

École, lieu de citoyenneté

François Galichet, Ed. E.S.F., 2005, 125 p.

Table des matières

Introduction

I. L'éducation à la citoyenneté : quels modèles ?

II. Les paradigmes de la citoyenneté

II. La volonté d'égalité

IV. Sphère publique, sphère privée

V. Citoyenneté et sécurité

VI. L'éthique pédagogique

Conclusion

Introduction

[...] Tout le monde s'accordera pour reconnaître que, par-delà la diversité historique des conceptions de la citoyenneté [...], c'est l'idée d'égalité qui est au coeur de celle-ci. [...] On est donc justifié à se demander d'où vient cette volonté d'égalité, ce qui la fonde. Pourquoi les hommes veulent-ils être égaux ? [...] L'éducation à la citoyenneté se fonde sur un postulat d'égalité qui renvoie à une métaphysique, implicite ou explicite ; mais d'un autre côté, ce postulat doit être assuré, vérifié, consolidé par l'exercice effectif de la citoyenneté et l'éducation qui en est un élément essentiel. [...] Nous pensons en effet que l'égalité politique qui se concrétise dans le concept de citoyenneté ne tombe pas du ciel, qu'elle ne touche pas d'emblée un homme qui serait, selon le mot d'Aristote, un « animal politique ». [...] *[Mais]* la question demeure : pourquoi les hommes veulent-ils être égaux ? Si l'on renonce à la fiction métaphysique d'une essence commune, force nous est de chercher d'où peut bien venir cette idée en forme d'exigence. S'il est vrai que la plupart des activités humaines impliquent une réciprocité des échanges et de coopération qui incline vers un certain degré d'égalité, elles génèrent également des compétitions qui, à l'inverse, sont à l'origine de phénomènes de hiérarchisation et d'inégalisation. [...] Or comment pourrait-on éduquer à la citoyenneté, ce qui signifie au fond enseigner l'égalité, sans justifier, pour ceux dont on a la charge, le principe de ce qu'on enseigne ? Dans la société contemporaine, les jeunes, dès qu'ils sortent de l'enceinte scolaire, ne voient dans leurs quartiers, dans le monde social, économique et médiatique qui les entoure, que des exemples d'inégalités pas toujours justifiées, de dominations pas toujours légitimes, de compétitions pas toujours régulières. Comment être crédible si l'on n'est pas en mesure d'appuyer l'existence égalitaire sur une base incontestable ? C'est à cette tâche que le présent essai tente de s'attaquer. [...] On serait tenté de penser [...] que la citoyenneté précède l'éducation à la citoyenneté, qui ne ferait que transposer dans le cadre de l'école des conceptions, des valeurs, des attitudes qui préexisteraient dans la société démocratique et républicaine. [...] Faut-il accepter ce schéma ? La pédagogie est-elle réellement seconde par rapport à la citoyenneté ? Ou bien faut-il renverser *[cette]* relation [...] ?

I. L'éducation à la citoyenneté : quels modèles ?

La conception qui semble dominante chez les jeunes aujourd'hui concernant la morale et le civisme pourrait être qualifiée de « minimaliste-maximaliste ». D'une part, en effet, dans les relations quotidiennes, l'idée de la morale se réduit bien souvent au seul principe : « Ne pas faire de tort à autrui ». [...] De là une « morale négative » [...] qui renvoie à un utilitarisme élémentaire [...] Cette « morale d'abstention » s'opposerait à ce qu'on pourrait appeler une « morale positive » [...]

dépassant la simple volonté de ne pas nuire pour atteindre un réel souci de faire le bien. [...] Chez les adultes et les éducateurs, [*le respect*] est bien souvent identifié (et réduit) au seul refus de la violence (physique ou verbale), à la reconnaissance des règles et des interdits élémentaires qui fondent la socialisation. Chez les élèves [...] il signifie le plus souvent le souci de se voir reconnu comme une personne et non pas simplement comme un « apprenant ». [...] En contrepartie, voire en compensation de cette morale minimaliste, on assiste, d'autre part [...] au développement [...] d'une « morale maximaliste », du souci de défendre les Droits de l'Homme partout où ils sont menacés, de l'indignation contre toutes les violations de ces droits, même les plus lointains. [...] Il nous faut donc examiner de plus près les diverses significations du concept de citoyenneté pour analyser, à partir d'elles, les modèles éducatifs auxquelles elles donnent lieu. [...]

1/ Les trois modèles de la citoyenneté [...] Il n'est pas inutile de rappeler que si la notion de citoyenneté prend sa source dans la démocratie antique, son usage moderne apparaît d'abord en Angleterre. [...] La notion se trouve ensuite reprise par la Révolution française (et auparavant par des philosophes comme Rousseau) qui lui confère une dimension essentiellement politique, comme participation à la formation de la volonté générale et à la souveraineté. [...] Enfin, au XXe siècle, avec la notion d'« Etat-providence », les droits sociaux s'incorporent à la citoyenneté : droit au travail, à la protection sociale etc. [...]

La citoyenneté comme « modèle identitaire »

Dans cette première acception, la citoyenneté est d'abord l'expression d'un « vouloir vivre ensemble » et la question essentielle est alors celle du fondement de cette volonté commune. [...] Dans cette optique, l'éducation à la citoyenneté est d'abord une éducation de la volonté qui affirme la prééminence des valeurs universelles (« les Droits de l'Homme ») [...]. Ce modèle s'oppose, d'une part, au modèle germanique qui privilégie plutôt les appartenances inconscientes, biologiques (« droit du sang »), historiques ou géographique [...]. Il s'oppose d'autre part au modèle anglo-saxon « communautariste » qui fait de la nation une multiplicité de communauté ethniques, culturelles, religieuses fédérées par l'acceptation de règles communes « démocratiques » de coexistence et de régulation des conflits. Dans tous les cas, la question primordiale est celle du degré de substantialité de cette identité de référence, de ce « mythe fondateur » de la citoyenneté. [...] La question en particulier de savoir si l'éducation civique doit s'appuyer sur une « religion civile », sur l'établissement d'une « catéchisme républicain » conférant à la citoyenneté la densité et l'épaisseur du sacré, ou bien si le seul rayonnement de la connaissance, le seul prestige de la raison et de la vérité suffit à fonder une pratique moralement et civiquement juste [...].

La citoyenneté comme participation à la souveraineté

Il s'agit, sous ce second aspect, d'envisager la citoyenneté en tant que participation à l'exercice du pouvoir sous toutes ses formes. [...] La citoyenneté consiste alors à se placer du point de vue de la totalité, c'est-à-dire du gouvernement qui a en charge l'ensemble de la communauté et non pas seulement une fraction d'entre elle, fût-elle majoritaire. [...] Le modèle « démocratique » à l'anglo-saxonne, en revanche, met l'accent sur le débat, la discussion, la gestion pacifique des conflits, les capacités de négociation et de communication dans les groupes. Etre ou devenir citoyen, c'est alors apprendre à se mouvoir avec aisance dans les fluctuations de la vie communautaire, savoir prendre et donner la parole, écouter et communiquer, aider à la prise collective des décisions. [...] On peut d'abord, avec Kant et Alain, voir dans l'école le règne de la loi universelle, anonyme et impartiale, s'imposant à tous (en opposition à la famille caractérisée par sa particularité et par le règne de l'affectivité et des préférences). [...] L'insistance, aujourd'hui, sur l'importance du règlement intérieur, de sa présentation et de son explication montre que cette conception, loin d'être révolue, est d'autant plus actuelle que beaucoup de jeunes semblent avoir perdu le sens même de la notion de discipline. [...] Il est vrai qu'être citoyen, c'est d'abord se confronter à une loi qu'on n'a pas choisie [...] et que l'on doit respecter avant de prétendre participer à sa transformation. [...] Mais on ne saurait nier qu'être citoyen, c'est aussi concourir directement à l'institution de la loi [...]. [...] De ce

point de vue, un certain nombre de compétences essentielles font partie de l'éducation citoyenne, et en particulier :

- savoir s'exprimer, non seulement par écrit, mais aussi oralement et en public. [...]
- savoir coopérer, négocier, arbitrer entre opinions contradictoires pour évoluer vers un consensus [...].

La notion d'égalité ici dit s'entendre comme une égalité de compétence(s), la maîtrise des capacités nécessaires à l'exercice de la citoyenneté [...].

La citoyenneté comme « vigilance critique »

Mais la citoyenneté est aussi une attitude et une démarche tendant à une prise en charge active des problèmes liés à la vie collective dans tous les domaines (sociaux, culturels, écologiques etc.) et non pas seulement politique. [...] On retrouve sous ce troisième aspect l'ensemble de ce qu'on nomme aujourd'hui « l'éducation à... » (la santé, l'environnement, les Droits de l'Homme etc.). Et ici encore deux conceptions au moins [...]. Un premier modèle que l'on pourrait appeler représentatif ou légaliste, repose sur une conception de la citoyenneté organisée en trois cercles concentriques de légitimité :

- un premier cercle est constitué par les experts au sens large (savants, techniciens etc.) définissant ce qu'on pourrait appeler le champ du possible, c'est-à-dire réalisable. Eduquer à la citoyenneté de ce point de vue c'est [...] inculquer le sens et le souci de la vérité, de l'objectivité, de l'honnêteté intellectuelle de recueillir une information exhaustive et rigoureuse sur toute question en débat ;
- un second cercle, plus restreint, débat, à l'intérieur du champ du possible, de ce qui est ou n'est pas souhaitable. [...] Eduquer à la citoyenneté de ce second point de vue, c'est faire en sorte que chacun se sente concerné et motivé par toute question « d'intérêt général », prenne conscience de l'urgence des situations et de la nécessité de prendre parti, de se former un avis personnel et de le confronter aux autres ;
- un troisième cercle enfin est constitué par le suffrage universel qui tranche, soit directement (référendum), soit par le biais des élections. Eduquer à la citoyenneté sous ce dernier angle, c'est lutter contre l'indifférence, l'abstention, voire le mépris ou la dérision dont peuvent être entourés ces rituels politiques.

On ne saurait nier qu'aujourd'hui ce modèle, pour de multiples raisons, est en crise. [...] C'est pourquoi un autre modèle, qu'on pourrait appeler « participatif » tend à prendre le relais. Il privilégie l'intervention directe des citoyens [...] et il vise à obtenir par des actions à la limite de la légalité (manifestations plus ou moins violentes, occupations de locaux etc.), voire franchement illégales (« désobéissance civique »), ce que les autorités légalement élues refusent d'accorder. Eduquer à la citoyenneté, sous cet aspect, c'est [...] faire prendre conscience que la loi, même démocratiquement instituée, n'est jamais un absolu ; c'est aussi apprendre à estimer et assumer des risques, à faire preuve d'imagination et d'invention dans l'action collective, à concevoir l'engagement politique, syndical ou autre comme une forme de pédagogie et non pas seulement comme un pur débat d'idées. [...] Mais cette didactique ne va pas non plus sans soulever un certain nombre de questions et de difficultés. La plus évidente est celle de la laïcité. Comment concilier l'éducation à l'engagement citoyen avec la nécessaire neutralité de l'école ? [...] Tant que l'engagement des élèves porte sur des causes consensuelles (lutte contre la faim, contre l'exclusion, protection de l'environnement etc., cette contradiction est masquée ; mais dès qu'on aborde des thèmes plus directement politiques (lutte contre la torture, contre l'arbitraire, contre l'injustice sociale par exemple) il est pas toujours aisé de marquer la frontière entre l'engagement scolairement « licite » et celui qui enfreindrait le principe de laïcité. [...] La notion de responsabilité [...] est d'abord le devoir de chacun de répondre à l'interrogation des autres, de justifier devant tous la légitimité de ses actes.

2/ Attitude défective et éducative citoyenne

Les trois modèles dont nous venons d'esquisser l'analyse ont un postulat commun : ils supposent tous trois, pour pouvoir fonctionner correctement, une appartenance préalable, un lien affectif à la communauté citoyenne au nom et à partir de laquelle ils assurent une éducation. [...] Or les travaux

de certains sociologues contemporains montrent que cette appartenance préalable ne va pas de soi, et surtout aujourd'hui. [...] Il faudrait donc différencier [*au moins*] deux types de société. En premier lieu, les sociétés « agnostiques », qui correspondraient approximativement à l'avènement des démocraties industrielles. [...] Contester le pouvoir, c'est le reconnaître comme un enjeu à réformer certes ou à conquérir, mais en tout cas à maintenir. [...] Paradoxalement, c'est le conflit même, entendu comme « prise de parole », interpellations multiples et croisées [...] qui solidifient la société démocratique. [...] En opposition (ou en parallèle) avec ce type de société, un autre type tendrait aujourd'hui à se développer, qu'on pourrait nommer « défectif ». La contestation alors ne s'effectue plus par la prise de parole, mais au contraire par la désertion silencieuse ou la révolte sporadique et violente, mais toujours muette. [...] Elle conduit à l'incommunicabilité car elle n'indique pas ses motifs ni ses désirs, elle ne cherche pas à « s'exprimer » ni à dire quoi que ce soit. Cette société-là ne serait plus menacée d'explosion [...] [*mais*] d'« effondrement par en dedans ». La notion de citoyenneté est à l'évidence liée au premier type de société. [...] L'interpellation [...] est l'acte citoyen par excellence ; celui qui interpelle s'adresse à une instance prétendue supérieure pour la sommer de rendre compte. [...] Le pouvoir peut tenir à distance ceux qui le contestent ou le menacent ; il peut les éloigner socialement ou physiquement par une organisation hiérarchiquement différenciée de l'espace et la complexité de rituels d'approche ; mais la parole interpellatrice est la seule à se jouer des distances et des écarts. [...] La parole est citoyenne en ce qu'elle est la seule manifestation susceptible de surprendre même celui qui se croit le mieux protégé et de porter au loin. C'est pourquoi la crise de la citoyenneté est d'abord une crise de la parole. [...] [*Et*] parce qu'elle est une crise de la parole, l'attitude défective ne saurait être combattue par l'argumentation rationnelle, l'explication ou l'exposition des valeurs civiques. Car celles-ci présupposent comme leur condition de possibilité la croyance en l'importance primordiale de la parole : or c'est précisément ce qui se trouve ici mis en question. [...] Les trois modèles didactiques de l'éducation citoyenne trouvent là une commune limite : ils ne peuvent fonctionner que si, d'abord, le désir de parler a surgi chez ceux qui se trouvent rassemblés dans une salle de classe par le hasard de la date de naissance et du lieu d'habitation, sans l'avoir aucunement voulu [...]. [...]

La finalité ultime de l'éducation à la citoyenneté est sans doute là : transformer le hasard en nécessité, la coexistence en intérêt réciproque, l'abstention défective en désir d'interpellation. Comment y parvenir ?

3/ L'éducation citoyenne comme maîtrise du temps et de l'espace

Etre ou devenir citoyen, c'est donc d'abord être capable de dépasser l'espace « concret » qui est le lieu de vie où l'on a grandi, où se tissent les liens d'une solidarité vécue avec ceux dont on partage depuis la naissance les expériences les craintes, les espoirs, mais parfois aussi les haines. [...] Eduquer à la citoyenneté, dans cette perspective, c'est aider à évoluer de l'attachement à ce territoire concret, [...] vers un territoire plus abstrait, mais non moins réel, qu'est la nation comme entité spatiale (l'Hexagone), culturelle, morale et politique, à la fois « situante » [...] et « située » [...]. Eduquer à la citoyenneté c'est donc aussi (et peut-être d'abord) apprendre à voyager ; du reste, le voyage a toujours revêtu dans la littérature pédagogique une signification éminemment éducative [...]. [...] Car être citoyen, c'est choisir volontairement de vivre dans une nation, avec ses lois et ses formes de gouvernement ; or un tel choix n'est possible que si l'on a fait personnellement l'expérience de plusieurs de ces formes d'organisations politiques. [...] Celui qui n'a jamais quitté son territoire natal, n'ayant pas la possibilité réelle de choix, ne saurait être citoyen. [...] De ce point de vue, l'éducation citoyenne implique et exige, comme l'une de ses composantes irréductibles, l'exercice effectif d'une certaine mobilité : est citoyen celui qui se trouve, sinon à l'aise partout, du moins avec le sentiment rassurant de pouvoir se débrouiller dans les milieux sociaux et culturels dont il n'est pas natif. [...] Mais être citoyen, c'est aussi être capable de s'arracher à l'immédiateté de l'instant présent pour dominer le temps dans toutes ses dimensions aussi bien vers le passé que vers l'avenir. En ce qui concerne le passé, l'on peut dire que la tâche est largement et convenablement assurée par l'école au travers des enseignements historiques, mais aussi littéraires et artistiques. En

revanche il en va tout autrement de l'avenir. [...] Pour le citoyen, la réalité politique se [...] présente essentiellement comme incertitude, prise de risque, ambivalence, c'est-à-dire comme une aventure au sens indissociablement positif et péjoratif du terme. Les 35 h, la monnaie unique, la mondialisation sont autant de thèmes essentiellement problématiques que l'élève ne saurait aborder de l'extérieur comme les objets historiques [...] car il y est impliqué et c'est son propre destin qui se joue au travers d'eux. [...] Or cet apport spécifique au temps à venir et au réel en train de se faire ne se donne qu'au travers de la presse, écrite ou multimédia. [...] L'on peut donc dire qu'une classe, et *a fortiori* une école où la presse n'entre pas, où le journal (écrit, radiodiffusé ou télévisé) n'est pas régulièrement lu, analysé, commenté, ne saurait pratiquer une véritable éducation civique [...] L'inconvénient de limiter l'éducation civique aux deux seuls thèmes de « l'éducation à la loi » et du « rapport à autrui » est justement de gommer cet aspect essentiel et de la réduire à une sorte de morale intemporelle et universelle [...] en oubliant que la citoyenneté possède aussi une dimension conjoncturelle qui est fondamentale. [...] Peut-on imaginer une éducation civique qui se limiterait à la prise de connaissance minutieuse et détaillée de « ce qui est » et de « ce qui a été » sans faire place à « ce qui pourrait être » et aux formes multiples et contradictoires que peut prendre notre avenir ? [...] Et lorsque les familles sont largement dépolitisées et vivent dans l'indifférence à l'égard de tout ce qui touche à la politique, y a-t-il une autre instance que l'école qui puisse donner aux jeunes cette attention à l'actualité qui définit la citoyenneté ?

Par-delà le rapport à l'espace, au temps, à la culture et aux valeurs communes, la citoyenneté s'enracine enfin dans la prise de conscience que cette culture et ces valeurs constituent des réponses à des questions fondamentales, fondatrices de l'humanité. Questions que l'on peut appeler « philosophiques ». [...] Il est donc important qu'à l'école il y ait des moments où ces interrogations essentielles puissent être exprimées et travaillées. [...] [Cette éducation] est une composante indispensable dans l'éducation à la citoyenneté dans la mesure où elle montre que par-delà nos différences (culturelles, sociales, psychologiques...) nous sommes tous fils et filles des mêmes questions.

II. Les paradigmes de la citoyenneté

Ce qui caractérise la sphère politique, c'est d'abord qu'elle est construite : elle a besoin de lois, d'une constitution, elle est l'expression d'un projet qui l'apparente à l'art de l'architecture. [...] C'est ensuite le fait, paradoxal, qu'elle ne répond à aucun besoin manifeste ou évident : qu'elle apparaisse avec une sorte de gratuité qui l'oblige à définir elle-même ses propres finalités, ses propres justifications [...]. [...] Dans la mesure où la communauté politique est, de par son essence même, problématique, toujours fragile et toujours à (re)construire, à (re)définir, à (re)fonder, la tendance constante est de penser en référence aux modèles de communautés établis et existants. Ces modèles vont constituer autant de paradigmes pour les discours qui tentent de saisir son essence.

1/ Le paradigme de la famille

[...] La devise républicaine « Liberté, égalité, fraternité » marque bien, par son dernier terme, que la communauté des citoyens est comme une grande famille, une extension du modèle et de la relation psycho-familiale à la nation entière. [...] Ce qui prédomine ici, ce sont donc les valeurs de convivialité, c'est-à-dire celles qui sont liées au « vivre ensemble » et aux liens affectifs qui en dérivent. [...] L'actualisation de ce paradigme s'effectuera dès lors dans l'expression de soi et la reconnaissance mutuelle, à la fois de la similitude et de la singularité de chacun, tout comme dans une famille unie, chacun est reconnu à la fois dans sa différence et dans sa ressemblance aux autres membres de la famille. [...] Du point de vue pédagogique, un certain nombre d'utopies peuvent clairement être rattachées à ce paradigme familial. [...] L'éducation idéale est conçue comme une extension, un élargissement du modèle familial [...]. Éduquer à la citoyenneté dans cette perspective,

ce serait reconnaître que par-delà nos diversités et nos singularités, nous avons tous un socle de valeurs communes, qu'il suffirait d'explicitier pour raviver le lien civique. Toutefois, ce paradigme familial a des limites et ne saurait suffire à rendre pleinement compte de la citoyenneté. La société politique n'est pas et ne saurait être une famille étendue, sous peine de nier, précisément, son essence politique (notion de pouvoir « paternaliste », chantage à l'affectivité se substituant au débat et à la discussion critique etc.). La communauté citoyenne ne saurait pas davantage reposer exclusivement sur un lien affectif entre ses membres, sans tomber dans un nationalisme « tribal » avec toutes ses dérives et ses dangers. [...]

2/ Le paradigme du travail

D'où le recours à un second paradigme, qui renvoie lui aussi à des communautés effectivement existantes : celui du travail. L'idée d'une communauté d'individus liés les uns aux autres à la fois par des besoins communs et par la nécessité de les satisfaire ensemble au moyen de pratiques génératrices de règles et exigeant de différer provisoirement leur satisfaction ; une telle idée est, comme la précédente, source de nombreux discours politiques et pédagogiques. [...] Les hommes ne s'organisent politiquement en une communauté solidaire que parce que la coopération permet de mieux dominer la nature et de la transformer en vue de la satisfaction des besoins humains. On retrouverait alors dans la sphère civique des qualités et des valeurs que le travail développe : patience, sens de l'effort, maîtrise de soi, solidarité et coopération avec autrui, souci d'une démarche rationnelle et rigoureuse. [...]

On peut trouver dans l'œuvre de Marx l'expression la plus achevée de ce paradigme. [...] Mais le paradigme présente aussi un versant libéral qui se développe notamment au XVIII^e siècle, avec les doctrines qui conçoivent la société comme un prolongement, une extension des rapports commerciaux fondés sur la notion de contrat. [...] Chez Platon déjà, dans *La République*, celle-ci est mentionnée comme le plus solide fondement du lien social ; mais c'est avec Adam Smith, Fergusson ou Mondeville, entre autres, que l'idée atteint son plein épanouissement. [...] C'est pourquoi il n'y a rien d'étonnant à ce que ces discours politiques centrés sur le paradigme du travail se soient prolongés par des discours pédagogiques centrés sur ce même paradigme. [...] Dans la pédagogie traditionnelle, le thème du travail comme fondement ou référent de la citoyenneté tient également une grande place. En particulier l'idée que l'éducation civique et l'éducation tout court, passe par une réhabilitation de l'effort, du travail scolaire, qui aurait été délaissés du fait d'une pédagogie permissive, revient régulièrement. [...] La référence au modèle du travail se heurte en outre à la crise actuelle du travail : s'il est, comme certains le soutiennent, « une valeur en voie de disparition », on est fondé à se demander comment il est possible de fonder sur rien la totalité du lien social et notamment la citoyenneté. Dans une classe où la majorité des élèves ont des parents chômeurs depuis toujours, quel sens y a-t-il à développer une exaltation des vertus civiques inspirées du modèle de la communauté laborieuse ? Enfin et surtout, le travail est par essence ce qui est imposé (l'étymologie même du mot en témoigne) : soit par la nécessité extérieure et « naturelle » (le besoin, la rareté), soit par la nécessité sociale plus ou moins intériorisée (la « conscience professionnelle », la culpabilisation de l'oisiveté dans les sociétés industrielles modernes). Or si l'essence de la citoyenneté est, comme le montre bien Rousseau, d'être un choix volontaire, mûrement délibéré et constamment réfléchi, n'y a-t-il pas là antinomie de fond qui rend le modèle toujours quelque peu inadéquat à ce qu'il prétend inspirer ?

3/ Le paradigme de la discussion

Un autre modèle théorique de la citoyenneté, beaucoup plus ancien, lie celle-ci à la prise de parole, au dialogue qui s'instaure à partir d'une situation de désaccord ou de protestation. [...] Pour les Grecs anciens, la démocratie est essentiellement liée au langage. [...] [*Les philosophes grecs d'alors*] ne sont plus simplement soucieux, comme leurs contemporains, d'assurer leur subsistance ou d'établir leur domination sur d'autres hommes. Ils apparaissent animés d'une volonté inédite, originale : « *Cultiver les valeurs pures et inconditionnées de vérité comme un bien commun* » (Cf. *La*

crise de l'humanité européenne et la philosophie de Husserl en 1968). La vérité n'est plus seulement définie comme ce qui est utile ou efficace, mais comme valide en soi. Cette émergence d'un nouveau type d'hommes prend une double forme : philosophique d'un côté, éducative d'autre part. [...] On le voit, dans un tel modèle, l'idée démocratique s'enracine directement dans l'idéal scientifique d'une communauté de chercheurs animés par le souci désintéressé de la vérité ; les valeurs essentielles de la démocraties (respect de l'autre, écoute, recherche d'un consensus fondé sur des preuves susceptibles d'être reconnues par tout homme de bonne foi) trouvent leur origine et leur fondement dans l'activité scientifique, à distinguer de la rationalité instrumentale régie par le seul principe d'efficacité. Or il est intéressant de remarquer que [...] seuls ceux qui ne travaillaient pas, les hommes libres disposant d'un temps également libre (*scholè*) étaient citoyens. [...] [D'où] certaines qualités inhérentes à la pratique du dialogue : rigueur, honnêteté intellectuelle (d'où dérive l'honnêteté morale), acuité du jugement, esprit critique, attention et écoute etc. que l'activité scolaire quotidienne sera supposée transmettre par imprégnation mimétique. Du point de vue analogique, la pratique même de la discussion en classe aura valeur d'éducation citoyenne [...]. [...] L'on voit ainsi deux paradigmes antithétiques, le travail d'un côté, la parole de l'autre, ont chacun fourni un modèle de citoyenneté ; et le paradoxe est que notre concept actuel de citoyenneté est très largement un mélange de ces deux paradigmes longtemps exclusifs l'un de l'autre. [...]

Le paradigme de la discussion semble [...] échapper à la contradiction inhérente au paradigme du travail. Alors qu'on travaille par nécessité, contraint par le besoin de vivre, l'on ne discute que si on le veut et la parole ne saurait être forcée sans perdre toute signification. Par ailleurs, il est vrai que la discussion rationnelle exclut la violence, les procédés manipulateurs ou les arguments d'autorité. Mais il n'est pas pour autant certain qu'elle puisse fournir un modèle satisfaisant pour la citoyenneté. En premier lieu, de par son essence même, elle porte sur des idées, confronte des arguments, analyse des notions, développe des démonstrations : les personnes qui parlent sont secondaires, ce n'est pas leur relation interindividuelle qui importe, mais seulement l'enchaînement ou la réfutation abstraite des concepts. Peut-on fonder sur une telle abstraction le lien sociocritique qui est d'abord une communauté concrète d'individus concrets ? En second lieu [...] chaque protagoniste cherche d'abord à avoir raison et, par conséquent, est d'abord orienté vers soi, vers ce qu'il ressent comme une évidence par rapport à laquelle il ne considère le discours d'autrui que comme erreur à réfuter. Enfin (et peut-être surtout), il ne saurait y avoir discussion rationnelle sans une maîtrise des moyens discursifs et logiques qui rendent possible la rigueur discursive [...]. La discussion est donc par nature sélective et hiérarchisante [...] : comment concilier cette sélectivité avec le principe égalitaire qui est au fondement de la société ? [...] En outre, la citoyenneté démocratique peut difficilement se comparer à une assemblée de savants ou de sages discutant de la vérité : le concept de démocratie est essentiellement lié à l'action [...]. Et pareillement l'école ne saurait se ramener à une communauté de chercheurs : elle a d'autres finalités (de reproduction, d'adaptation, de formation et d'enseignement) qui contredisent cette vision idyllique. Aucun des trois paradigmes utilisés par la philosophie politique (et à sa suite, la pensée pédagogique) n'est donc en mesure de rendre compte pleinement et adéquatement de la citoyenneté et de la spécificité du lien politique.

4/ Vers un paradigme pédagogique

Il nous faut donc trouver un modèle qui, au contraire du travail, instaure la citoyenneté comme un mouvement volontaire vers autrui en particulier et vers la communauté en *général qui fasse jaillir de l'individu comme une exigence constitutive de lui-même et non pas la suite d'égalités radicales, sans pré-requis ni hiérarchisation possible* ; et qui au contraire de la famille, ne soit pas tributaire des contingences de l'effectivité ou de la culture. Une espèce de relation n'a pas encore été examinée : c'est celle qui rassemble éducateurs et éduqués. Au premier abord, elle paraît se situer aux antipodes de l'exigence égalitaire. La relation éducative implique un maître et des élèves, un enseignant et des apprenants, entre lesquels existe une dénivellation fondamentale liée à la fois à la détention de savoirs et à l'exercice d'une autorité reconnue *a priori* comme légitime. Mais si en revanche on

considère sa visée, sa finalité profonde, les choses se renversent : toute éducation authentique projette, à plus ou moins long terme, de rendre celui sur qui elle s'exerce égal en savoirs et en capacités à l'éducateur qui le prend en charge. [...] La dépendance éducative se veut par essence provisoire, elle ne saurait chercher autre chose que sa propre disparition, autrement dit l'autonomie de l'éduqué, son égalité absolue avec l'éducateur, qui dès lors n'existe plus en tant que tel. [...] Ce qui par exemple différencie l'*Emile* de tous les autres discours pédagogiques, c'est qu'il ne vise pas à préparer les individus pour une société déterminée ; il ne cherche pas à former un guerrier, un philosophe, un humaniste, un savant ou un dirigeant, il veut, comme le souligne Rousseau, former un homme prêt à assumer toutes les conditions, à affronter toutes les révolutions, à vivre dans toutes les sociétés, pourvu qu'elles respectent la liberté de chacun. [...] Se dessine ainsi les contours de ce qu'on pourrait appeler une « société pédagogique » c'est-à-dire une société qui prendrait pour fondement et pour idéal régulateur une citoyenneté conçue comme relation éducative réciproque entre ses membres. Etre citoyen d'une même république [...] c'est aussi et surtout se sentir responsable de ses concitoyens [...]. [...] Etre responsable de mes concitoyens, c'est me sentir concerné par leur détresse, mais aussi par leurs opinions et leurs jugements, quand je les estime aberrants. C'est vouloir, non pas seulement en débattre avec eux, mais les transformer en profondeur, dans le respect de leur liberté. [...]

Le lien proprement politique qui rapporte les citoyens les uns aux autres, par-delà les affinités et les identités (qu'exprime la famille), le simple avantage utilitaire (qu'exprime le travail) et la simple recherche en commun de la vérité théorico-discursive (qu'exprime la discussion), c'est peut-être là qu'il faut le chercher : dans ce « désir d'enseigner » qui n'est pas l'apanage des seuls professeurs, mais de tout individu à l'égard de ses concitoyens [...]. S'il en va bien ainsi, alors on ne saurait concevoir d'éducation à la citoyenneté sans une mise en relation pédagogique des élèves entre eux. [...] [...] Quelle fonction [l'école] remplit que nulle autre institution ou organisation de saurait suppléer ? Apprendre à apprendre, à coopérer, à discuter, l'enfant peut le faire ailleurs qu'à l'école ; en revanche, c'est seulement dans cette dernière qu'il peut faire l'expérience de la citoyenneté comme responsabilité pédagogique d'autrui, c'est-à-dire comme volonté d'égalité radicale et non pas limitée au seul domaine juridico-politique. Il y a là un enjeu dont on commence seulement à mesurer l'importance, mais qui seul peut permettre d'éviter la confusion si fréquente entre socialisation et éducation citoyenne, éducation à la loi et civisme, respect d'autrui et intérêt pour autrui. [...]

Il nous faut maintenant tenter d'examiner en elle-même et pour elle-même cette volonté d'égalité, afin d'en mieux définir les contours et les implications.

III. La volonté d'égalité

1/ Droits de l'Homme, droit du citoyen

A l'école, les pratiques pédagogiques et didactiques qui se réfèrent aux modèles précédents sont certes toujours et plus que jamais nécessaires ; mais sont-elles suffisantes ? [...] Mais ne conviendrait-il pas de distinguer deux exigences, deux volontés distinctes d'égalité ? La première, relative aux Droits de l'Homme, vise une égalité de coexistence, c'est-à-dire d'individus certes égaux [...] mais néanmoins différents. Les libertés individuelles [...] concernent justement la possibilité, pour chacun, d'affirmer et de préserver sa spécificité et son originalité. [...] L'éthique des Droits de l'Homme ouvre donc un ordre d'égalité infra-politique, ou du moins pré-politique, en ce sens qu'elle se réfère à un monde d'êtres divers et multiples [...] dont il s'agit d'assurer la coexistence la plus juste et la plus harmonieuse possible. L'égalité visée par la citoyenneté au sens strict est d'une tout autre sorte. Etre citoyen, n'est pas simplement coexister pacifiquement avec d'autres sans les opprimer ni les léser, ou même en manifestant à leur égard une solidarité et une sympathie qui adoucissent les vicissitudes de l'existence ? C'est vouloir partager avec eux des valeurs, des conceptions, des projets, des entreprises communes ; et c'est par conséquent se sentir concerné par toute divergence, tout différend d'appréciation et d'évaluation, dès lors qu'ils concernent la

communauté entière, afin de les résorber. [...] La citoyenneté entendue ainsi va donc bien au-delà du « débat démocratique » qui consiste à confronter des opinions et à argumenter pour convaincre son interlocuteur. Elle suppose que je m'intéresse à autrui en tant que personne (et non pas seulement en tant que sujet abstrait énonciateur d'opinions et de raisonnements) ; elle me conduit à instaurer une relation pédagogique avec lui, et non pas seulement didactique, pour autant qu'on admette cette distinction entre didactique [...] qui viserait des apprentissages ponctuels, et la pédagogie, qui vise au contraire une évolution ou une transformation globale de la personne. [...] Les débats sur l'avortement, la parité, l'environnement, l'immigration, la bioéthique, la peine de mort etc., ne sont aussi passionnés qu'en raison de cette exigence pédagogique de la citoyenneté, qui appelle chaque citoyen à être le prosélyte de ses propres conceptions dans tous les domaines fondamentaux de l'existence. [...] Mes droits sont d'abord le droit à être ce que je suis contre tout empiétement d'autrui ; et mes devoirs vis-à-vis d'autrui sont, pareillement, de le laisser être ou devenir ce qu'il est et de lui assurer les conditions qui le permettent. Or, si la citoyenneté a, comme nous avons tenté de le montrer, une essence en dernière instance pédagogique, elle fonde vis-à-vis d'autrui un droit qui n'est plus seulement négatif, mais qui est positif. [...] J'ai le droit et le devoir d'agir sur autrui, dès lors que mon action ne vise pas à une fin utilitaire [...] mais une fin pédagogique [...] En exerçant une action pédagogique sur autrui, je ne le traite certes pas comme une fin en soi, puisque je vise à le transformer, à l'éduquer dans le sens de ce qui m'apparaît comme le bien. Mais je ne le traite pas non plus comme un moyen ou une chose qu'on pourrait manier et manipuler à sa guise, puisque la pédagogie distingue justement de la violence physique (dressage) et de la violence symbolique (enseignement, endoctrinement etc.). [...] L'égalité que vise la citoyenneté n'est donc nullement une égalité de coexistence. C'est au contraire, pourrait-on dire, une « égalité d'intolérance », de conceptions mutuellement exclusives qui cherchent à se résorber mutuellement. [...] Elle vise (comme un idéal infini et inaccessible) la pleine communauté d'allégeance aux mêmes valeurs, aux mêmes conceptions, aspirations et espérances. [...] La question n'est plus dès lors, pour l'école, de savoir si les élèves doivent ou non y exprimer leurs opinions. Elle est bien plutôt de savoir ce que les enseignants et les éducateurs font de ces opinions exprimées.

Deux positions peuvent être distinguées :

- La première se limite (et assume délibérément cette limitation) à la simple coexistence des expressions diverses. La laïcité n'est que la reconnaissance du pluralisme, rien de plus. A côté de ce foisonnement pluraliste des opinions et des convictions, il y a le savoir, dont la certitude rationnelle et scientifique exclut toute contestation.
- La seconde fait de cette diversité le point de départ obligé du travail éducatif des enseignants et des élèves pour dépasser la simple coexistence initiale et la faire évoluer vers une relation de pédagogie mutuelle qui est, on l'a vu, l'essence même de la citoyenneté. [...]

2/ Démocratie et république

La distinction entre les deux égalités permet de mieux saisir l'opposition entre les deux concepts de démocratie et de république, qui correspond à la dualité Droits de l'Homme / droits du citoyen. L'exigence démocratique consiste essentiellement dans le respect d'un certain nombre de règles procédurales [...]. En revanche, elle ne scrute ni les coeurs ni les esprits. Je puis bien, dans le débat démocratique, avoir des arrières-pensées peu morales, ne poursuivre, dans la défense de cette position, que mes propres intérêts, et dissimuler les aspects par lesquels elle lèse autrui : si les règles du débat sont respectées, si chacun a pu s'exprimer sans contrainte ni restriction, si le vote final a été régulier, alors l'exigence démocratique est satisfaite. [...] Toute différente est l'optique républicaine, telle qu'elle s'est développée à partir des conceptions de Rousseau. Comme celui-ci le dit fort bien, il ne saurait y avoir de citoyenneté (républicaine) sans vertu, c'est-à-dire sans conscience intime de la suprématie de l'intérêt général sur les intérêts particuliers, y compris les miens. Ce qui signifie que la citoyenneté républicaine, au contraire de la citoyenneté démocratique, ne saurait faire l'économie des intentions et des représentations qui accompagnent les actes. [...] Il ne s'agit plus pour chacun d'exprimer et de défendre ses intérêts, ses opinions, ses préférences propres, mais se placer du point

de vue du gouvernant pour formuler ce qui se donne à lui comme l'intérêt général. [...] Pour éviter la tentation de transformer autrui par la force ou la ruse, la contrainte ou la manipulation, il n'est d'autre issue que d'adopter une attitude éducative au plein sens du terme, c'est-à-dire non pas au sens des sinistres « camps de rééducation » des régimes totalitaires (qui n'avaient d'éducatif que le nom) mais au sens d'une démarche pédagogique qui m'oriente vers autrui dans la préoccupation à la fois de comprendre ses attitudes et croyances actuelles, et d'agir pour les faire évoluer en quelque sorte de l'intérieur, par une maturation endogène plutôt que par une opération au sens chirurgical du terme. [...] Ce qui caractérise [*le concitoyen*], c'est [...] que j'en ai la charge, non pas seulement au plan matériel (solidarité) mais aussi au plan pédagogique : je me dois de le préserver de toutes les dérives, déviations et perversions qui l'entraîneraient loin des chemins de la démocratie et de la justice. La citoyenneté est indissociable d'un sentiment de responsabilité éducative.

3/ Conflit et compétition

La distinction que nous venons d'opérer entre démocratie et république permet de distinguer deux notions voisines et souvent confondues, celles de conflit et de compétition. [...]

La compétition

Le paroxysme de la compétition, dans le domaine sportif, reste la course (à pied, à vélo etc.) où chacun s'efforce de réaliser la meilleure performance et où les inégalités sont constatées à la fin, par comparaison des temps [...]. Il y a donc dans l'idée de compétition plusieurs caractéristiques :

- D'abord un individualisme foncier : le principe d'une évaluation comparative des individus à partir de critères qui s'imposent à eux sans qu'ils puissent les choisir ou les modifier. [...]
- D'où le fait que la valeur de chacun est renvoyée à une autorité, une transcendance, une instance arbitrale supérieure et antérieure qui détermine cette valeur par comparaison, en référence à des règles définies et intangibles.
- Ce qui suppose également un champ homogène de coexistence qui rend la comparaison possible : mesure de temps écoulé, de l'espace parcouru, c'est-à-dire de la performance accomplie.

Le conflit

Le conflit au contraire, même sous ses formes les plus primitives (guerre, lutte) :

- Implique toujours un corps à corps où les limites, les frontières entre les adversaires vacillent et deviennent floues [...]. Dans le cas, en particulier, du « conflit cognitif » en pédagogie, l'enseignant, pour surmonter les obstacles liés aux représentations de l'apprenant, doit d'une certaine manière « se mettre à sa place », le comprendre de l'intérieur, refaire avec lui les démarches de pensée qui le conduise à résister aux apprentissages nouveaux.

- D'où il suit que l'issue du conflit ne dépend plus d'une instance arbitrale transcendante comme dans la compétition, mais demeure immanente à la relation actuelle des deux protagonistes. [...] Ainsi encore dans la pratique pédagogique, c'est l'enseignant qui est en dernier ressort seul responsable de l'échec ou du succès, du choix des outils et des stratégies à employer.

- Le conflit tend ainsi à sortir d'une logique de coexistence simple pour pointer vers l'idée d'une altérité à la fois radicale et indiscernable, infinie et floue. [...]

La notion de conflit [...] implique une volonté d'identification radicale vis-à-vis d'autrui, donc un refus de la coexistence, une logique d'exclusivité. [...] Dans les formes supérieures, elle s'accomplit [...] en projet éducatif visant, comme on l'a vu précédemment, à se rapporter à autrui sur le mode du « vouloir convaincre », « vouloir changer », c'est-à-dire vouloir l'égaliser à moi-même [...]. Or on peut dire que dans l'école d'aujourd'hui, c'est la compétition qui domine. La réussite scolaire prépare et conditionne, on le sait bien, la réussite socioprofessionnelle [...]. Tout le problème de l'éducation à la citoyenneté est de substituer, autant que possible, le conflit à la compétition, c'est-à-dire de passer d'un rapport comparatif [...] à un rapport pédagogique où, conformément à l'éthique que nous avons appelée « républicaine », il s'agit de s'intéresser à autrui à partir de l'étonnement radical qu'il provoque, de l'impossibilité fondamentale qu'il constitue : « Comment peut-il ? (penser ce qu'il pense, croire ce qu'il croit, agir comme il le fait etc.) ». [...] Dans la vie quotidienne de la classe, ce serait une erreur d'identifier cette distinction avec l'opposition entre pratiques «

traditionnelles » (leçon magistrales, exercices individuels, notation à outrance etc.) et pratiques « innovantes » (travail de groupes, débats etc.). Les pratiques les plus innovantes peuvent fort bien ne faire qu'ouvrir de nouveaux camps à la compétition : on ne se bornera plus à évaluer comparativement les élèves par leurs seules performances en mathématiques ou en grammaire, mais on les évaluera aussi par leur habileté à animer un débat, à y intervenir, par leur capacité d'initiative, voire de leadership dans un travail collectif. [...]

4/ La mondialisation libérale, triomphe de la compétition

[...] La mondialisation, telle qu'elle apparaît actuellement, a pour caractéristique de substituer partout la compétition au conflit. [...] Et toute compétition implique la définition de critères précis sur lesquels elle porte : elle limite donc la rivalité à un aspect déterminé de la personne, à une compétence ou un ensemble de compétences clairement définis. [...]

La compétition régularise les rivalités, mais elle accumule les frustrations, car elle ne leur propose aucune issue. Les vaincus de la compétition ne peuvent que tenter à nouveau leur chance, tirer les leçons de leur échec, ce qui est certes très moral dans une perspective méritocratique, mais qui pose problème si ce sont toujours les mêmes qui sont perdants. Le sentiment de n'avoir aucune chance dans la compétition peut conduire au glissement brutal vers un conflit sous sa forme la plus radicale : le terrorisme [*suicide*], où l'auteur de l'acte sacrifie sa propre vie en même temps qu'il détruit celle de ses « ennemis », témoigne des extrémités où peut conduire un monde compétitif où certains sont éternellement perdants. En outre, la compétition, de par son essence même, classe, hiérarchise, trie, sélectionne, ordonne, et par conséquent elle organise une société foncièrement, irrémédiablement inégalitaire. Si l'on examine l'histoire de l'humanité, on y verra que les progrès décisifs vers l'égalité se sont produits au terme de conflits et non de compétitions. Pour ne prendre que deux exemples, les rivalités internes de la noblesse, tout au long de l'époque féodale et au-delà, sont de l'ordre de la compétition : compétition pour l'honneur, pour ses préséances, pour des titres, voire pour des territoires, mais entendu comme symboles de progression dans la hiérarchie. En revanche, l'affrontement entre la noblesse et la bourgeoisie, qui débouche sur la Révolution française, est de l'ordre du conflit. Chacune de ces deux classes joue son existence, lutte pour ses valeurs, pour ce qui constitue le principe même de sa vie [...]. [...] Chacun cherche, non pas seulement à gagner, mais à transformer l'autre, à lui révéler ce qu'il est vraiment sous ce qu'il croit être. Un noble imbu de sa supériorité native et de ses prérogatives de droit divin, le philosophe des Lumières explique qu'il n'est qu'un homme, égal à tout autre mais tout autre égal à lui, qui ne vaut que par sa raison, sa liberté, sa capacité à oeuvrer pour le bien commun et non par son rang ou son sang. Il en sortira la république. De même encore, la concurrence capitaliste, tout au long du XIXe siècle, est de l'ordre de la compétition : chaque entreprise vise à se développer, à conquérir des marchés, à réaliser davantage de profits, à peser plus lourd financièrement. En revanche, les luttes ouvrières sont de l'ordre du conflit : la classe ouvrière ne cherche pas seulement à gagner davantage, à diminuer son temps de travail [...], mais elle rêve de révolution, c'est-à-dire de l'abolition de l'exploitation et de la bourgeoisie. Elle vise une transformation radicale et décisive du prolétariat devenu l'ensemble de l'humanité et non plus une classe soumise à d'autres. [...] Cette fois, la révolution ne se fera pas, mais elle conduira néanmoins à la conquête de droits sociaux qui transformeront fondamentalement la classe ouvrière et du même coup la classe bourgeoise, la conception de l'Etat ; elle élargira considérablement la conception de l'égalité en y incluant des notions de solidarité, de compensation des handicaps, de protection sociale qui étaient absentes de la première Révolution. L'on peut donc dire que la compétition génère un progrès, mais un progrès continu, cumulatif, quantitatif, matériel (perfectionnement des techniques, accroissement de la production et du niveau de vie). Le conflit en revanche génère au autre type de progrès, discontinu, fait de ruptures et de crises, qualitatif, et, pourrait-on dire, moral, humain, car il porte sur les rapports entre les hommes dans un sens d'une plus grande égalité et de reconnaissance mutuelle. La mondialisation néolibérale correspond au dernier pas, au dernier degré de l'évolution de la démocratie comme généralisation de la compétition [...] ; elle se déroule désormais dans le cadre de la planète entière et elle envahit des domaines qui

auparavant lui étaient étrangers : la culture [...], la communication, le secteur public [...]. C'est pourquoi il est urgent que l'école réapprenne aux futurs citoyens l'art de travailler et gérer les conflits, ce qui peut se faire, une fois encore, que par la priorité absolue accordée à l'apprentissage de la citoyenneté pédagogique, c'est-à-dire par ce qu'on pourrait appeler une « alphabétisation sociale ».

5/ Règle et loi

[...] L'éducation à la citoyenneté aurait [...] à inculquer « le sens des règles », le respect des normes sans lesquelles aucune société civilisée n'est possible, ou encore la reconnaissance des droits humains fondamentaux qui sont au principe de toute communauté démocratique. L'on peut se demander si une telle conception ne repose pas sur une confusion entre loi et règle, citoyenneté et socialisation.

La règle

On parle de règles dans le domaine ludique (règles d'un jeu), technique (règles d'utilisation d'un appareil), scientifique (règle de tris) ou encore linguistique (règles grammaticales). Dans tous les cas, la règle présente un certain nombre de traits spécifiques :

- Tout d'abord elle a un caractère technique et fonctionnel : elle permet le fonctionnement optimal d'un processus matériel (machine), social (jeu), intellectuel (opération mathématique) ou langagier. Elle trouve donc son fondement et sa légitimité dans le principe d'efficacité ; elle est pour ainsi dire jugée sur ses résultats. Si elle n'est pas efficiente, elle peut, et doit être changée.
- Ensuite, elle se donne comme un ensemble de normes pratiques qui concernent l'action et non la réflexion. Une règle est faite pour être appliquée [...]. L'idéal est qu'elle devienne inconsciente [...], bref, qu'elle se fasse oublier.
- Enfin, elle a un caractère unilatéral en ce sens qu'elle s'impose sans qu'on ait, en tant qu'utilisateur à participer à son élaboration. Le joueur d'échec n'a pas inventé les règles de son jeu ; pareillement, les règles de grammaire n'ont été discutées par personne [...].

La loi

La loi en revanche est un concept politique ; elle présente des caractéristiques qui s'opposent presque en terme à terme à celles de la règle :

- Elle renvoie à un processus d'institution qui lui confère son autorité, ce qui signifie qu'elle est régie, non par le principe d'efficacité, mais par le principe de légitimité. Celui-ci renvoie à des notions comme celles de justice, d'équité, de solidarité etc. qui sont irréductibles au principe d'efficacité.
- Alors que l'idéal de la règle est d'aboutir à une pratique automatique instantanée, inconsciente d'elle-même, la loi au contraire suppose dans son essence même réflexion et délibération : elle ne saurait donner lieu à une application mécanique. [...]
- Alors que l'instauration de la règle est unilatérale, la loi suppose au contraire un rapport de réciprocité [...] ; ceux dont elle régit les comportements sont aussi ceux qui sont supposés, directement ou par représentants interposés, l'avoir librement décidée.

Nous pouvons dès lors affirmer que l'apprentissage des règles relève de ce qu'on peut appeler la socialisation, tandis que celui des lois (de leur institution et de leur application) relève proprement de l'éducation à la citoyenneté. [...] *[Suivant]* les types de communautés, l'importance relative de la règle et de la loi peut varier ; et c'est cette proposition qui définit le caractère plus ou moins démocratique de la communauté en question. [...] Certes il n'y a pas de démocratie sans lois, et donc sans débats, sans privilège accordé à la parole pour réguler les conflits. Mais [...] un régime démocratique peut limiter ses lois à l'élaboration d'un consensus minimal, de règles de procédures acceptées par tous à partir desquelles la compétition peut se dérouler de manière pacifiée [...]. Les lois qui sont alors votées, même si formellement et juridiquement elles portent le nom de lois, s'apparentent à des règles, dans la mesure où elles ne visent qu'à organiser la compétition et à la rendre avantageuse pour tous, ou supposée telle.

Une société démocratique peut, à l'opposé, tendre à maximiser la mise en situation de pédagogie mutuelle de ses membres ; à transformer les compétitions en conflits [...]. Une telle société donnera alors l'impression d'être toujours « au bord du gouffre », tout près de la rupture du pacte social, du

retour à l'anarchie ; mais si elle parvient à se maintenir en deçà de la limite où l'affrontement bascule en violence, le conflit en guerre civile, elle se tiendra au plus près de ce que nous avons appelé la citoyenneté comme au-delà des droits de l'Homme, la république comme transcendant la (simple) démocratie, le conflit comme opposé à la compétition, la loi comme distincte de la règle. Or le principe de toutes ces distinctions est unique : c'est l'exigence de pédagogie en tant qu'elle est porteuse d'une volonté d'égalité radicale, non limitée aux simples « droits fondamentaux », mais décidée à réaliser cette égalité idéale par l'éducation et non la contrainte extérieure. Le fondement de l'égalité citoyenne est en dernier ressort le postulat d'éducabilité, tel qu'exposé et développé par Philippe Meirieu : je considère mon concitoyen comme mon égal parce que et en tant que j'estime qu'aucune ignorance ou incompétence de sa part ne sont irrémédiables ; et que la tâche de cette éducation universelle de tous, par tous, incombe [...] à tous et à tout moment. [...] Dans ce cas, la démocratie se dépasse vers la république. [...]

A l'école, c'est par la pédagogie que l'enfant peut entrer dans la sphère politique ; c'est en s'affrontant à la résistance d'autrui dans des pratiques éducatives qu'il peut saisir la spécificité de la praxis vis-à-vis de toutes formes de *poïesis*, et par conséquent s'ouvrir la citoyenneté.

IV. Sphère publique, sphère privée

[...] La notion de citoyenneté, nous l'avons vu, possède une connotation nettement politique, même si de plus en plus elle s'élargit à d'autres champs, comme ceux de la santé ou de l'environnement. Elle désigne une démarche consciente, délibérée, d'adhésion à une collectivité dont on décide de partager les valeurs, les formes d'organisation, le destin. Elle implique la primauté de l'intérêt commun sur tous les intérêts particuliers, la suprématie du « bien public » sur les préoccupations privées. [...] La notion de socialisation en revanche concerne davantage le tissu varié des relations interindividuelles dans tous les domaines : économique, associatif, culturel et même familial. Elle désigne plutôt un ensemble d'attitudes inconscientes, acquises plus ou moins précocement, qui structurent la relation de l'individu à autrui selon un certain nombre d'habitus, pour reprendre le terme utilisé par les sociologues. [...] Lorsque l'on parle d'éducation à la citoyenneté, on se situe dans la première optique ; lorsqu'on parle de socialisation démocratique, dans la seconde. Quelle relation envisager entre les deux ? Le plus souvent, on considère la socialisation démocratique comme un préalable, la première étape d'un processus dont l'accès à la citoyenneté constituerait le second. [...] Les deux approches seraient donc complémentaires, ou plutôt l'éducation à la citoyenneté viendrait prolonger et préciser, au plan politique et discursif, ce que la socialisation démocratique installerait au plan des comportements et des attitudes. Mais tout le monde n'admet pas cette complémentarité. [...]

1/ Le double sens de l'égalité

Un principe commun à la pensée démocratique et républicaine traditionnelle est l'idée que l'exigence d'égalité se résume essentiellement à l'égalité politique et juridique (« égalité devant la loi »). [...] Le seul problème est d'empêcher [les] inégalités de générer l'exclusion, d'aboutir à une société fragmentée, voire une « fracture sociale » : ce qui s'opère notamment par un processus de redistribution partielle des revenus [...]. C'est l'ampleur de cette redistribution qui fait la distinction entre l'idéologie démocratique, d'essence libérale (donc limitant le plus possible les interventions régulatrices de l'Etat, dès lors que l'égalité juridico-politique est assurée), et l'idéologie républicaine favorable à une communauté et une solidarité forte (donc à un pouvoir régulateur de l'Etat). [...] Le postulat sous-jacent à cette idéologie [*démocratique-républicaine*], c'est au fond l'idée que seules sont inacceptables, intolérables, les inégalités héritées, celles qu'on subit depuis la naissance alors que la société en est responsable, soit par l'insuffisance de ses lois, soit par son organisation stratifiée en classes. En revanche, les inégalités qui n'ont pas de cause sociale, c'est-à-dire qui renvoient soit à la nature de l'individu (hérédité biologique), soit à sa volonté et à l'exercice de sa liberté (« goût de

l'effort » ou indolence, ambition ou paresse etc.), ces inégalités là ne sont pas du ressort de l'action politique et n'entrent pas dans le champ de l'exigence de justice. Bien au contraire, il faut les laisser jouer librement pour la plus grande diversification et finalement le bénéfice de tous. Cet état d'esprit a particulièrement marqué la mentalité des enseignants, même les plus progressistes. [...] En dernier ressort, le but est l'égalité des chances, c'est-à-dire, toujours et encore, la participation dans les conditions les plus équitables possibles à une compétition où chacun doit faire ses preuves, jouer son jeu propre. [...]

On admettra ainsi que chacun a droit à une stricte égalité des chances (ce qui implique non seulement l'égalité politique et juridique, mais aussi un égal accès à l'éducation et à la culture, une remédiation¹ à tous les handicaps et désavantages subis) mais que cette égalité, débouchant idéalement sur le plein accomplissement de chacun, conduira certains à affirmer une excellence dans tel ou tel domaine, à révéler des « talents » ou des « dons » que d'autres n'auront pas, ou à un moindre degré, ou dans d'autres domaines. L'idéal démocratique apparaît dès lors lié à une généralisation de la compétition : alors que le libéralisme strict privilégie la seule compétition économique et restreint la réalisation de l'individu à ce seul registre, [...] l'exigence démocratique viserait simplement à élargir et multiplier les champs de compétition, afin d'offrir, sinon à tous, du moins au plus grand nombre, des occasions d'excellence et de reconnaissance. La plus grande égalité possible (du point de vue politico-juridico-éducatif, c'est-à-dire de ce qui constitue le domaine public) doit donc favoriser et développer la plus grande inégalité (dans la sphère des différences et des activités privées). [...] Le discours démocratique-républicain débouche ainsi sur une double injonction [...] : « *Sois altruiste ! Ne cherche pas à l'emporter sur les autres, à te distinguer d'eux ! Mets-toi au service de la collectivité ! Etc.* » Mais pour tout ce qui relève de l'être propre de l'individu, l'injonction est au contraire : « *Sois toi-même ! Va jusqu'au bout de tes possibilités ! Distingue-toi des autres, fût-ce en te mettant en compétition avec eux !* » L'école constitue une illustration particulièrement frappante de ce double discours. [...] [Mais avec] l'exigence civique [...], ce qui est visé et revendiqué n'est plus seulement une égalité politico-juridique (égalité devant la loi), ni une égalité des conditions d'accès au monde économique et culturel (« égalité des chances ») ; c'est plus profondément, une égalité radicale qui admet la différence des conceptions, des cultures, des habitudes, mais qui demande à chaque citoyen d'être en mesure de s'intéresser aux autres, de partager leurs expériences, positives aussi bien que négatives, ne serait-ce que pour s'étonner. [...] Dès lors on voit combien la signification du concept de « socialisation démocratique » s'en trouve transformée. [...] L'idée commence à se répandre que l'existence privée elle-même est encore de l'ordre de la citoyenneté. Non pas certes à la façon des régimes totalitaires qui introduisent la politique partout, jusque dans les relations familiales et amicales. Mais en ce sens que la citoyenneté véritable suppose un intérêt fondamental vis-à-vis d'autrui, ses manières de vivre, ses conceptions, ses expériences, ses joies comme ses souffrances. [...] Elle contribue, à sa façon, à une « socialisation démocratique » qui fait de la curiosité une valeur civique, de l'étonnement envers les comportements et les représentations d'autrui une compétence aussi importante que le désir d'entraide, du désir de comprendre et de se faire comprendre, une capacité non pas purement intellectuelle mais aussi et surtout existentielle.

2/ La pédagogie comme valeur

[...] Celui qui adopte une attitude éducative ne se demande pas si les résistances et les difficultés de celui qu'il a entrepris d'éduquer tiennent aux conditions socioculturelles de son existence ou bien à sa propre nature, intrinsèque. [...] le postulat d'éducabilité suppose une totale plasticité de celui qui est à appréhender pédagogiquement. Il signifie la possibilité d'une transmission illimitée, dès lors qu'auront été trouvées les démarches adéquates ; et il fait de la recherche de ces démarches une exigence impérieuse, à la fois éthique et psychologique, c'est-à-dire qui est indissociablement de l'ordre de l'obligation et du désir. [...] Mon concitoyen, par-delà notre « ressemblance fondatrice »

¹ Dans le sens de « remédier à ».

et notre communauté de destin (qui caractérisent toute nation, démocratique ou non), est d'abord celui dont j'ai la charge éducative, dont les opinions, les manières de vivre, les valeurs, ne sauraient m'être indifférentes ou simplement objet de tolérance ou de respect, mais doivent passer au crible de mes propres exigences et évidences, et être visées, le cas échéant, par un projet réformateur. Mon concitoyen est celui que je ne puis laisser dans ce que je considère comme une erreur, une illusion ou un aveuglement ; celui dont je ne puis déléguer à d'autre (l'Etat, le système scolaire, les éducateurs professionnels) la responsabilité de son accession à un juste jugement sur le vrai, le bien, le beau.

S'il en va ainsi, alors la socialisation démocratique ne saurait se borner aux principes habituellement recommandées : travail de groupes, apprentissage de la discussion et de la coopération, démocratie dans l'acte d'apprendre etc. car chacune de ces pratiques est ambivalente et peut toujours produire le contraire de ce qui est visé. Le travail par groupes, s'il peut développer le sens de la solidarité et de l'entraide, peut également générer le goût de la compétition qui tend à éliminer ou du moins à reléguer les membres les moins performants de l'équipe (le sport en est un exemple). La discussion, si elle peut favoriser l'écoute, la compréhension d'autrui, la rigueur de la pensée, peut également déboucher sur le pouvoir des plus brillants et des plus habiles dans le maniement de la parole (les débats télévisés en sont un exemple). Cette ambivalence est liée à l'essence même de la démocratie, dont nous avons vu qu'elle signifie la généralisation de la compétition et induit [...] une double injonction dont l'équilibre est toujours fragile, sinon impossible à tenir.

C'est pourquoi l'on pourrait dire paradoxalement, qu'il faut définir la pédagogie moins comme un art d'enseigner que comme un objet d'enseignement ; le premier et le principal objet, qui concerne la relation de chacun à autrui et à la communauté politique dont il fait partie. Ou encore, que la pédagogie est une chose trop importante pour être laissée entre les mains des seuls enseignants ; elle doit aussi être un thème d'apprentissage et de réflexion pour les élèves eux-mêmes, en tant que futurs citoyens.

V. Citoyenneté et sécurité

[...] En France, la campagne médiatique autour de l'insécurité a [...] rejailli au plan éducatif en provoquant une offensive sans précédent contre les principaux acquis d'une école démocratique depuis 30 ans : le collège unique, les innovations pédagogiques, les IUFM. Certes, dans cette offensive, la « violence scolaire » n'est pas le seul argument avancé ; mais elle est toujours en arrière-fond, comme ce qui rendait patent l'échec et inacceptables les pratiques inspirées de l'éducation nouvelle et des sciences de l'éducation, accusées de « laxisme », « faiblesse », « démission » ou « démagogie ». [...] Il vaut donc la peine d'y regarder de plus près et de préciser, autant que faire se peut, le statut de la « valeur sécurité » dans le champ éthique et politique.

1/ Le cercle de toutes les pensées du contrat

Si l'on considère l'origine de la pensée politique moderne, à savoir Hobbes, [...] la sécurité apparaît [...] non pas simplement comme un effet parmi d'autres du pacte social, mais comme sa condition première, sa motivation radicale. A proprement parler, elle n'est pas un droit, mais le préalable à tous les droits, ce qui rend possible l'instauration même d'un ordre éthique et juridique qui, sans elle, n'est qu'illusion ou imposture. Le successeur de Hobbes, notamment Locke et Rousseau ont certes abandonné une position aussi radicale, [...] mais à leur insu, le fantôme de Hobbes ne cesse de rôder : car tout contrat suppose une négociation préalable, et comment celle-ci pourrait-elle se développer sans un climat de confiance réciproque, donc de sécurité relative ? [...] Or cette confiance mutuelle ne peut résulter que d'un état de calme relatif, de paix minimale, donc d'un sentiment de sécurité qui précède le pacte et le rend possible, même si, de son côté, il renforce et développe les conditions socio-institutionnelles de ce sentiment (état de droit). [...] L'éthique [...] de la discussion, pas plus que les autres, n'échappe à ce cercle. [...] Pour entrer en discussion, il faut déjà avoir renoncé à la

violence ; par conséquent, ce renoncement ne saurait être fondé par l'essence de la discussion puisqu'elle le présuppose comme une condition *sine qua non*, à partir de laquelle elle peut apparaître et se développer comme un nouvel ordre de rapports humains, spécifiques et irréductibles aux rapports de force et/ou d'instrumentation.

2/ Sécurité et autorité :

Il reste qu'une fois établi et légitimé par le contrat, le pouvoir garant de la sécurité change de signification. Max Weber a bien montré que la notion de légitimité caractéristique de l'Etat moderne réserve à celui-ci le monopole de la violence ; mais simultanément, il tend à en restreindre l'usage au maximum possible, au plus petit degré nécessaire pour maintenir l'ordre et la paix. [...] C'est qu'à la force brute du pouvoir s'est substituée l'Autorité. [...] L'Autorité n'est efficace qu'à condition de ne pas faire usage de la force : l'emploi de celle-ci signe toujours son échec. Par suite, le concept de sécurité change de sens, ou plutôt il se dédouble. Il ne signifie plus seulement l'état réel, objectif, effectif de la paix garantissant à chacun qu'il ne sera pas attaqué, blessé ou tué. Il signifie aussi un état subjectif, psychique, d'équilibre par lequel chacun se sent en paix avec soi-même [...].

3/ Sécurité et sentiment de sécurité

D'où la distinction, aujourd'hui cruciale, entre sécurité et sentiment de sécurité. [...] La délinquance, la criminalité de toutes sortes étaient certainement beaucoup plus importantes en France à l'époque napoléonienne qu'elles ne le sont aujourd'hui. Les bandits de grand chemin n'étaient pas rares, les meurtres nombreux ; et pourtant l'impression d'ordre, de paix civile y prévalait, ce qui est loin d'être le cas actuellement. [...] Dans le cas de la France il semble que l'on assiste à des évolutions contradictoires, en ce sens que les crimes de sang sont en diminution alors que les « petits délits » (incivilités, vols à l'arraché etc.) augmentent. Peut-on dire que ces deux phénomènes se compensent ? Cela n'aurait évidemment aucun sens. Toute évaluation objective de la sécurité est donc vouée à l'échec (sauf si tous les indicateurs allaient clairement dans le même sens) et les polémiques à ce sujet ne peuvent que se prolonger à l'infini. En revanche, le sentiment d'insécurité, s'il n'est certes pas quantifiable, peut néanmoins être évalué à partir d'un ensemble de signes ou de symptômes qui témoignent de l'existence plus ou moins aiguë d'une inquiétude collective, d'une angoisse diffuse dans l'inconscient social. [...] Il paraît ainsi que la principale obligation de l'autorité publique, celle qui lui permet de garantir les droits fondateurs d'une citoyenneté démocratique, c'est d'inspirer confiance. [...] Le problème de la sécurité permet ainsi de mettre en évidence ce qu'on pourrait appeler la structure circulaire de la citoyenneté. D'un côté, le respect de l'intégrité d'autrui, le renoncement à la violence sont des composantes de la citoyenneté parmi d'autres ; [...] mais d'un autre côté, ce modèle contractuel de la citoyenneté s'enracine, on l'a vu, dans la sécurité comme sa condition première, son préalable *sine qua non* : je ne puis reconnaître autrui comme *alter ego* et le traiter comme tel, que si j'anticipe son comportement pour parier que lui aussi me reconnaîtra et me traitera comme tel. [...]

4/ La citoyenneté comme confiance

[...] Une société sans confiance est par exemple celle du *Far West*, où chacun se déplace armé et préfère tirer le premier au risque de se tromper, plutôt que d'être abattu pour avoir été trop scrupuleux. [...] Le pacte social a pour condition l'établissement préalable d'un [...] climat de confiance, qui n'est créé que par les institutions sociales : et c'est pourquoi il se précède et se présuppose toujours lui-même. Mais il est deux façons d'obtenir ce climat. Prenons un exemple concret : dans un wagon de métro, je vois deux jeunes gens maltraiter un voyageur [...]. La conduite la plus rationnelle (et la plus morale) voudrait que j'intervienne, imité par tous les autres voyageurs, dont le nombre suffirait à faire reculer les jeunes voyous et aurait, outre l'effet immédiat d'arrêter l'agression, un impact éducatif, puisque la probabilité de telles réactions à chaque tentative les dissuaderait sans doute de la renouveler. Mais si je suis seul à intervenir, [...] je risque d'être agressé à mon tour et de subir un dommage que je n'aurais pas eu à subir en m'abstenant d'intervenir. [...]

Or quel peut être le mobile profond, radical, d'une intervention de tous à chaque violation singulière des règles de la justice et de la morale ? On pourrait répondre en première approche que c'est précisément le souci moral d'empêcher une telle violation [...]. Mais si la justification de l'intervention se limitait à cette raison d'efficacité pratique, elle pourrait très bien être remplacée par des dispositifs techniques plus efficaces encore. Supposons par exemple que le wagon en question soit équipé de caméras vidéos qui permette au conducteur d'observer l'agression et d'y mettre fin en diffusant un gaz qui neutraliserait les agresseurs : les autres voyageurs seraient-ils pour autant moralement dispensés de tout devoir d'intervention ? Chacun sent bien que la réponse à cette question est non. [...] Nous pourrions bien admettre que notre faiblesse nous conduira probablement à ne rien faire ; mais nous n'en reconnaitrons pas moins que nous devrions intervenir en tout état de cause. Ce n'est donc pas seulement l'exigence utilitaire ou pratique de prévenir un crime qui motive la nécessité éthique de l'intervention ; c'est, bien au-delà, l'exigence pédagogique qui stipule que non seulement le crime doit être prévenu, mais encore que le criminel doit être amendé. Notre intervention [...] tente de le transformer, de le convertir par cette représentation même. Elle vise du même coup à préserver, en la manifestant concrètement, la confiance mutuelle sans laquelle, on vient de le voir, il ne saurait y avoir de citoyenneté.

[...] La citoyenneté pédagogique, [...] tente de préserver cette [...] confiance primordiale par une volonté éthique d'appréhender l'autre non seulement comme un partenaire contractuel, un compagnon raisonnable, mais aussi comme l'objet permanent d'une visée éducative.

5/ L'éducation à la citoyenneté et le problème de la sécurité

On retrouve dans l'institution scolaire les problèmes posés par la structure circulaire de la citoyenneté. Dans l'école traditionnelle, l'autorité est [...] instaurée d'emblée à travers la discipline scolaire, c'est aussi la sécurité qui règne, du moins tant que les enseignants ont la force de l'assurer et de la faire respecter. Mais du coup, l'éducation à la citoyenneté se limite à l'apprentissage de l'obéissance et à une instruction sur les institutions et les règles de fonctionnement de la république hors champ scolaire. Comme l'a bien montré Piaget, ces institutions existent à une échelle trop grande pour pouvoir faire l'objet d'une expérience réelle pour l'enfant et l'on ne saurait valablement éduquer à l'autonomie par l'hétéronomie, à la coopération par la soumission, au débat par l'obéissance. D'où le choix de l'éducation nouvelle qui vise à instaurer la démocratie scolaire, à faire vivre l'enfant l'expérience de la coopération, de l'institution collective de règles de vie et d'apprentissage. Mais c'est ici qu'intervient le problème de la sécurité : le passage de l'autorité « traditionnelle » à l'autorité « institutionnelle » (au sens de la pédagogie institutionnelle) suppose que le maître abandonne une partie du pouvoir dont il est socialement investi, pour recommencer en quelque sorte à zéro, comme si la classe était cet état de nature d'où il s'agit de faire émerger progressivement un contrat fondé sur des règles démocratiquement élaborées et discutées. Or, cet abandon de pouvoir n'est évidemment pas possible. [...] Cet abandon de pouvoir ne peut donc jamais qu'être simulé par le maître. En réunissant ses élèves en conseil, en leur proposant de délibérer sur les matières et les modalités d'apprentissage sur les principes de fonctionnement de la classe, sur le règlement intérieur et les « règles de vie », il feint de se dessaisir de ses prérogatives, quitte à indiquer aux élèves les contraintes institutionnelles (programmes, examens) et légales (le Code pénal qui sanctionne les comportements délictueux de violence, de vol, déprédation etc.) dans le cadre desquels s'exerce leur délibération. Mais en réalité, il demeure le garant en dernier ressort de l'ordre et donc de la sécurité : si le conseil tourne mal, si le chahut s'installe, si des élèves se battent, il ne peut qu'intervenir pour rétablir autoritairement le calme et attendre une autre occasion de tenter à nouveau l'instauration d'un fonctionnement démocratique de la classe. En réalité il n'y a pas tant abandon de pouvoir que délégation de pouvoir et c'est cette nuance capitale qui assure la sécurité en classe, de par cette possibilité en dernière instance, par le maître, de tout annuler et d'en revenir à l'autorité, tout comme [...] les Etats démocratiques modernes comportent dans leur Constitution des clauses extrêmes et exceptionnelles de retour à un certain « despotisme » lorsque la sécurité publique (intérieure ou extérieure) est gravement menacée.

6/ Les conditions socio-psychologiques du sentiment de sécurité

La confiance, en produisant le sentiment de sécurité, produit aussi la sécurité effective [...]. [...] Or cette confiance n'est pas simplement l'effet d'un charisme mystérieux attaché à certaines personnes, à certains dirigeants ou enseignants dotés d'une « autorité naturelle ». Elle dépend aussi de données objectives d'ordre organisationnel. Cinq conditions au moins peuvent être repérées, qui valent pour la société en général comme pour l'école en particulier :

1. L'existence de régularités spatiales et temporelles, constituant autant de repères sécurisants [...]. [...] Dans l'école traditionnelle, ces régularités se limitent à celles de l'emploi du temps, des rythmes horaires, journaliers et hebdomadaires, qui scandent la vie des élèves, ainsi qu'aux pratiques qui les accompagnent (sonnerie, mise en rang etc.). Il s'agit là de la régularité formelle, pauvre et répétitive, sans proportion avec celles qu'on trouve dans les classes coopératives : ateliers, lieux différenciés, disponibilité d'espaces personnels, etc.

2. Ces régularités vont de pair avec la mise en place de rituels, dont la pédagogie institutionnelle a montré l'importance dans la structuration psychique des enfants et la crédibilité d'institutions comme le conseil, le choix des textes, le *Quoi de neuf ?* etc. [...] [Ils] sont en soi un facteur de sécurisation des élèves comme des enseignants.

3. La conscience pour un individu d'appartenir à plusieurs communautés qui s'articulent, interfèrent, se recoupent sans se confondre, est en soi [également] un élément sécurisant. En effet, le sentiment d'insécurité est largement lié au sentiment de n'avoir pas de recours en cas de dommage causé par une agression, d'être impuissant. Or c'est ce qui se passe lorsque l'on vit tout entier dans un milieu unique, uniforme et homogène : si l'autorité qui régit ce milieu s'avère incapable de prévenir ou de réparer le dommage, toutes les barrières s'effondrent et l'impression de faiblesse, de vulnérabilité extrême est irrémédiable. Il en a tout autrement si l'individu existe dans des milieux multiples, des communautés diverses dont l'une peut servir de recours en cas de défaillance de l'autre. [...]

4. Ce qui nous amène à une autre condition. [...] L'existence de lieux institutionnels de parole où l'adulte, aussi bien que l'enfant, a l'occasion de verbaliser ses pensées et ses affects et de les confronter à ceux des autres, soit pour les faire reconnaître d'eux, soit pour les relativiser et les dépasser, est donc un facteur essentiel de sécurisation. A l'opposé, un milieu institutionnel qui ne connaît que des situations d'obéissance et où la parole ne circule jamais que dans un seul sens (de l'autorité vers ceux qu'elle régit) ne peut que générer un profond sentiment d'insécurité. [...] On touche là ce que l'on pourrait appeler le paradoxe de l'autorité. En principe celle-ci, on l'a vu, s'instaure et se maintient au nom de la sécurité et tire sa légitimité de sa capacité supposée à l'assurer. Mais une autorité portée à l'extrême, c'est-à-dire devenue tyrannique, despotique, tournant au pouvoir absolu et arbitraire, est en soi éminemment insécurisant ; elle est perçue comme une menace et non plus comme une protection. [...] Elle doit, paradoxalement, se restreindre pour apparaître comme puissance sécurisante. La démocratie n'est peut-être que la prise de conscience de ce paradoxe. Dans le champ social comme scolaire, les discours sur la montée de l'insécurité qui appelleraient une restauration de l'autorité, un renforcement des contraintes et des contrôles, risquent d'aggraver la situation à laquelle ils prétendent remédier [...].

5. En fin de compte, il dérive de ce qui précède que la racine la plus profonde du sentiment d'insécurité (et conséquemment de l'insécurité réelle), c'est le sentiment d'impuissance. [...] Cette impression d'impuissance génère, en dernier recours, l'idée qu'il n'y a plus que soi pour pouvoir se prémunir : d'où les conduites d'autodéfense et d'attaques préventives qui, en aggravant la méfiance mutuelle, ne font qu'aggraver la situation. C'est pourquoi donner du pouvoir au gens est le meilleur remède contre l'insécurité ; et c'est exactement (ce n'est pas un hasard) la définition de la démocratie. [...] On concède aux élèves une participation aux actions concernant la sécurité collective, on les associe à l'élaboration du règlement intérieur, aux pratiques de médiation etc., mais on se limite à ce qui fait problème. Or les comportements d'agressivité ou d'incivilité ont le plus souvent comme cause des événements relatifs aux activités d'enseignement : une note considérée

comme injuste, les frustrations nées d'une compétition scolaire exacerbée, la surcharge de travail à certains moments ou le sentiment d'incompréhension face à un cours. Lutter contre ces comportements implique donc de mettre à plat toutes les causes, toutes les circonstances susceptibles de les provoquer, y compris celles qui viennent des enseignants, de leurs méthodes, de leurs attitudes, qui ont à leur insu des effets dont ils seraient les premiers surpris si on les leur révélait.

Le problème de la sécurité, contrairement à ce qui se dit trop souvent, n'est ni un problème purement technique (appelant la mise en place des moyens appropriés à la restaurer : surveillance électronique, dispositif d'interventions rapides, sanctions renforcées etc.), ni un problème purement moral (appelant ce que naguère certains appelaient un « réarmement moral », la restauration de valeurs traditionnelles, le retour du sens civique etc.). En réalité, on l'a vu, le sentiment de sécurité (ou d'insécurité) n'est que le symptôme, l'indice du rapport social que les membres d'une société entretiennent les uns envers les autres : confiance anticipatrice et auto-réalisatrice ou bien angoisse génératrice d'agressivité, et donc également auto-réalisatrice.

Briser le cercle vicieux de l'insécurité et de l'agressivité pour lui substituer le cercle vertueux de la citoyenneté, qui est la fois une cause et un effet de la paix civile, cela suppose qu'on ne dissocie pas la question de la sécurité des conditions socio-institutionnelles qui la rendent possible. [...]

VI. L'éthique pédagogique

Ces principes sont les suivants :

1/ Le postulat d'éducabilité

S'orienter vers autrui sur le mode pédagogique, c'est d'abord admettre qu'il est capable de se transformer dans le sens visé. [...] Ce postulat s'oppose à toutes les conceptions réificatrices d'autrui [...] Mais il s'oppose tout autant à une conception de la liberté qui, sous prétexte de respecter les choix d'autrui, renoncerait au projet éducatif ou en restreindrait la portée. Il y a en effet deux manières de déroger à ce postulat. La première consiste, devant l'échec, à décréter : « *il ne peut pas* », c'est-à-dire à porter un jugement d'incapacité définitive et rédhitoire. La seconde, plus insidieuse, consiste à dire : « *il ne veut pas* », et à se parer ainsi d'une justification morale (respect de la liberté d'autrui, tolérance etc.), ce qui en réalité contrevient à l'exigence éthique fondatrice de la relation éducative. [...] [Du coup] la faute de l'échec revient à l'élève, à sa « paresse », à son « manque d'effort », à son « refus » de l'école, devant lequel on ne pourrait que s'incliner [...]. Toute une argumentation se développe en ce sens pour contester par exemple le collège unique, au nom du respect des différences et de la liberté des élèves, qui conduirait certains à aspirer spontanément à des activités manuelles ou technologiques plutôt qu'intellectuelles. La question est importante et ne concerne pas seulement les enseignants. Face à l'échec, au refus obstiné de celui dont on a la responsabilité éducative d'accepter d'entrer dans le processus d'apprentissage et/ou d'évolution qu'on lui propose, peut-on se donner le droit de poursuivre et, dans le cas de l'enseignant, d'user de son autorité institutionnelle et des obligations qu'elle entraîne pour tenter, patiemment et obstinément, de renverser ce qui semble être le choix délibéré, parfois réfléchi et explicite, de l'élève ? Le postulat d'éducabilité non seulement admet ce droit, mais en fait un devoir. [...] Il nous contraint ainsi à remettre en cause une certaine philosophie spontanée de la liberté, de la tolérance et du respect. [...] Non que celle-ci [la liberté] doive être niée, manipulée ou violée, bien au contraire : car une adhésion qui serait un tant soit peu forcée, que ce soit par violence, par séduction ou par ruse, serait nécessairement sans signification ni valeur pour l'éducateur. Mais la pédagogie est l'exigence éthique de ne jamais considérer le choix d'autrui comme définitif et irrévocable, de ne jamais s'incliner devant lui comme la marque d'une impuissance sans retour. Le postulat d'éducabilité exprime le devoir de ne pas s'arrêter à la liberté d'autrui comme devant une extériorité inaccessible, [...] mais au contraire de la solliciter, [...] la provoquer de toutes les manières possibles et compatibles avec cette liberté même.

2/ Devoir d'imagination

De là résulte un second aspect. Car « toutes les manières possibles » signifie notamment : en inventant des dispositifs et des démarches qui permettent d'aborder autrui par le biais qui l'arrachent à l'immédiateté de son existence présente. [...] [Car] le problème premier de la démocratie, c'est justement qu'il n'y a pas d'accord initial, d'harmonie préétablie ou de bonne volonté par laquelle chacun désirerait passer contrat avec tous les autres. Cet accord, cette harmonie, cette bonne volonté doivent être acquis [...]. En ce sens, le devoir d'imagination est source de pratiques politiques novatrices. [...] [*Le citoyen, et donc l'enseignant*] est aussi un metteur en scène, un ingénieur au sens étymologique de ce terme : quelqu'un qui cherche et trouve des voies inédites pour transformer la réalité qui l'entoure, et du même coup, découvre de nouveaux aspects de cette réalité. Dans le champ scolaire, une pratique comme celle du monitorat entre élèves permet de mettre en évidence cette créativité pédagogique.

3/ L'exigence de convivialité

[...] La convivialité n'est certes pas une condition suffisante de la citoyenneté, mais elle en est une condition nécessaire. [...] L'exigence de convivialité, qui signifie simplement le partage de conditions matérielles et culturelles d'existence suffisamment proches pour permettre une compréhension, la conscience d'un destin commun, à partir desquelles les divers aspects de la citoyenneté peuvent se développer et notamment ce que nous avons appelé la « citoyenneté pédagogique ». Cette exigence conduit donc à combattre l'exclusion aux deux extrémités du continuum social : du côté des plus démunis, assurément, mais aussi du côté des plus favorisés. Non dans un esprit de jalousie et de ressentiment [...] mais tout simplement pour maintenir le lien social partout où il menace d'être rompu. A l'école, cette exigence de convivialité est le plus souvent occultée. [...] [*De ce point de vue*], les enfants retirés dans une école où ils ne côtoient que leurs semblables (socialement et culturellement) sont, réellement, privés de citoyenneté, c'est-à-dire de cette dimension fondamentale de la citoyenneté qu'est la confrontation avec l'altérité sociale, culturelle ou intellectuelle de camarades qui sont pourtant leurs concitoyens.

4/ La volonté d'égalité

[...] La revendication d'égalité peut, en premier lieu, s'exercer de moi vers autrui, en ayant pour motif la comparaison du sort plus favorable d'autrui par rapport au mien. Il a ou il est cela, que je n'ai ou ne suis pas : pourquoi lui et pas moi ? La revendication, ici, se développe dans un contexte de coexistence, dans un mode commun où des individus se côtoient et où la conscience d'inégalité surgit de la rareté. Si, en effet, chacun disposait de tout ce qu'il lui faut pour vivre, s'épanouir et se sentir pleinement heureux, il ne songerait pas à regarder autour de lui pour voir si d'autres ont ou sont mieux que lui. L'exigence de justice jaillit donc du manque, de la pénurie qui fait que les biens sont rares et que tous ne peuvent en avoir à suffisance. [...] Dans la mesure où la rareté matérielle n'assure pas à tous les conditions de cette existence, celle-ci paraît d'emblée comme compétition, lutte pour la survie ; mais même dans les sociétés où la sécurité matérielle est à peu près garantie à tous, la rareté organisée des biens symboliques transforme ou prolonge la compétition originelle, la lutte pour la survie, en lutte pour la reconnaissance (qui, par principe ne saurait être assurée également à tous). L'exigence d'égalité est donc, de ce point de vue, profondément ambivalente. D'un côté, elle veut l'égalité, elle conteste par là même la compétition qui génère le contraire, à savoir l'inégalité, la hiérarchie, la supériorité de certains sur les autres. Mais d'un autre côté, elle veut l'existence ; or cette existence est fondamentalement coexistence compétitive ; donc elle veut aussi la compétition qu'elle rejette. Cette ambivalence s'exprime dans le double sens du concept de justice (commutative et distributive) qui est aussi un double sens du concept d'égalité envisagé de ce point de vue : car la demande d'égalité est simultanément une demande d'égalité des conditions (fondée sur la question : pourquoi lui et pas moi ?) et une demande d'égalité des chances ; or la notion même de « chances égales » implique qu'à partir de cette égalité de départ, c'est à chacun de

jouer, de « défendre ces chances », ce qui suppose que certains iront plus loin que d'autres (méritocratie). [...]

Il est une autre signification de la volonté d'égalité, absolument hétérogène et irréductible à celle qui vient d'être dégagée. Elle va non plus de moi vers autrui mais, au contraire, pourrait-on dire, d'autrui à moi. La volonté n'est plus de m'égaliser à autrui (à ce qu'il est ou ce qu'il possède) mais d'égaliser autrui à moi-même. [...] [*Autrement dit*], la capacité et le désir, pour le groupe social donné, de se vouloir « prosélyte de soi-même », tourné non pas seulement vers l'expression narcissique de soi, de ses valeurs, de ses manières d'être, de simple coexistence avec les autres, mais orienté intentionnellement vers ceux-ci, dans le souci de vouloir réellement (et non pas seulement fantasmatiquement) pour tous ce qu'il veut pour soi. Cette préoccupation implique *ipso facto* la volonté d'une société qui permette effectivement cette intentionnalité pédagogique qui crée les conditions matérielles, économiques et culturelles ; et par suite, elle a nécessairement une dimension politique.

Conclusion

[...] La méritocratie scolaire légitime les inégalités puisqu'elle en attribue la responsabilité aux victimes elles-mêmes. Elle engendre ainsi une « conscience malheureuse » où les perdants du système sont déchirés entre le désir d'égalité, qui entraîne une exigence continue de reconnaissance, et l'affirmation de leur liberté, qui les conduit au contraire à assumer seuls la responsabilité de leurs échecs. [...] L'école se trouve donc dans une sorte d'impasse due au *double bind* : d'un côté, en tant qu'ils sont des personnes humaines également dignes, traiter avec le même respect tous les élèves (et leur enseigner cette reconnaissance réciproque égalitaire) ; de l'autre, fonctionner comme un système tout entier conçu et organisé pour hiérarchiser, comparer, sélectionner, trier ces mêmes élèves. [...] Il n'est qu'une façon de surmonter cette contradiction : c'est (pour paraphraser une formule célèbre) de mettre l'inégalité scolaire au centre du système éducatif, d'en faire un objet important, sinon essentiel, de préoccupation et d'activités, non seulement pour les enseignants (pour qui cela devrait aller de soi), mais aussi et surtout pour les élèves eux-mêmes. Si les inégalités sont, du point de vue de la citoyenneté, l'affaire de tous et non pas la responsabilité intime purement individuelle de chacun, alors les inégalités scolaires doivent être à l'école mises sur la table, étalées au grand jour, non pour la glorification de quelques-uns et l'humiliation de beaucoup d'autres, mais pour constituer le problème fondamental, la matière primordiale des projets qui peuvent être développés en commun. [...] Pour le législateur [*fiscal*], la véritable égalité suppose que la fraction [*d'impôt*] augmente avec l'accroissement du revenu de telle sorte que celui qui gagne peu paiera 5 % voire moins ou même rien du tout, tandis que celui qui gagne beaucoup paiera jusqu'à 50, voire davantage. Comment justifier cette apparente iniquité ? La notion de progressivité du taux d'imposition peut être expliqué et justifié de la manière suivante. Le riche, dans la conception méritocratique [...] est supposé devoir ses revenus à son seul mérite personnel [...]. En raison même de cette excellence, il a des devoirs supplémentaires, supérieurs à ceux du citoyen moyen parce qu'on suppose qu'il n'aurait jamais pu développer cette excellence, et donc sortir du lot, sans les moyens (éducatifs, culturels, économiques etc.) fournis par la collectivité. [...] C'est pourquoi sa contribution doit être supérieure, non pas seulement en valeur absolue (ce qui résulterait mécaniquement d'un taux d'imposition égal et identique pour tous), mais aussi en proportion. [...] Comment mettre en oeuvre ce principe républicain dans l'école ? La seule chose dont disposent [*les élèves*], comme tout homme, c'est du temps, de leur temps. Leur demander de consacrer une fraction de ce temps personnel à l'assistance pédagogique de leurs camarades en difficulté scolaire est [...] le seul moyen de réaliser dans l'institution éducative ce principe fondamental de la citoyenneté qui fait de l'excellence une source de devoirs et non pas seulement de droit. Assurément cette fraction de temps qui leur est demandé ne doit pas les conduire à sacrifier le développement propre de leur excellence, tout comme le taux progressif de l'imposition ne peut dépasser un certain seuil sous peine de tourner à la spoliation pure

et simple, ou bien à un égalitarisme radical aussi dangereux qu'injuste [...]. [...] Seule cette mise en situation pédagogique permet de dépasser la situation « naturelle » (mais encouragée par l'institution) de compétition vers une situation réflexive où l'inégalité, entendue comme inégalité de performance intellectuelles, physiques, artistiques, sportives etc., devient un problème pour tous, une question posée à tous les citoyens et non pas seulement aux professionnels de l'éducation. L'instauration d'une relation pédagogique entre élèves peut être ainsi le fil d'Ariane le long duquel toutes les dimensions de la citoyenneté peuvent être progressivement déployées et explorées.

Condensé par **Piero** (avec l'aimable autorisation supposée de l'auteur)

« *Des livres et les idées !* » n°37, octobre 2008. Chaque mois, Piero propose un condensé de différents textes. Pour en connaître la liste et/ou pour les recevoir : nunge.gillet@free.fr