses

¹¹ L'intérêt de cette recherche est son caractère expérimental, susceptible d'établir des relations causales. Elle confirme les travaux célèbres de Theodore Newcomb (1943) sur l'effet de la scolarité au « Bennington college » sur les attitudes civiques et politiques de leurs élèves (cf. Baudelot et Leclercq, 2005, ch 14.)

¹² Dont l'Italie, mais pas la France.

yeux la « théorie de l'attachement » (Bowlby, 1988) et l'étendent au-delà de la petite enfance et du cercle familial¹³.

(Grisay, 1997) paraît apporter à ces recherches un contrepoint très intéressant. Grisay a investigué les facteurs scolaires du développement de dimensions liées à notre question dans les collèges français, au sein d'une école marquée par le modèle républicain, donc. Il s'agit des attitudes civiques mais aussi des capacités de socialisation, soit de réagir de façon nette mais non agressive à des interventions perturbatrices d'autrui. Une analyse de régression lui permet de mettre en évidence les facteurs nets d'un meilleur développement de ces attitudes. Or, ces facteurs s'inscrivent dans ce qu'on pourrait appeler une version chaleureuse du modèle républicain. Ce sont le fait que les élèves portent un jugement positif sur leurs professeurs (ils sont compétents, leur enseignement est structuré – une caractéristique plutôt républicaine-, ils ont le souci de faire réussir tous leurs élèves, ils entretiennent avec eux des relations chaleureuses- une caractéristique qu'on relierait volontiers à la théorie de l'attachement-, ils traitent les élèves avec considération et justice), le fait que des dispositifs de soutien existent pour les élèves les plus faibles. Un autre facteur (des classes plutôt homogènes en terme de niveau scolaire) est plus surprenant, mais il est peut être opportun de le rapprocher de ce qui a été dit plus haut des risques immédiats de la diversité, d'autant plus que la qualité de la discipline dans la classe (peu de perturbations, d'agressivité) est aussi un facteur favorable au développement des capacités qui nous intéressent ici.

Conclusion

On peut ne pas partager l'idée de Martha Nussbaum que seul l'enseignement artistique et les humanités conduisent au développement de l'empathie, mais il est difficile de ne pas considérer que les objectifs qu'elle fixe à l'école sont précisément ceux dont nous avons besoin pour contrer la complaisance des élèves vis-à-vis du terrorisme religieux, voire leur fascination pour lui : «un monde où il vaut la peine de vivre, des individus capables de voir les autres êtres humains comme des personnes à part entière, avec des pensées et des émotions propres, qui méritent respect et sympathie » (Nussbaum, 2011, p 180).

Nous avons donné les raisons qui nous font penser qu'une réponse inscrite dans un modèle politique d'éducation « démocratique » est plus à même d'atteindre ces objectifs qu'une école inscrite dans un modèle politique « républicain ». Il convient pourtant de ne pas finir ce plaidoyer sans souligner que l'école démocratique ne parvient pas toujours à prévenir la radicalisation des ses élèves : Au moins le plus jeune des auteurs de l'attentat de Boston a été scolarisé plusieurs années dans la *Cambridge Ringe and Latin High School* , un lycée dont le site internet affiche de façon déterminée des valeurs démocratiques, notamment qu'il cultive la diversité. De même, les écoles danoises relèvent plutôt du modèle démocratique, ce qui n'a pas dissuadé l'auteur de l'attentat de Copenhague de passer à l'acte ni les jeunes de son quartier de lui manifester un soutien résolu et effrayant. Bien sûr, aucune stratégie de prévention n'est efficace à cent pour cent. Mais cela signifie peut être que l'école démocratique aussi doit se demander quelles réponses apporter à ce qui pour

¹³ Selon cette théorie, un jeune enfant a besoin, pour connaître un développement social et émotionnel normal, de développer une relation d'attachement avec au moins une personne qui prend soin de lui de façon cohérente et continue.

elle aussi est un défi nouveau. Même si le modèle démocratique est plus à même d'abriter des formes scolaires capables de prévenir l'indulgence pour le terrorisme religieux, il est probable aussi que, à l'intérieur de chaque modèle, certaines caractéristiques de la scolarité en sont aussi davantage capables.

Bibliographie

Baudelot, Ch. & Leclercq, F., 2005, *Les effets de l'éducation*, La documentation française.

Beck, A.T., 2002, Prisoners of hate, *Behavioral Research and therapy*, 40.

Bowlby, J. , 1988, A secure base: Parent Child Attachment and Healthy Human Development, Penguin books: Harmondsworth.

Chetty, R., Friedman, J.N., Rockoff, J., 2011, The long term impacts of teachers : teachers value added and student outcomes in adulthood, NBER working paper 17699.

Damblon , E., 2015, Interview dans Charlie Hebdo, 4 mars.

Dessberg, L. & Meuret, D., 2010, Dewey, Durkheim, la discipline scolaire et le politique, *Penser l'éducation*, n°27.

Dewey, J., 2014 (1929), *La quête de la certitude*, Gallimard.

Dewey, J., 2011, (1916), *Démocratie et Education*, Armand Colin.

Dewey, J., 2004, (1907), *L'école et l'enfant*, éditions Fabert

Dewey, J., 1974, *Selected writings in education*, edited by RD Archambault, The University of Chicago Press.

Durkheim, E., 1922, Education et Sociologie, mis en ligne dans « Classiques des Sciences Sociales par le CEGEP de Chicoutimi.

Gauchet, M. Blais, MC & Ottavi, D , 2008, *Conditions de l'éducation* , Stock, Paris, 2008.

Grisay, A. & al., 1997, Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège, MEN-DEP, Les dossiers Education et Formations, n°88.

Kohlberg, L. (1976) Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach, in Lickona (ed.), *Moral Development and Behaviour*, Holt, Rinehart and Winston: New-York.

Meuret, D., 2007, *Gouverner l'école*, PUF.

Meuret, D. & Lambert, M., 2011, Les buts et les conditions de l'enseignement selon les enseignants du second degré, *Education et Didactiques*, 5(1).

Meuret, D., 2013, *Pour une école qui aime le monde*, Presses Universitaires de Rennes.

Meuret, D., Morlaix, S. & Dirani, A., 2014, *Normes, Projets, résultats : une enquête sur la régulation des établissements scolaires du second degré*, *Politiques et Management Publics*, 31 (3), pp. 301-317.

Meuret, D. & Dirani, A., 2014, La nozione di Equita nelle ricerche sull'Educazione in Francia e negli Stati Uniti,, *Scuola Democratica*, 2014 (2).

Mocan, N. & Pogoloreva, L., 2014, Compulsory schooling laws and formation of beliefs : Education, religion and superstition, IZA DP 8698.

Nussbaum, M., 2011, *Les émotions démocratiques*, Climats.

Philips, K.W., 2014, How diversity makes us smarter, *Scientific American*, 311(4).(disponible sur le web).

Stourdzé, Y., 1981, Autopsie de la machine à laver, *Le Débat*, n°17

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001), *Citizenship and Education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*, Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

Yli-Luoma, P.V. J., 1990, *Predictors of moral reasoning*, IEA monograph studies n°14, Almqvist & Wiksell International, Stockholm.

Annexe

| Les modèles politiques d'éducation et leur influence sur les systèmes scolaires ¹⁴ | | | | | | |
|---|--|--|------------------------|--------------|--------------|---------|
| Les modèles | | Les questions | Les systèmes scolaires | | | |
| républicain | démocratique | | France | USA | Canada | OCDE,m. |
| Les buts | | | | | | |
| Dessillement : contre les superstitions et les idées fausses, enseigner la raison et l'esprit critique. | <i>Empowerment</i> : Renforcer la capacité d'agir dans le monde, de l'éprouver, de le ressentir. | *Chef d'établissement : L'enseignement est gêné par le fait que les élèves ne sont pas encouragés à atteindre leur plein potentiel (dans une certaine mesure ou beaucoup). <i>Enseignant : Mon rôle est d'aider les élèves à développer leur esprit critique.</i> | 22 89 | 11 83 | 10 82 | 20 |
| Civiliser. Construire des individus qui se disciplinent librement, qui poursuivent l'intérêt général. | Faire grandir. Développer des individus libres, imaginatifs, créatifs. | *L'école m'a donné confiance pour prendre des décisions. <i>Enseignant : mon rôle en tant qu'enseignant est de faciliter les investigations propres des élèves (student's own inquiries)</i> | 75 82 | 82 95 | 76 95 | 76 |

¹⁴ L'influence des modèles politiques d'éducation s'apprécie dans ce tableau à la proximité entre les systèmes scolaires états-uniens et canadien, ainsi qu'à l'ampleur et au sens de l'écart entre ces deux systèmes et le système français Les données en caractères droits sont les % d'élèves (de 15 ans), parfois de chefs d'établissements, qui ont répondu de la façon indiquée au questionnaire PISA 2012. Les questions notées* sont celles qui ont été mobilisées pour le calcul des moyennes indiquées dans le texte de l'article. Les données en italique sont les réponses des enseignants du premier cycle du secondaire à l'enquête TALIS 2013. Les données TALIS pour les Etats-Unis et le Canada sont données sous réserve : Le taux de participation à l'enquête a été faible aux USA et le Canada est ici représenté par la seule province de l'Alberta. Pour ces raisons, les questions TALIS n'ont pas été mobilisées pour les calculs de moyenne proposées dans le texte de l'article. Certaines des dimensions des modèles ne sont pas abordées dans ce questionnaire, ni, à ma connaissance, par les questionnaires d'autres évaluations internationales, de sorte que la ligne correspondant reste vierge. L'intitulé des questions est traduit par l'auteur de leur version anglaise (la seule qui figure dans *l'interactive data selection* disponible via Google/ PISA products/2012/student questionnaire), il peut donc légèrement différer de la version française du questionnaire.

| Contenu et méthodes de l'enseignement | | | | | | |
|---|---|--|----|----|----|----|
| Une morale négative : lutter contre les désirs sans freins, conjurer le désordre. | Une morale positive : cultiver le sens des responsabilités, donner à l'enfant possession de lui-même, conjurer la peur. | <i>Enseignant : Cette école donne aux élèves l'occasion de participer à la prise des décisions sur l'école</i> | 53 | 56 | 76 | |
| La discipline comme respect de règles impersonnelles et sens de la collectivité ¹⁵ | La discipline comme persévérance | <i>Ordre</i> En maths, le professeur doit attendre longtemps avant que les élèves ne se calment (à chaque cours ou à la plupart des cours). | 39 | 24 | 25 | 28 |
| | | En cours de maths, les élèves ne peuvent pas bien travailler | 30 | 17 | 18 | 22 |
| | | Le professeur (de maths) maintient l'ordre en classe (d'accord ou tout à fait d'accord) | 67 | 82 | 81 | 76 |
| | | <i>Persévérance</i> Quand je rencontre un problème, j'abandonne facilement (tout à fait moi, plutôt moi) | 23 | 9 | 10 | 17 |
| | | Je reste intéressé par une tâche que je commence (tout à fait moi, plutôt moi) | 38 | 54 | 51 | 48 |
| | <i>Justice</i> La plupart de mes professeurs me traitent avec justice (d'accord ou tout à fait d'accord) | 66 | 87 | 88 | 80 | |
| Transmission magistrale, on apprend du maître | Ecole active, on apprend du monde. | *Le professeur nous aide à apprendre de nos erreurs (à chaque ou dans la plupart des cours) | 80 | 93 | 92 | 88 |
| | | *Le professeur nous soumet des problèmes qui nous obligent à appliquer ce que nous avons appris dans des contextes nouveaux (id) | 58 | 74 | 74 | 61 |

¹⁵ Sur la discipline chez Dewey et Diurkheim, voir Dessberg & Meuret, 2010.

| | | | | | | |
|--|--|---|----|----|----|----|
| | | *Le professeur nous fait travailler en petits groupes pour arriver à des solutions communes (id) | 15 | 49 | 36 | 22 |
| | | <i>Enseignant : Je donne fréquemment ou presque toujours des travaux différents aux élèves forts et faibles</i> | 22 | 38 | 16 | |
| | | <i>Enseignant : Mes élèves travaillent fréquemment en petit groupe pour trouver ensemble la solution à un problème</i> | 37 | 55 | 58 | |
| | | <i>Enseignant : Je me réfère fréquemment à un problème de la vie quotidienne pour démontrer l'utilité des connaissances acquises.</i> | 57 | 71 | 74 | |
| L'autorité du maître est de nature institutionnelle | L'autorité du maître est de nature fonctionnelle | *En classe de maths, le professeur écoute vraiment ce que j'ai à dire (toutes ou la plupart des leçons) | 70 | 76 | 79 | 74 |
| | | *En classe de maths, le professeur m'apporte une aide supplémentaire si j'en ai besoin (id) | 64 | 79 | 82 | 72 |
| L'école comme organisation sociale | | | | | | |
| L'école doit être coupée du monde | L'école doit être ouverte sur le monde | <i>Enseignant : Mon école donne aux parents l'occasion de participer aux décisions sur l'école.</i> | 70 | 74 | 77 | |
| « Equiper chacun en fonction du «milieu spécial auquel il est particulièrement destiné ¹⁶ » | Tout le monde peut apprendre | *Le professeur montre de l'intérêt pour l'apprentissage de tous les élèves (tous les cours ou la plupart des cours) | 50 | 69 | 67 | 62 |
| | | <i>Enseignant : je fais pratiquer des tâches semblables aux élèves, jusqu'à ce que tout le monde ait compris (fréquemment ou très</i> | 56 | 71 | 66 | |

¹⁶ Durkheim, 1922

| | | | | | | |
|---|---|---|----------|----------|---------|---------|
| | | <i>fréquemment)</i> | | | | |
| Hiérarchie binaire | Hiérarchie continue | *Chef d'établissement : Dans mon école, on utilise les évaluations des élèves pour les regrouper en vue de leur instruction (oui). *J'ai redoublé au moins une fois à l'école primaire | 42 17 | 73 11 | 74 3 | 50 8 |
| L'école contrebalance les tendances anormales d'une société menacée par la divergence des intérêts particuliers, elle ne doit pas de comptes à une société qu'elle sauve d'elle-même. | L'école exprime les valeurs de la société, elle est à son service, elle lui doit des comptes. | *Chef d'établissement : Dans mon école, les données sur la réussite des élèves sont publiées. | 45 | 83 | 60 | 45 |
| | | <i>Enseignant : Les enseignants sont évalués formellement par un tuteur (jamais)</i> | 62 | 49 | 77 | |
| Efficacité, équité (PISA 2012, maths) | | | | | | |
| | | | France | USA | Canada | OCDE,m. |
| | | D90 | 621 | 600 | 633 | |
| | | m | 495 | 481 | 518 | 494 |
| | | D10 | 365 | 368 | 402 | 382 |
| | | D5 | 330 | 339 | 370 | 348 |
| | | % de variance expliquée par le milieu social (IESCS) | 30 | 18 | 15 | 22 |

