

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

La troisième Rencontre de la Desco 2003

Paris, le 17 octobre

**L'APPRENTISSAGE, LA CIVILITÉ ET LA CULTURE :
PERSPECTIVES INTERNATIONALES**

**Robin Alexander
Université de Cambridge**

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 soi. 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 ;
- 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.

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*

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

¹⁰ Clarke, C. *op.cit.*

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'Ecosse 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. La semaine dernière, 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 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 *Etre 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

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.

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.

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 Etats-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 Etats-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. 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 Etats-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 :

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

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.

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

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 Etats-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 le collectivisme (même dans les pays communistes) 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.

Ainsi nous avons vu aux Etats-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

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

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.

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 :

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.

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.

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.

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.

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 *Etre 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'Ecolier 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.

Remerciements

Je tiens à remercier Jean-Paul de Gaudemar, Directeur de l'enseignement scolaire au Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche, de m'avoir invité à participer à la troisième rencontre de la Desco de 2003. Merci également à Viviane Bouysse, directrice du Bureau des écoles, pour une discussion éclairante sur les valeurs, les politiques et les pratiques de l'enseignement en France ; à Sheila Dainton et John Bangs des syndicats enseignants ATL (Association of Teachers and Lecturers) et NUT (National Union of Teachers) pour leur regard sur cette question; et à Maroussia Raveaud de l'Université du Maine pour cette traduction.

Notes biographiques

Robin Alexander est Professeur à l'Université de Cambridge et Professeur Émérite à l'Université de Warwick. Il a également travaillé pour le gouvernement britannique comme conseiller en éducation pendant de nombreuses années, notamment comme membre du Qualifications and Curriculum Authority (QCA) de 1997 à 2002, membre du Council for the Accreditation of Teacher Education (CATE) de 1989 à 1994, et membre de l'enquête gouvernementale sur l'éducation élémentaire en Grande Bretagne de 1991 à 1992. Il a publié nombreux livres, monographies, articles, essais et rapports, et en 2002, son ouvrage *Culture et Pédagogie* a reçu le Premier Prix d'Excellence de l'Association Américaine des Recherches sur l'Éducation (American Educational Research Association - AERA), ainsi que le Premier Prix du Livre de la Société Britannique des Études sur L'Éducation (Society for Educational Studies - SES).

Correspondance

Robin Alexander, University of Cambridge Faculty of Education, Shaftesbury Road, Cambridge CB2 2BX, Grande-Bretagne. Email : rja40@cam.ac.uk