

## FUTUR CITOYEN, APPRENTI-CITOYEN, CITOYEN...

G. VINCENT\*

Plus encore que le travail précédent<sup>1</sup>, celui-ci porte *à la fois* sur des aspects de l'histoire scolaire de la III<sup>e</sup> République et sur des politiques actuelles de l'éducation, avec pour terrain privilégié la ville de Saint-Fons. Justifions cet objet et cette méthode de recherche, non exempte de finalités « pratiques », à savoir les tentatives actuelles pour mieux assurer la formation du citoyen.

La politique de l'« espace éducatif », conduite à Saint-Fons dès la fin des années 70, se définissait elle-même comme une tentative pour dépasser les limites de l'école de J. Ferry, et était souvent référée par son responsable politique, le Sénateur-Maire, à la philosophie et au projet d'instruction publique de Condorcet. De plus, elle nous paraissait pouvoir être pensée à l'aide du concept de « socialisation démocratique », proposé par Claude Lefort. L'application actuelle à Saint-Fons de directives ministérielles pour rétablir une instruction, voire une éducation civique, la mise en place d'un stage (que nous avons observé en 2000-2001) de formation des professeurs d'écoles à l'apprentissage de la citoyenneté, peuvent paraître paradoxales : s'agit-il d'une renonciation à la politique de l'« espace éducatif » telle qu'elle avait été définie auparavant<sup>2</sup> ?

C'est dans la période du XIX<sup>e</sup> qui aboutit aux lois de 1880 qu'est instaurée la *discipline* scolaire « Instruction (morale et) civique ». À l'époque des Lumières et

---

\* Professeur de sociologie, Université Louis-Lumière LYON 2.

1 « De l'éducation de la démocratie à la socialisation démocratique », *Colloque du CERFEE*, publié dans *Vers une socialisation démocratique*, éd. Théâtète, Montpellier, 1998.

2 *Ibid.* et G. VINCENT (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, P.U.L., 1994, p. 218 et suivantes.

surtout chez Condorcet, c'était le système nouvellement dénommé « Instruction publique » (concept philosophique) qui faisait et devait faire de tout membre de la société un « citoyen ». De façon analogue (plus exactement par une *reprise* de ce moment historique), dans l'« espace éducatif » (qui articule activités scolaires et activités « périscolaires ») l'école est parfois présentée comme le centre, le lieu où tout se pense, et c'est dans l'espace ainsi défini que l'enfant est un citoyen. Nul besoin — à la limite — d'un *apprentissage* de la citoyenneté comme ensemble spécifique de savoirs et de savoir-faire (apprentissage d'un métier).

Cette question est d'importance à un moment où l'on se demande comment intégrer les « barbares », pourquoi l'école ne le fait plus, comment tenir compte de la spécificité française d'un lien social défini essentiellement comme lien *politique* (ce sont là les termes de débats que les sociologues et les philosophes s'efforcent d'éclaircir avec les politiques, les acteurs de l'éducation et même l'ensemble des citoyens).

Dans nos recherches, le recours à l'histoire se justifie donc d'une première manière : les acteurs sociaux actuels se réfèrent eux-mêmes au passé. Et si l'on approfondit cette référence, on s'aperçoit qu'il ne s'agit pas seulement de se parer de vêtements prestigieux (par exemple les oripeaux romains dont se paraient les révolutionnaires de 89). Toute action, indissociablement sociale et historique, est reprise du passé pour comprendre la situation présente, lui donner un sens et un avenir. Cette conception du social comme historique, cette identification de la socialisation et de l'historicité est un paradigme sociologique (qui a été élaboré dans les années 80 notamment par le G.R.S.). Il s'oppose à d'autres conceptions, à d'autres théories, en particulier à ces conceptions devenues communes qui voient dans le devenir historique une succession de causes et d'effets plus ou moins « hasardeuse », ou aux théories structuralistes remplaçant l'histoire par la diachronie, chaque société ayant effectué ou effectuant des choix entre des structures possibles, entre des modèles (pour ceux qui nous intéressent plus particulièrement ici, les modèles éternels de la *pédagogia perennis*, auxquels se réfèrent aujourd'hui certains ouvrages de sciences de l'éducation). Parler de socialisation pour identifier le social et l'historique, cela implique donc que notre rapport au passé va au-delà des références explicites : comme le disait Hannah Arendt, tant que nous employons le mot « démocratie » les anciens grecs sont présents parmi nous. Cette présence — et ici nous nous rapprochons de nos préoccupations précises concernant la culture et sa transmission — est celle des significations constitutives de notre langue. Et une signification n'est pas une chose : elle n'existe que pour autant que nous la reprenons, et la reprendre c'est l'interpréter. L'histoire, selon Ricœur — l'histoire-devenir incluant l'histoire-connaissance —, est faite du bruissement des interprétations. Bruissement, car les significations symboliques sont riches, d'une certaine

manière inépuisables, et cette richesse de sens prête à de multiples interprétations, donc à des discussions. Ce bruit est particulièrement intense dans des sociétés comme les nôtres qui n'attendent que d'elles-mêmes l'élaboration de leur avenir, du sens qu'elles essaieront de donner à l'existence sociale, sociétés dont le degré et la forme d'historicité sont étroitement liés au caractère « démocratique » par lequel elles se définissent.

Dans nos recherches, qui sont celles de « sciences historiques et sociales », la référence au passé (le projet d'« instruction publique » de Condorcet, les lois Ferry et les programmes scolaires de 1882, etc.) n'est donc pas seulement motivée par ce dont se « réclament » les politiques actuels. Elle n'a pas non plus le sens d'une comparaison entre des sociétés, des régimes politiques qui auraient changé, comme le voulaient certains positivistes, cherchant dans la comparaison l'équivalent en histoire de la méthode expérimentale dans les sciences physiques. Si, pour analyser les politiques actuelles (1980-2000) de rétablissement à l'école d'une forme de formation à la citoyenneté, nous recourons à ce qui a été fait et dit à l'époque de la I<sup>re</sup> République, puis dans les années 1830-1880, puis sous la III<sup>e</sup> République, puis à l'époque de la Résistance..., c'est parce que nous considérons les politiques actuelles et leur mise en œuvre au niveau des écoles et des classes comme des reprises interprétatives (donc forcément créatrices, même lorsqu'elles se présentent comme retour aux origines, à la pureté des origines) de formes passées (le concept de forme étant indissociable de celui de sens). Le philosophe, le sociologue, l'historien ne sont pas détenteurs du savoir portant sur le sens de l'histoire humaine et de ce qui en aurait été des étapes successives. Le philosophe, comme le disait Merleau-Ponty dans sa leçon inaugurale au Collège de France (la plus haute institution de savoir dans notre société), est comme les autres hommes : il cherche en tâtonnant quel sens nous pourrions tenter de donner à notre histoire. Simplement, ayant acquis un peu plus de connaissances que les autres, il peut aider la discussion à progresser (en écrivant des livres, des articles ou des éditoriaux de revues, des rapports de recherche, en faisant de la « recherche-action »...)

Ces indications théoriques<sup>3</sup> et méthodologiques permettent de comprendre pourquoi le travail ici présenté met en relation une enquête portant sur un aspect du terrain de Saint-Fons en 2000/01 d'une part, d'autre part des textes, de dates et de statuts différents : certains articles du *Dictionnaire de pédagogie* de F. Buisson et du *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, et un livre qu'un professeur de l'École Normale

---

3 On trouvera des indications plus développées dans le 1<sup>er</sup> chapitre et le dernier de *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, sous la direction de G. VINCENT (P.U.L., 1994), et dans ma conférence au Colloque de Montpellier, *Vers une socialisation démocratique*, sous la direction de J. B. PATURET (éd. Théétète, Montpellier, 1998).

d'instituteurs de Lyon, Alfred Moulet, écrivit avant et pendant la guerre de 1914, *L'École primaire et l'éducation morale démocratique*.

Cet ouvrage nous a paru mériter une analyse pour diverses raisons. L'auteur était devenu Inspecteur d'Académie, et donc comme tel il devait diriger la mise en œuvre de la politique nationale d'éducation sur ce territoire. Son livre a deux objectifs principaux : justifier les principes et les programmes élaborés pour l'école primaire depuis 30 ans, mais aussi donner jusque dans le détail des directives et conseils pédagogiques aux instituteurs et institutrices pour l'enseignement de la morale et l'instruction civique. De plus, achevé « au son du canon » au cours de l'année 1914, l'ouvrage devient un bilan de ces premières décennies de scolarisation dite démocratique : publié aux éditions Hachette, il bénéficie d'une Préface de F. Buisson. Tout en déclarant ne pas être entièrement d'accord avec toutes les idées de Moulet (sans doute l'extrême rationalisme de celui-ci), Buisson présente de manière élogieuse la question posée par l'ouvrage et la réponse qui y est donnée :

*L'école pour tous se chargerait-elle de donner à tous une éducation morale ? Laquelle, comment, par quelles méthodes, sous quelles réserves ? Enfin, comment peut-on juger équitablement une entreprise d'une telle portée, les objections qu'elle a soulevées, les phases diverses qu'elle a dû traverser, les résultats obtenus ? Toutes ces questions, l'auteur les aborde franchement, sans nous en dissimuler ni la gravité, ni les aspects changeants, ni les solutions contradictoires.*

Quels sont donc, selon l'illustre préfacier<sup>4</sup>, les « résultats » de cette entreprise difficile et qui a revêtu des aspects contradictoires ? Ce que prouve selon lui l'année 1914, c'est que le « culte du devoir » dont l'école républicaine avait « fait une sorte de religion, non pas ennemie mais indépendante de toutes les autres », n'est pas resté confiné dans l'école, mais a exercé une « action profonde sur la masse nationale ». Mais ce n'est pas seulement l'obéissance au devoir que prouve la manière dont les hommes (les anciens élèves et leurs instituteurs) sont partis à la guerre. En effet, l'« agression » allemande était « conduite avec le plus parfait mépris du droit des gens », et c'est selon Buisson l'« idéalisme républicain », imprégné par l'école dans l'esprit des français, qui a « tenu tête » à cette agression.

Qu'est-ce qui permet au préfacier de parler d'idéalisme républicain, et pas seulement de l'esprit de devoir du (bon) citoyen soumis à l'obligation scolaire, militaire,

4 Rappelons que Buisson, de famille protestante, agrégé de Philosophie, militant pacifiste exilé en Suisse sous l'Empire, partisan des États-Unis d'Europe, pensait que l'instruction supprimerait la guerre, et proclamait au Congrès de la Paix de 1869 : « À bas le dieu des armées, le dieu des Césars et des Napoléons ». Collaborateur de Jules Ferry comme Directeur de l'Enseignement primaire, il était de 1902 à 1914 député radical-socialiste et président de la Commission de séparation de l'Église et de l'État.

etc. ? Comment A. Moulet peut-il parler d'« éducation morale démocratique » dans le titre d'un ouvrage où l'*instruction civique* n'est abordée qu'au chapitre XXII ?

Voyons de plus près comment sont conçues la formation du citoyen et l'éducation morale dans cet ouvrage, qui emploie et lie un nombre important de notions fondamentales (enseignement, éducation, démocratie, république, morale sociale, instruction civique...), élabore des justifications, tente des synthèses tout en écartant certaines théories.

C'est dans le chapitre sur l'instruction civique (p. 276 et suivantes) que nous trouvons les expressions qui nous intéressent tout particulièrement : « apprenti-citoyen », « petit citoyen à l'apprentissage ». L'auteur se prononce pour une instruction civique distincte des autres matières. Elle ne doit pas être diffuse et occasionnelle, résulter des autres matières ou du fonctionnement d'une école qui serait une république. L'écolier est un enfant, et non un adulte (il est « petit », il est « mineur »), et il faut le préparer à être ce qu'il sera seulement plus tard : il n'est qu'un futur citoyen.

L'instruction civique est donc une « matière », mais elle a souvent été, selon l'auteur, trop abstraite et théorique, et à cause de cela inefficace : l'élève qui a appris sa leçon, lu son livre, non seulement n'est pas « stimulé à l'action digne et sage », mais n'est pas « instruit de ses droits et de ses devoirs ». L'élève doit donc être mis « en apprentissage » : il faut que le maître et la maîtresse mettent sous ses yeux les « documents civiques » que sont la carte d'électeur, les bulletins de vote, l'avis du percepteur, les arrêtés du maire ou du préfet, les feuilles de route, etc.

On voit qu'ici l'objectif premier de la matière instruction civique est de mettre l'élève en contact avec les écrits qui lui imposeront ses obligations (voter, payer ses impôts, faire son service militaire ou partir à la guerre...). Le futur citoyen que l'écolier doit ainsi apprendre à être plus tard est donc le *bon citoyen*, obéissant aux lois. Et ce que les programmes appellent instruction civique est défini comme l'école qui « s'ouvre à la réalité sociale ».

Cette façon de définir la citoyenneté et son mode de transmission ne sauraient nous surprendre, car l'auteur, au début de l'ouvrage, s'est très nettement déclaré hostile à la philosophie des Lumières :

*Les Encyclopédistes s'imaginaient que le progrès des Lumières suffit à l'éducation morale, et qu'un homme éclairé est par là même vertueux. D'où leur ardeur à combattre l'ignorance. Leur foi en la puissance moralisatrice de l'instruction était telle qu'il n'est pas excessif de la considérer comme une sorte de superstition, d'ailleurs touchante... (p. 74).*

L'éducation morale, distincte de l'enseignement proprement dit, ne fera-t-elle pas alors appel à l'entendement, à la raison des élèves ? La matière, distincte des autres, appelée instruction civique n'est-elle pas instruction et comment fait-elle partie de l'éducation morale appelée démocratique ? Nous allons voir comment Moulet s'efforce de réintroduire, dans une synthèse peu argumentée, les idées qu'il paraissait avoir écartées au départ.

L'éducation morale tout d'abord, longuement traitée dans les premiers chapitres, non seulement profite de l'enseignement des sciences et de ses méthodes qui éveillent et forment l'esprit de l'enfant, mais est d'abord un « enseignement moral ». Cet enseignement « propose à la conscience enfantine, en termes clairs, un idéal moral et qui ait force de loi ». Mais, dans le même paragraphe, il nous est dit que cet enseignement cherche « dans l'entendement puéril » la définition d'un Bien à aimer, d'actes à accomplir et à éviter, d'une règle de pensée et de conduite, d'un Devoir. C'est ce qui permet de parler d'éducation morale démocratique, assurée par l'école d'une République :

*La République place justement le principe d'autorité dans la conscience, elle fonde l'ordre social sur l'accord, légalement défini, toujours révisable et perfectible, des volontés individuelles. Elle est donc logique avec elle-même en instituant à l'école primaire, l'école publique par excellence, cette discipline d'autonomie morale* (p. 101).

Par rapport à cette autonomie d'un membre d'une République, l'exposé opère cependant un nouveau retournement. Certes, l'école instruit du bien, définit le devoir, mais elle le fait en complément de la création d'habitudes, plus exactement d'une habitude fondamentale, celle de « contrôler ses pensées et ses actes en les rapportant à une règle supérieure ». Il ne s'agit plus d'accord des consciences et des volontés individuelles : la règle, la loi est dite supérieure parce qu'elle nous dépasse et « dépasse tous les hommes ». L'exposé s'achève par l'affirmation d'une identité ou d'une équivalence :

*Dieu pour les croyants ; la Nature, l'Univers, la Loi morale pour les autres »* (p. 101).

Nous pouvons maintenant revenir à la question de l'instruction civique, et nous demander ce qu'il en est, dans ce Traité de Pédagogie, lorsqu'il s'agit non plus de la Loi morale mais des principes et des lois de la République. Dans le chapitre XXII, intitulé « L'Instruction civique », il est évidemment question de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, mais l'auteur commence par affirmer qu'elle n'est

pas un dogme, un évangile immuable, une « table des lois ». Cette reprise non explicite de la phrase célèbre de Condorcet, selon qui les Droits de l'homme ne doivent pas être enseignés comme des Tables descendues du ciel, est destinée d'abord à justifier les méthodes préconisées pour l'instruction civique. Après avoir étudié les documents civiques où le futur citoyen apprend ses devoirs, les grands écoliers peuvent utilement être amenés à des réunions du Conseil municipal, afin que leur soit révélée la solidarité qui unit les hommes, et qu'ils « sentent » que toute transformation sociale n'est jamais l'œuvre d'un homme (« roi, chef, patron ou maître ») mais le résultat des efforts concertés des hommes.

La démocratie est ici simplement opposée à la monarchie ; la seule valeur évoquée est la solidarité, dont on sait qu'elle était fréquemment illustrée dans les manuels, qu'elle renvoyait simplement à la division du travail (« sans le boulanger, aurais-tu du pain ? ») et donc qu'elle était commune à toutes les sociétés. La Déclaration est bien dite renfermer « les principes de la démocratie républicaine », mais il ne s'agit pas des grandes valeurs de la devise républicaine : il s'agit simplement de principes de fonctionnement d'un gouvernement, par des assemblées élues. Enfin, l'école elle-même ne fonctionne pas selon ces « principes » : s'il doit y avoir un Conseil élu d'élèves, il n'a de fonction que judiciaire (il juge les actes signalés par le maître comme répréhensibles, et cela en présence du maître).

On comprend alors la conclusion de ce chapitre : l'instruction civique est une « discipline de pensée et d'action contre-révolutionnaire » (p. 288). Les progrès vers un état social plus juste et plus « doux » pour l'homme peuvent être voulus, mais le principe de fonctionnement républicain, « l'ordre républicain », exige qu'ils se fassent par des « moyens républicains ». Comme il appartient aux adultes de modifier les lois par des votes des représentants élus, la finalité de l'instruction civique dans l'école républicaine est d'apprendre aux enfants quels seront leurs « devoirs civiques fondamentaux », parmi lesquels figure le vote, qui doit être « honnête ».

Ainsi, selon A. Moulet, non seulement l'écolier n'est jamais citoyen dans le microcosme scolaire (institution « minutieusement réglée », lit-on dans un chapitre sur la communauté scolaire, réglée par l'emploi du temps, par le Règlement que le maître affiche et dont il « enseigne à l'enfant le respect »), mais la citoyenneté dont il fait l'apprentissage n'est pas une forme de rapport politique définie par la souveraineté du peuple, lui-même formé d'êtres capables d'user de leur raison et d'avoir une volonté générale. L'apprenti-citoyen n'est jamais qu'un homme de devoirs, chez lequel la raison est subordonnée à l'habitude, un bon-citoyen, et non pas l'être libre qui n'obéit qu'aux règles qu'il s'est données à lui-même. À chaque chapitre de cet ouvrage destiné aux futurs instituteurs, la raison, la réflexion, ne sont évoquées que comme compléments, jamais comme fondement, malgré l'usage courant de l'expression « éducation démocratique ».

Les chapitres suivants le confirment. Après l'instruction civique, on en vient évidemment à l'« éducation patriotique », et l'auteur rappelle qu'il achève son ouvrage « au bruit du canon ». « L'éducation démocratique, est-il affirmé d'emblée, doit développer dans le cœur de l'enfant un patriotisme énergique ». Cependant l'auteur ajoute aussitôt que, dans la période qui a précédé la guerre, « cet enfant de France ne pouvait être élevé dans le culte d'une revanche purement belliqueuse, qui n'eût consacré que la force brutale et le glaive, c'est-à-dire ce que la France s'évertue à ruiner dans les préférences des hommes. » La « réflexion » devait donc éclairer l'amour de la patrie, patrie qui est une « nation » caractérisée par une « idéal moral ». Que le concept moderne de nation soit apparu en 1789 et soit en relation avec celui de citoyenneté, A. Moulet n'en dit rien, de telle sorte que le patriotisme reste un sentiment et que le départ à la guerre repose finalement sur le « devoir du service militaire ».

Enfin, les chapitres XXV-XXVI, qui traitent « de la méthode pédagogique » dans l'éducation morale, tentent de concilier habitude et raison. Une affirmation est posée, ou rappelée, dès le départ : « L'éducation morale, au moins élémentaire, est d'abord et surtout un système de bonnes habitudes ». Mais aussitôt vient l'objection : « Est-il libre et vertueux celui qui s'abandonne à l'autorité des seules habitudes ? ». De plus, une éducation qui userait seulement des habitudes serait inefficace, car limitée aux comportements particuliers devenus habituels. Il faut donc amener les écoliers à « reconnaître, dans chaque cas (en classe, sur le terrain de jeu...), la signification et le caractère raisonnable du devoir » : c'est cette « idée du devoir » qui va permettre de « transposer à d'autres cas » les qualités acquises par l'écolier lorsqu'on l'habitue à écrire proprement ou à jouer selon des règles. Évoquant ici « un pédagogue anglais » qu'il ne nomme pas, notre auteur donne donc à la raison par rapport à l'habitude un caractère limité et subordonné. S'agit-il même de la raison ? Bien que les mots « idée » et « signification » soient utilisés, on peut observer qu'être « raisonnable » n'est pas faire usage de la faculté de penser et de juger.

Peut-on même, en utilisant une expression qui sera forgée plus tard, parler de docilité raisonnée pour définir la relation pédagogique que définit cette méthode ? On peut en douter, si l'on regarde à nouveau le chapitre V sur la « communauté scolaire ». L'école publique, nous est-il dit, est une « collectivité ordonnée et policée ». L'école tout entière « exhorte l'enfant et l'accoutume à régler ses activités ». Mais l'instituteur « exprime », « personnifie » ce « dessein », et les élèves s'attachent à lui. S'instruire, s'élever, c'est d'abord pour les écoliers, « s'attacher » à un homme ou à une femme, « leur obéir avec déférence, les suivre avec foi, se laisser conduire en toute confiance, et trouver dans cette touchante docilité le secret d'être libres un jour ».

Le mot « secret » n'est-il pas l'aveu de la dissimulation d'une contradiction ? Une relation pédagogique fondée sur la foi en une personne ne peut être considérée comme constitutive d'un ordre scolaire démocratique : la liberté est donc renvoyée à plus tard, et il n'est pas dit de quelle liberté il s'agit. Imposer à l'enfant de bonnes habitudes d'ordre dans ses comportements est également à l'opposé d'un système de règles reconnues ou élaborées rationnellement par les membres de la collectivité. A. Moulet est donc obligé de parler d'un « régime de la loi », qui n'est pas un commencement de démocratie, ni même une préparation à celle-ci, mais un remède pour une « démocratie encore chaotique ». On peut supposer que, comme Durkheim le fait à la même époque, il redoute les dangers d'une démocratisation qui engendre des excès de liberté<sup>5</sup>. Enfin, obligé de reconnaître que l'originalité de l'école primaire française est de stimuler « ce qui constitue la dignité du citoyen », à savoir « la pensée même », il termine le chapitre sur « l'éducation morale indirecte » — c'est-à-dire l'action de l'école comme institution sur ceux qui la fréquentent — en disant que celle-ci est insuffisante dans une démocratie. Mais pourquoi distingue-t-il une éducation morale indirecte d'une éducation morale directe ? Pourquoi, dans cette dernière, donne-t-il à la raison une place aussi subordonnée et limitée ? Pourquoi tient-il à distinguer éducation et instruction (publique), morale et « instruction civique » (l'*instruction* civique étant un chapitre court dans un grand ouvrage traitant d'une morale sociale) ?

Ces distinctions ne sont pas propres à ce discours, et ne peuvent être considérées comme des défauts dans la pensée de ce professeur d'École normale. Des rapprochements nous permettraient d'y voir un procédé caractéristique des idéologies pédagogiques. Distinguer le présent du futur, l'écolier du futur citoyen, ou masquer ces distinctions derrière des expressions comme « apprenti-citoyen », c'est en fait réaliser un certain type d'ordre politique et social. Plus généralement, la notion d'*école préparatoire* a des implications qui ne sont pas uniquement psychologiques ou didactiques, mais qui concernent, de manière fondamentale, les rapports politiques<sup>6</sup>. Dans notre sens commun pédagogique, l'idée selon laquelle l'enfant ne peut pas tout de suite penser ou agir rationnellement, l'idée de l'enfant en tant qu'enfant, voire même comme aujourd'hui en tant que barbare ou sauvage, nous servent à justifier les contraintes que nous leur imposons, la soi-disant étape de l'obéissance à des règles, le pouvoir pédagogique comme pouvoir arbitraire, personnel, etc.

5 Cf. G. VINCENT, « Le pédagogique et le politique : réflexions sur quelques textes de Durkheim », in *Durkheim sociologue de l'éducation*, L'Harmattan-INRP, 1993, p. 3-14.

6 Des philosophes avaient ébauché de telles hypothèses, dans une perspective léniniste, au début des années 1970. Voir la « Présentation » de E. BALIBAR et P. MACHEREY à R. BALIBAR et D. LAPORTE, *Le Français national*, Hachette-Littérature, 1974.

Pour approfondir ces questions qui se posent toujours à nous, on ne peut se contenter, cependant, de déclarer « morte » « l'école de Jules Ferry », ou l'école républicaine, et donc inutile la lecture de l'ouvrage syncrétique d'un inspecteur d'Académie oublié. Il y a, à son époque, d'autres interprétations de la République et de son école, d'autres conceptions de la « démocratie », d'autres sens que des hommes politiques et des penseurs de l'instruction cherchent à donner à l'histoire. Il y en a même dans le *Nouveau dictionnaire de Pédagogie* de Buisson, et l'on peut donc s'étonner que ce dernier loue Alfred Moulet de ne pas avoir dissimulé les « aspects changeants », les « phases », et les « solutions contradictoires » de la question de l'éducation morale et civique. C'est en effet exactement à l'époque où Moulet écrit son livre que paraît le *Nouveau dictionnaire*, en 1911. Or l'article « Morale », suivi de l'article « Morale et civique (instruction) » est écrit par un philosophe qui se réfère à son intervention au Congrès de philosophie de Paris en 1900 et énonce la thèse selon laquelle « L'homme est un devenir, la société est un devenir, la morale aussi ». Il en tire des conclusions sur l'avenir de la démocratie française et l'enseignement de la morale :

*Une morale vaut ce que vaut la civilisation dont elle est le résumé... Notre société française, par exemple, est politiquement démocratique, économiquement aristocratique. Il n'y a plus de classes au regard de la loi civile, il y en a toujours deux par rapport à la propriété... Tous les hommes sont libres et égaux en droit. Mais beaucoup ne sont libres que de mourir de faim... Ils ne sont égaux aux autres qu'un instant, tous les quatre ans, devant l'urne, et encore ! Le reste du temps, ils dépendent d'autrui, puisqu'ils en attendent leur travail et leur pain... [Il y a la] tyrannie du capital dont le travail est serf... »*

*Il est donc nécessaire d'ajouter au cours de morale « un autre chapitre réservé à l'avenir, dépassant la stricte justice d'aujourd'hui et prévoyant ce qui sera la justice de demain, qu'on appelle encore aujourd'hui charité, générosité, utopie.*

Il ne s'agit pas ici, on le voit, d'un simple complément. Même la démocratie politique n'est pas réalisée : les hommes ne sont ni libres, ni égaux. Il ne s'agit pas seulement d'aboutir, par des réformes, à plus de justice, mais de rechercher une justice que l'on entrevoit aujourd'hui sous d'autres noms. Et cet avenir de la démocratie reste à faire ; il se fera en particulier dans et par l'enseignement. L'auteur de l'article est tellement conscient de la nouveauté et du caractère innovant, pour ne pas dire révolutionnaire, de la réponse qu'il fait à sa question : quelle morale peut être enseignée à l'école laïque ?, qu'il est obligé de passer sans faire de transition à la présentation de la lettre de Jules Ferry aux instituteurs et à l'exposé des Programmes et Instructions de 1882-1887, qui figurent dans l'article suivant, « Morale et civique (instruction) ». Mais à la différence de son contemporain Moulet, il ne cherche pas à

les justifier : il n'y a ni égalité, ni liberté dans la République française, et la démocratie ou la forme de démocratie qui est à faire, qui n'est pas déjà donnée, repose sur l'idée de justice, ou un sens nouveau élaboré pour le mot justice. Ce travail sur le sens s'effectue dans l'enseignement, et s'il est question seulement d'ajouter un chapitre à la morale, c'est sans doute parce que le terme de morale reçoit ici une signification large (résumé de civilisation, et non pas ensemble de règles de conduite pratiques et arbitraires) et parce que, dans une structure ou une forme, un nouvel élément peut tout modifier.

Il nous reste à comprendre ces différences de positions sur la question de la démocratie, à comprendre la place qu'y tient le terme de justice, ceci afin de situer et éclaircir nos débats actuels sur l'école républicaine et la formation du citoyen. Nous allons recourir pour cela, de manière rapide, à une théorie politique qui présente pour nous l'intérêt d'intelligibilité d'être proche des principes théoriques et méthodologiques que nous avons proposés : celle de Georges Burdeau<sup>7</sup>.

Selon G. Burdeau, la richesse de signification du mot démocratie tient au fait qu'elle est une valeur, une « exigence morale », et non pas seulement une formule d'organisation politique. Liée à la « vocation des hommes à prendre en charge leur destin, tant individuel que collectif », la démocratie est un mouvement historique qui a donc une unité, mais aussi une diversité liée au moment, au milieu, au contexte où il apparaît. On ne peut cependant séparer et isoler les unes des autres différentes conceptions de la démocratie, car la pluralité des significations est déposée dans l'histoire, sédimentée, et les hommes les reprennent, parfois au point d'associer des éléments contradictoires.

Dans l'évolution de l'idée démocratique à l'époque moderne, on peut distinguer trois phases, qui toutefois se définissent les unes par rapport aux autres et comportent des variations selon les sociétés : « La démocratie a d'abord été considérée comme un moyen de la liberté. C'est à ce titre qu'elle s'est introduire dans les institutions sous sa forme exclusivement politique. Elle fut ensuite tenue pour un instrument de la justice, ce qui, outre les changements que cette interprétation entraînait dans l'organisation politique, provoqua son extension aux rapports économiques et sociaux. Enfin, et c'est l'étape dans laquelle sont présentement engagées les sociétés hautement développées, la démocratie tend à assurer le contrôle de la collectivité sur la croissance économique et, à la limite, sur le bon usage de la prospérité<sup>8</sup>. »

7 Voir BURDEAU G., *L'État, Seuil*, 1992. « Démocratie » *Encyclopedia Universalis*, vol. V, 1969. « Pouvoir et politique dans la société de demain », *Encyclopedia Universalis, Organum*, vol. 17, 1973.

8 *Encyclopedia Universalis*, vol. V, p. 409.

On pourrait parler de formes plutôt que de phases, car si on peut mettre des dates (la seconde apparaît au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle), de nouvelles exigences ne suppriment pas les anciennes, et toute démocratie est liée à l'idée de liberté : la démocratie est d'abord un système de gouvernement qui tend à inclure la liberté dans les relations de commandement à obéissance inséparables de toute société politique organisée, et elle exclut « le pouvoir d'une autorité qui ne procéderait pas du peuple ». L'évolution de la démocratie dans les sociétés modernes, en particulier l'apparition de l'exigence de justice, doit donc plutôt être analysée en référence à des interprétations de la liberté et à des conceptions du peuple. Le mouvement historique qui aboutit à la Déclaration des droits de 1789 est inséparable de la philosophie libérale (la liberté est une donnée préexistante, nulle entrave ne doit être apportée par le pouvoir aux libertés individuelles). Les premiers effets de la révolution industrielle font apparaître qu'il n'est pas donné à chacun d'user de sa liberté (la situation économique oblige le travailleur à se plier à la loi de l'employeur, les libertés de s'exprimer et de déposer un bulletin de vote dans l'urne, ne servent à rien si les moyens de propagande sont inféodés aux détenteurs de capitaux...). Il importerait donc alors d'établir l'égalité dans l'usage des libertés, d'introduire dans la société une justice qui empêchera la liberté d'être le privilège de quelques-uns ; la liberté est alors conçue comme libération à l'égard de toutes les contraintes qui oppriment, comme participation dans toutes les institutions à l'établissement des règles que les individus sont tenus d'observer. D'où, au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'idée et les tentatives d'un pouvoir créateur d'un monde, d'une révolution dans les structures économiques et sociales.

À ces conceptions de la liberté sont liées des conceptions différentes du peuple. Dans l'interprétation initiale de la démocratie moderne, le peuple titulaire du pouvoir est un peuple de citoyens : la souveraineté réside dans la nation, qui n'est pas la collectivité indifférenciée, et le citoyen n'est pas l'individu avec ses intérêts et son égoïsme, mais l'homme qui fait taire ses passions pour que s'exprime par lui la volonté générale<sup>9</sup> qui n'est autre que la voix de la raison. Mais les hommes qui ont conquis leur liberté politique cherchent alors à obtenir la libération à l'égard des contraintes économiques et sociales qui les oppressent. Au peuple abstrait qu'avaient conçu la pensée libérale et la bourgeoisie du XVIII<sup>e</sup> siècle, se substitue un peuple qui entend que sa souveraineté serve à faire valoir sa volonté telle qu'elle se forme dans sa condition de tous les jours. C'est ce que marquent, en France, la révolution de 1848 et la Commune de 1871. Après leur défaite, il y aura dans les années qui précéderont la Première Guerre mondiale, l'avènement politique des couches populaires dans le cadre constitutionnel de la démocratie classique. Cet

9 Peut-être pourrait-on observer que l'article 6 de la Déclaration est souvent passé sous silence.

avènement est solidaire de l'interprétation socialiste ou universaliste de la fonction du pouvoir.

À plusieurs reprises, G. Burdeau mentionne les liens entre démocratie et éducation : « la démocratie ne s'impose pas par la vertu de mécanismes qui lui seraient propres : elle a besoin des hommes qui, en la vivant en eux, la font vivre pour tous. » De façon encore plus laconique, il écrit ; « la démocratie n'est pas un narcotique, c'est une pédagogie. » Il faudrait peut-être se demander laquelle, puisque malgré l'unité de l'exigence « morale » démocratie, il y a une diversité dans les conceptions du peuple et de la liberté par lesquelles elle se réalise.

Le schéma d'analyse de G. Burdeau nous permet de comprendre comment s'opposent des conceptions différentes de la formation du citoyen ; les concepts qu'il utilise nous permettent de mieux comprendre les significations différentes historiquement données aux notions fondamentales, ainsi que les relations établies entre elles. En particulier nous comprenons l'importance du mot justice et l'esquisse de sa réinterprétation dans le *Nouveau dictionnaire* de 1911. Si le mot apparaissait très peu dans le livre de Moulet — et sous la forme de l'adjectif « juste » —, c'est sans doute que pour lui l'une des fonctions de l'éducation morale et civique, c'est de maintenir l'« ordre républicain » et d'empêcher ce qui apparaît précisément à son époque : des idées et des projets « révolutionnaires ». Le bon citoyen que sera l'écolier devra attendre de ses représentants élus les lois apportant des réformes pour une société dont il est seulement permis d'espérer qu'elle sera « plus juste ».

On peut aussi, à l'aide du schéma de G. Burdeau, comprendre la texture même de l'ouvrage : Moulet n'expose pas des solutions contradictoires et successives, contrairement à ce que dit son préfacier, il mêle, effectue des rapprochements, recherche des compromis, au lieu de distinguer des formes et des contradictions.

On peut enfin considérer que G. Burdeau approfondit et systématise des idées par lesquelles certains responsables contemporains de politiques éducatives se situent par rapport au passé, essaient d'ouvrir à la fois à une citoyenneté scolaire et à une nouvelle étape de la démocratie.

Dans le livre au titre significatif, *Naissance d'une autre école*, qui a servi de texte fondateur à la politique de l'espace éducatif à Saint-Fons, on peut lire ceci :

*L'éducation aux droits de l'homme et à ses devoirs se substitue à l'éducation morale et civique ; elle en reprend l'essentiel...*

*Sans remonter très loin dans l'histoire, ni établir des distinctions trop rigides, on peut rappeler que la Révolution française a posé le principe des droits opposables au pouvoir, à l'État, droits garantis surtout de libertés. Le mouvement ouvrier a ensuite développé l'exigence d'égalité, de droits exigibles comme autant de créances. Certains se sont demandé si les droits qu'il faut affirmer aujourd'hui, dits droits de la*

*troisième génération, ne seraient pas en bonne logique républicaine, ceux de la fraternité, ou tout au moins de la solidarité*<sup>10</sup>.

Cette éducation aux droits de l'homme n'est pas une matière à part, distincte des autres ; elle est constitutive de l'« espace éducatif ». La nouveauté historique en est soulignée. Néanmoins, on remarquera que, si les devoirs inséparables des droits remplacent l'éducation morale dont dépendrait l'éducation civique, il est question ici de logique républicaine et non pas de logique démocratique, que la solidarité remplace la fraternité et que les droits de troisième génération ne sont pas ceux dégagés par G. Burdeau de l'analyse du mouvement historique. On remarquera aussi que la notion de justice n'occupe qu'un paragraphe, faisant référence aux ZEP, que l'espace éducatif est dit « concerté<sup>11</sup> » et non pas démocratique (concertation pour gérer les temps et les contenus des divers lieux et moments éducatifs, qui peut être considérée comme une variante de l'idéologie du partenariat).

Ce livre écrit à plusieurs mains, issu de colloques, ne tenant pas seulement compte de l'« expérience de Saint-Fons », devant faire place à des courants idéologiques divers, ne pouvait être d'une cohérence absolue. Aussi une Annexe effectuée un « retour aux sources », la loi du 27 Brumaire an III, dont il est dit que l'on peut « y découvrir les intentions d'école ouverte sur un espace global éducatif<sup>12</sup> »....

Quelles que soient les ambiguïtés, sans doute voulues, de cet ouvrage collectif, et en se centrant sur le terrain de Saint-Fons, on peut se demander quelle politique de formation à la citoyenneté ou de reconnaissance d'un enfant-citoyen y a été tentée, quels obstacles elle a rencontré et rencontre depuis 20 ans. Nous devons nous contenter, ici, de présenter quelques résultats de nos observations et analyses.

L'hypothèse interprétative qui paraît vérifiée par les observations (de stages) et l'analyse de certains écrits (livres, projets d'école...) serait que la politique de l'espace éducatif n'a pas réussi à s'instaurer, et cela avant même le changement de majorité municipale (2001). Dans notre enquête de 2000/01, nous avons étudié : a) la présentation de la politique scolaire dans le *Bulletin municipal* (en septembre) depuis sept ou huit ans ; b) les stages de formation continue des professeurs des écoles dans les écoles, de ceux-ci et des coordinateurs d'activités péri-scolaires, stages axés depuis plusieurs années sur la « construction de la loi » ; c) le livre par lequel la « maison des trois espaces » — école fer de lance de la politique des années 80 — présente ses objectifs et ses sources d'inspiration pédagogiques (livre

10 F. BEST et al., *Naissance d'une autre école*, La Découverte, 1984, p. 204-205.

11 *Ibid.*, p. 142. La concertation doit s'établir notamment avec les responsables d'associations, puisque l'originalité de cette politique est de lier activités « péri-scolaires » et activités scolaires dans un Temps scolaire redéfini.

12 *Ibid.*, p. 223.

que l'on peut rapporter à *Naissance d'une autre école*) ; d) un « projet d'école » (pour 1998-2001) de l'une des écoles de la commune ; e) les textes officiels (nationaux) auxquels doivent se référer les professeurs d'école (les nouvelles instructions sur l'instruction ou l'éducation civique faite en 1995, et surtout leur « commentaire » d'octobre 1999) ; f) un ouvrage où un philosophe contemporain définit ce que devrait être l'instruction civique, écrit comme ses prédécesseurs de 1880 une sorte de manuel, et expose ce qu'est selon lui le rapport entre école et République.

Nous présentons ici seulement quelques aspects de ces recherches de terrain, selon la méthode qui consiste, rappelons-le, à examiner comment les acteurs eux-mêmes se situent dans une histoire, reprennent des traditions qu'ils réinterprètent, essaient d'innover par rapport à elles.

Les stages de formation continue des PE et des « coordinateurs des activités périscolaires » ont pour thème et pour intitulé, depuis plusieurs années, « La construction de loi ». Lors de la première séance pour l'année scolaire 2000/01, ont été distribuées, pour être affichées dans les écoles et sur les lieux des APS, deux affiches<sup>13</sup> qui résultaient d'un travail collectif de l'année précédente :

ÉLÈVE À SAINT-FONS DE 8 H 30 À 17 H 30	
<p>J'AI DES DROITS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· J'ai le droit de participer, d'apprendre, de jouer et prendre du plaisir.</li> <li>· J'ai le droit de m'exprimer, de donner mon avis, d'être écouté.</li> <li>· J'ai le droit d'être aidé, protégé, soigné.</li> <li>· J'ai le droit de grandir dans un environnement propre et agréable.</li> </ul>	<p>J'AI DES DEVOIRS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· J'ai le devoir d'être présent à l'école, d'en accepter les contraintes.</li> <li>· J'ai le devoir d'apprendre et de laisser travailler les autres.</li> <li>· J'ai le devoir de respecter les autres, leur parole et leurs opinions.</li> <li>· J'ai le devoir de respecter la loi, les règlements.</li> <li>· J'ai le devoir de signaler les dangers, ce qui peut me blesser ou blesser les autres.</li> <li>· J'ai le devoir de respecter cet environnement et de le maintenir propre et agréable.</li> </ul>

13 Les versions successives, et même les deux premières (auxquelles nous ajoutons une troisième, « Enfant de Saint-Fons ou d'ailleurs »), mériteraient une analyse. Remarquons seulement que l'élève est toujours élève, entre 15h30 et 17h30, mais que là il a le droit de perdre son temps et même de se tromper. La question des rapports entre activités scolaires et activités périscolaires dans l'"espace éducatif" est donc toujours ouverte

ENFANT DU PÉRISCOLAIRE	
<b>J'AI DES DROITS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· J'ai accès gratuitement aux activités périscolaires.</li> <li>· J'ai le droit de m'inscrire aux activités de mon choix.</li> <li>· J'ai le droit de découvrir, de participer quelque soit mon niveau et mon talent.</li> <li>· J'ai le temps de progresser, le droit de me tromper.</li> </ul>	<b>J'AI DES DEVOIRS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· J'ai le devoir d'assiduité, de ponctualité, de justifier mes absences.</li> <li>· J'ai le devoir de respecter les règles de fonctionnement des activités : nombre de places disponibles, consignes de sécurité et de jeu, mais aussi tenue adaptée et soin du matériel.</li> <li>· J'ai le devoir de respecter mon contrat d'engagement.</li> <li>· J'ai le devoir de participer et de respecter la participation des autres</li> </ul>
ENFANT DE SAINT-FONS OU D'AILLEURS	
<b>J'AI DES DROITS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· J'ai le droit à la protection de mon corps, de mes idées, de mes affaires.</li> <li>· J'ai le droit à la vie, à la santé, à l'alimentation.</li> <li>· J'ai le droit d'apprendre, de jouer, d'avoir des amis.</li> </ul>	<b>J'AI DES DEVOIRS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· J'ai le devoir de respecter les autres, leur corps, leurs affaires, leurs idées.</li> <li>· Je m'interdis toute violence, injure, vol, menace ou racket.</li> <li>· J'ai le devoir de respecter les règles et règlements des lieux, pour apprendre et pour jouer.</li> </ul>

On pourrait donc penser que pour l'essentiel, comme cela avait été prévu il y a vingt ans, la formation des citoyens passe par l'ensemble des activités scolaires et périscolaires, qu'elle est une éducation morale et civique et non pas une simple matière d'enseignement juxtaposée aux autres et juxtaposée au maintien d'un ordre scolaire conçu lui-même comme indépendant des activités d'enseignement. Si on regarde de plus près, en effet, le livre *Naissance d'une autre école*, il se terminait par un chapitre intitulé « Un civisme de participation », défendant « l'idée d'une éducation civique et morale qui imprégnerait les différentes activités scolaires, au lieu de constituer un temps à part » (p. 199). Après avoir indiqué le rôle que pouvaient jouer, dans cette éducation, les activités de groupe (sports d'équipe, jeux collectifs, chant choral...), ce texte, que l'on pourrait appeler un programme de politique pédagogique, précisait ce qu'il fallait entendre par civisme. Une éducation civique doit être « éducation à la liberté » (contre les conformismes, les dogmes, y compris ceux inclus dans les manuels scolaires), d'où l'importance de l'esprit critique. Elle est indissociablement une éducation morale. La fin du chapitre corrigeait

l'expression qui était celle de l'époque Ferry : « *L'éducation aux droits de l'homme* et à ses devoirs se substitue à l'éducation morale et civique : elle en reprend l'essentiel. La personne, le citoyen sont vus dans la conquête de leur liberté, faite de droits et de devoirs. Il n'y a pas antagonisme entre ces deux notions : tout droit entraîne des obligations » (p. 204).

Le rapprochement des notions de citoyen et de personne, rapprochement qui avait déjà été effectué à l'époque de Renouvier, permettait donc de faire de l'« éducation aux droits de l'homme » une éducation morale, sans transformer le citoyen être de droits en bon citoyen être de devoir. Enfin, pour montrer comment ce projet d'une autre école permettait de traiter les problèmes de notre époque, c'est la notion de droits qui était précisée : aux droits garants des libertés de la Révolution française, le mouvement ouvrier du XIX<sup>e</sup> siècle a ajouté les droits-créances. À notre époque où augmente l'aspiration à des droits encore mal précisés (droits à l'identité culturelle, à un environnement, au développement...), que certains appellent droits de troisième génération, il faudrait évoquer la valeur de fraternité, développer une « conscience de solidarité » contre la « violence (qui) pénètre jusque dans les écoles ».

Certaines au moins des actions conduites actuellement dans la commune pour redéfinir une éducation civique (stages de formation des maîtres et animateurs, distribution d'affiches) paraissent donc bien s'inspirer des axes essentiels du projet élaboré il y a vingt ans, projet qui lui-même critiquait et voulait dépasser l'école de la III<sup>e</sup> République, tout en renouant avec la *Loi relative aux Écoles primaires* de l'an III de la (1<sup>re</sup>) République. L'unique Annexe du livre *Naissance d'une autre école* déclare en effet : « Au terme de cet essai, le rappel du texte de la Loi relative aux Écoles primaires de 1792 paraît symbolique d'un retour aux sources, notre analyse rejoignant par bien des points celle des Conventionnels... » (p. 223).

Nous pouvons d'autant mieux comprendre ce « rappel » fait au lecteur et ce « retour aux sources » délibéré des auteurs que l'on peut lire à l'article 1<sup>er</sup> du chapitre 1<sup>er</sup> de l'*Institution des Écoles primaires* : « Les écoles primaires ont pour objet de donner aux enfants de l'un et l'autre sexe l'instruction nécessaire à des hommes libres ». De plus, le chapitre IV intitulé « Instruction et Régime des écoles primaires », ne donnait pas ce qu'on appellera ensuite un programme, juxtaposant des disciplines distinctes, ne parlait pas (contrairement à ce qu'affirmera le Dictionnaire de F. Buisson pour légitimer les programmes de 1882) d'une matière « morale et instruction civique », mais insérait la « morale républicaine », les droits et devoirs, la Déclaration, la notion de « peuples libres » à plusieurs endroits de l'énoncé des « instructions » à donner :

*Art. II. Dans l'une et l'autre section de chaque école, on enseignera aux élèves, 1° à lire et à écrire, et les exemples de lecture rappelleront leurs droits et leurs devoirs ; 2° la déclaration des droits de l'homme et du citoyen, et la constitution de la République française ; 3° on donnera des instructions élémentaires sur la morale républicaine ; 4° les éléments de la langue française, soit parlée soit écrite ; 5° les règles de calcul simple et de l'arpentage ; 6° les éléments de la géographie et de l'histoire des peuples libres ; 7° des instructions sur les principaux phénomènes et les productions les plus usuelles de la nature. On fera apprendre le recueil des actions héroïques et les chants de triomphe.*

Les articles suivants (IV à X), sans utiliser le mot « citoyen », énonçaient les différents aspects d'une insertion quasi directe, ou la plus directe possible, dans toutes les activités de la société<sup>14</sup> : exercices militaires présidés par un officier de la garde nationale, visites d'hôpitaux, aides aux travaux domestiques des vieillards, visites de manufactures et d'ateliers ayant pour but « d'éveiller le goût des arts utiles », réalisation à l'école « d'ouvrages manuels de différentes espèces utiles et communes »...

On est donc tenté de voir dans ce qui se fait actuellement à Saint-Fons, la continuation (qui n'exclut jamais mises à jour et interprétations) de la politique de l'espace éducatif (une école qui reste le centre de cet espace parce qu'elle est le lieu où tout se juge, où s'exerce la liberté de l'esprit, où l'enfant est déjà citoyen...), politique élaborée dans les années 80 qui elle-même critiquait sévèrement l'école de Jules Ferry, prétendait à la fois tenir compte des évolutions de la société moderne, de certaines tentatives pédagogiques, et reprendre certains des courants fondateurs de l'école du XVIII<sup>e</sup> siècle. C'est ce que peut paraître signifier la primauté des deux idées essentielles : droits et devoirs, construction de la loi.

Cependant, lorsqu'on poursuit les observations en examinant quel a été le contenu du stage de formation, en examinant les directives nationales que transmettent les Inspections et dont doivent forcément tenir compte les acteurs locaux, en commençant aussi à analyser les « projets d'école » organisant l'enseignement dans les classes et l'articulation avec les activités péri-scolaires, on est conduit à faire l'hypothèse d'une certaine dispersion, d'un certain éclectisme, ou plutôt, tout au moins dans les textes nationaux, d'une redéfinition du mot citoyen, d'une place subordonnée du terme « citoyenneté » dans une configuration nouvelle, où les mots sécurité et civilité paraissent dominants.

<sup>14</sup> Nos auteurs y voient « les intentions d'école ouverte sur un espace global éducatif ». On pourrait aller au-delà et y voir une négation de la séparation École/Société, de la forme scolaire. En tous cas, il faut souligner qu'à l'époque et dans cette langue, « éléments » signifiait fondements et non pas rudiments, qu'« exercice » ne signifie pas toujours activité préparatoire ou activité propre à l'enfant en tant qu'entant.

La présentation du programme 2000-2001 du stage « Construction de la loi » — programme soumis à la discussion en principe démocratique lors de la première séance — était faite en présence de certains des partenaires de l'élaboration de cette formation : la chargée de mission de prévention à la mairie, un membre d'une association intervenant sur la question de la justice des mineurs, un psychologue spécialisé auprès des jeunes en difficultés, le commissaire de police avec deux jeunes membres de la police de proximité... Le conseiller pédagogique, qui est responsable du stage depuis plusieurs années et en dirigera toutes les séances, fait rapidement l'historique et présente les objectifs :

(Résumé) Les stages ont d'abord été faits avec les animateurs des activités sportives. Une réflexion et un travail ont été faits sur le langage, les codes, les règlements, l'éthique afin de mieux établir un rapport entre citoyenneté et activités sportives. Puis il y a eu élargissement sur le thème construction de la loi dans l'espace éducatif. Il s'agit donc, pour les enseignants intéressés, et qui « ne se contentent pas des dix minutes d'éducation civique », de continuer par ces stages à élaborer entre eux et avec les animateurs une culture commune (droit, psychologie, anthropologie...).

Les séances prévues (six séances de deux heures après 17 h 30) étaient les suivantes : « Les mineurs en souffrance », « Justice et justice des mineurs », « Semaine du bonjour » (travail sur la politesse dans les relations, avec visite d'écoliers dans diverses institutions communales), « Démocratie et sentiment d'appartenance » (intervention d'un membre de l'association École de la paix), « Pédagogie et citoyenneté » (intervention d'un professeur de l'IUFM).

Dans presque toutes les séances, et jusqu'à la dernière, les participants paraissent avoir du mal à rattacher les interventions et leurs propres remarques à la question de la citoyenneté, le mot loi pouvait être rabattu sur son sens judiciaire. De manière plus générale, et sans pouvoir traiter ici de la politique municipale, l'évocation du Conseil communal de prévention de la délinquance l'emporte de beaucoup sur celle des institutions de la démocratie locale, à savoir le Conseil municipal ou les conseils de quartiers récemment créés. Par ailleurs, à l'hétérogénéité des intervenant dans le stage, il faut ajouter celle des références sur lesquelles les discussions des participants doivent s'appuyer : à certaines séances en effet, et sur les notions fondamentales (autorité et règles, loi et règlement, droits et sanctions, politesse et démocratie, etc.), des textes et des incitations à la réflexion sont distribués par les responsables du stage et de la séance. Ces extraits de textes très courts, dont les auteurs ne sont pas nommés, sont extrêmement divers, et il paraît difficile d'y discerner une philosophie, ou même des principes de différences et d'oppositions entre des philosophies (comme cela est fait au début des chapitres d'un manuel de philosophie).

On pourrait voir là — mais c'est une hypothèse à préciser, approfondir et discuter —, la conséquence d'une part de la formation aujourd'hui donnée dans les IUFM (avec l'éclatement entre les « didactiques » distinctes, la diversité des méthodes utilisées, la diversité des formateurs, etc.), d'autre part de l'extrême complexité des *instructions* actuelles, et de leurs commentaires invitant les enseignants à la réflexion.

Reprenons les *Documents d'application des programmes de l'école élémentaire* (B.O. du 26 août 1999), au chapitre « Éducation civique ». La lettre de présentation du Ministre indique qu'il s'agit de documents d'accompagnement qui n'avaient pas vu le jour avec les nouveaux programmes de 1995, qu'ils sont soumis pour consultation aux enseignants et que sur la base de leurs critiques et propositions de nouveaux programmes seront rédigés (cette démocratie institutionnelle était aussi affirmée sous la III<sup>e</sup> République, notamment dans le livre d'A. Moulet). Le chapitre intitulé « Éducation civique » comporte plus de dix pages, et les auteurs, dans l'Introduction, justifient cette longueur en déclarant : « on a voulu donner l'ensemble des repères nécessaires à ceux qui s'interrogent sur le sujet ». Or les lignes qui suivent immédiatement définissent les objectifs en des termes qui n'appellent aucune discussion ou réflexion :

*L'un des objectifs principaux de l'éducation civique est de revaloriser la civilité (dans ses manifestations concrètes) et la politique (au sens élevé du terme). Elle est particulièrement nécessaire dans les périodes où ces formes du lien social semblent ne plus aller de soi...*

Cet objectif double, dont on n'indique pas la relation entre les deux termes, devient au paragraphe suivant « trois grands objectifs », et, là encore, il s'agit de donner aux élèves des « repères ». Plus loin, on trouve une allusion sans autre précision aux « valeurs que l'école s'efforce de transmettre ». C'est seulement à la fin du texte, et en appendice, que la question de la République est abordée, et la définition de la démocratie, limitée à la démocratie représentative, n'est pas justifiée (« La France est une démocratie *car* les citoyens sont libres de choisir par leur vote ceux qui les représentent pour gouverner le pays »). On pourrait penser que c'est seulement au cycle 3, « cycle d'approfondissement », que devrait se faire l'éducation civique en tant qu'éducation politique, et que le cycle 2, axé sur la civilité, sur les « règles » et « contraintes inhérentes aux communautés humaines », peut laisser de côté le fait que notre société est une République tout en restant préparatoire à une éducation civique au sens d'éducation à la citoyenneté. Mais il n'en est rien, car dans le cycle 3, à propos de l'idéal démocratique et de la « fabrication » de la loi (le terme fabrication est mis entre guillemets sans que l'on dise en quoi il fait pro-

blème), s'il est dit que les élèves, dans une « mini-campagne », en apprenant à argumenter, peuvent améliorer le règlement intérieur, néanmoins la non-citoyenneté de l'élève est nettement affirmée (là encore comme un dogme, sans appeler à la discussion) :

*Il va de soi que les élèves n'ont aucun pouvoir sur toutes les dispositions légales ou réglementaires qui régissent l'école ; au reste, même les initiatives qu'on les incite à prendre demeurent sous la responsabilité du maître.*

Finalement donc, dans ces « Commentaires » d'Instructions de 1999, les élèves ne participent pas à la « fabrication » de la loi. L'argumentation est évoquée, mais elle est réduite à un exercice préparant aux campagnes des partis politiques et cet exercice d'argumentation est défini comme celui qui « vise à sélectionner les arguments les plus convaincants pour autrui ». Les distinctions opérées par la philosophie grecque, et souvent commentées, notamment de nos jours par J.-P. Vernant, semblent ignorées. Dans le cadre d'analyse de G. Burdeau, l'organisation politique reposant sur les partis politiques est bien ou peut bien être l'une des formes de la démocratie représentative, mais c'est celle qui, depuis Montesquieu, repose sur l'idée selon laquelle le peuple n'est pas capable de discuter des affaires et doit s'en remettre à des représentants.

Ces Instructions commentées de 1999, un peu à la manière des articles du *Dictionnaire* de Buisson, peuvent par certains traits être rapprochées du livre de Moulet : une hétérogénéité des thèmes et des notions, un report de l'apprentissage de la citoyenneté, une identification de la démocratie à la République — elle-même définie par le système des partis et l'élection de représentants. Il y a plus, la priorité pas seulement chronologique donnée à la civilité nous fait en un sens revenir à une période antérieure au XIX<sup>e</sup> et surtout au XVIII<sup>e</sup> (où l'on avait essayé de penser une « une civilité républicaine<sup>15</sup> »), nous ramène à la fonction de la première forme scolaire : mettre fin à ce qui apparaissait comme désordre urbain<sup>16</sup>. Dans les paragraphes introductifs du texte de 99, l'idéal par rapport auquel l'éducation civique va retrouver son « sens », ce n'est pas le projet ou l'idéal démocratique, ce sont « les problèmes concrets qui sont la pierre de touche de l'éducation civique : comment réduire la violence au sein de l'école ou dans la commune quand la morale, les arguments rationnels, les règlements ne suffisent pas ».

15 Nous étudions ce point dans un article à paraître sur certains usages actuels du terme « incivilités ». D'autre part, l'analyse socio-historique présentée ici nous paraît rejoindre celles faites par Roger MONJO.

16 Voir G. VINCENT, *L'École primaire française*, P.U.L., 1980.

Nous avons essayé, pour mieux repérer les caractéristiques de forme des Instructions commentées de 1999, de les comparer à un texte de 1998, un texte non officiel mais y prétendant en quelque sorte : le petit livre de Régis Debray : *La République expliquée à ma fille*<sup>17</sup>. Le philosophe veut donner à la jeune fille ce qui « s'appelait jadis l'instruction civique », non seulement parce qu'elle va voter l'année suivante et que l'école ne lui a pas donné cette formation, mais parce que c'est l'avenir de la République, menacée par l'Europe des régions, la course au profit, etc., qui est en jeu. L'auteur assume donc la position historique du « nostalgique actif », en appelant à la « roborative mémoire » (d'où la place que nous lui donnons dans notre analyse). Le livre comporte six brefs chapitres, s'appuyant sur l'expérience quotidienne et les questions ainsi soulevées (premier exemple : une jeune fille va être exécutée aux USA...). Chaque chapitre définit et articule un sous-ensemble de concepts (indiqués en caractères gras, comme dans un manuel). Des distinctions sont par là même opérées : entre deux sortes de républiques dès le début, entre civilité et citoyenneté au chapitre 3. Le vocabulaire courant ou médiatique est utilisé de façon critique : « la sauvagerie commence par les petites incivilités », les politesses sont « indispensables à toute vie en commun », mais la civilité n'est pas le civisme et ne saurait y préparer. Cette notion n'occupe donc qu'un paragraphe, et tout le reste du chapitre est consacré à la citoyenneté et aux problèmes qu'elle pose : les nations et l'Europe, le peuple corse, les droits des immigrés... Enfin le citoyen n'est pas seulement celui qui a reçu une instruction civique au sens restreint (connaissance de la Constitution) : c'est l'école toute entière qui donne accès au raisonnement, qui « apprend à dire non », et qui est donc l'un des « lieux où s'édifie la République ». D'où le sens qu'il faut donner au terme « laïque » : cette école qui « s'appelle l'école laïque » est celle où l'enfant exerce son « esprit critique », apprend à « juger par lui-même », l'école où personne, surtout pas le maître, ne peut inciter un autre à penser comme lui.

L'auteur de cet ouvrage ne cache pas les « sources » auxquelles il entend faire « retour » (il cite notamment Condorcet), ni ses choix de philosophie politique (la politique est distinguée de la morale, et l'école n'éduque pas ; le républicain est distingué du démocrate). On pourrait donc l'opposer non seulement à d'autres textes contemporains, mais à l'ouvrage très éclectique d'A. Moulet.

Ces quelques analyses de discours pédagogiques nous montrent en tous cas, pour en revenir à notre terrain et aux conclusions de notre enquête, que la question de la formation à la citoyenneté ne peut être séparée de la question de la relation pédagogique, ainsi que de la question de la relation animateur-enfant dans le cadre de l'« espace éducatif ». Cette question a d'ailleurs été mise en bonne place, c'est-à-

---

17 Éd. du Seuil, 1998, 62 pages.

dire en conclusion, dans l'organisation du stage « Construction de la loi », et la séance a été assurée par un Professeur d'IUFM<sup>18</sup>.

Il resterait donc à voir quel usage font les enseignants des instructions, formations, conseils qui leur sont donnés, et cela non seulement dans leur classe, mais dans l'école puisqu'il y a des projets d'école et que, d'autre part, les chefs d'établissements doivent aujourd'hui plus que jamais prendre position sur les problèmes de violences (ou d'« incivilités », terme devenu officiel) et de sanctions. Dans cette enquête, les observations de classes ont à peine commencé, mais nous pouvons présenter quelques remarques, centrées sur les hypothèses précédentes.

Présentons un cas qui reste à approfondir (sur l'enregistrement vidéo qui a été réalisé<sup>19</sup>), mais qui nous paraît extrêmement significatif de quelques-unes des questions ici posées. Dans l'un des groupes scolaires de la commune, lors de la semaine du « bonjour », des clowns du MANICOMI théâtre interviennent pour une « séance » organisée dans le gymnase, pour deux classes de CM1 et CM2. Ce cadre permet l'organisation de petites scènes où les élèves sont tantôt acteurs (par petits groupes) tantôt spectateurs : il s'agit de scènes de rencontre où l'on se salue (ou ne se salue pas) de diverses manières. Les clowns ne font rien qui doive être imité ; ils guident les élèves dans l'invention de gestes, mimiques, mots, et aussi dans la prise de conscience de la signification de leurs réactions, en particulier les rires. Ils parlent aux enfants avec des marques de respect, de manière à ce qu'ils ne se sentent jamais fautifs ou incapables. Le programme et le style de leurs animations sont en effet centrés sur la démocratie locale.

Nous avons ici un exemple d'une articulation pensée entre une activité périscolaire avec des intervenants non enseignants et le thème central d'une classe — « le cirque » — lui-même intégré au projet d'école. La lecture du texte (7 pages) de ce « projet cirque » montre cependant que l'éducation civique et la citoyenneté sont isolés par rapport à l'énoncé des objectifs et de l'organisation de l'année. Un schéma représente au centre « le cirque » : les disciplines, dont l'« éducation civique » (par le travail de groupe et le tutorat), lui sont rattachées. Les objectifs de la séance sur les clowns sont énoncés de manière extrêmement générale : « Il s'agit ici de mettre l'accent sur les efforts que chacun peut et doit faire pour faciliter sa relation à l'autre, avoir un comportement qui engage à l'échange, la coopération et non à l'affrontement et l'agressivité, sources de violence. » On ne trouve mention ni de l'éducation civique, ni de la citoyenneté dans les deux pages qui présentent « les effets recherchés » et les « compétences mises en jeu », qu'il s'agisse des « attitudes », des « compétences transversales » ou des « compétences disciplinaires »

18 Nous n'en parlons pas ici car l'autorisation de l'enregistrer ne nous a pas été donnée.

19 « La semaine du bonjour », Cap Infos n° 89, mars 2001, Cap Canal, Lyon.

(Sciences, Musique, Arts Plastiques, EPS), dont les « compétences dans le domaine de la langue » sont distinguées. Le mot « citoyenneté » se trouve dans les premières lignes seulement, lorsque sont présentés les pôles du Projet d'école 1998-2001 auquel le Projet cirque est intégré : « le projet d'école s'organise autour des pôles suivants : Lire, Écrire et Communiquer d'une part, mais aussi Comprendre, Écouter, Respect et Citoyenneté ». Dans les quelques lignes qui suivent afin de préciser « la politique de l'école », le mot « citoyenneté » n'apparaît pas ; par contre le terme « agressivité » (« Il s'agit pour l'élève d'apprendre à canaliser son agressivité ») apparaît deux fois.

Nous ne savons pas certes, à ce stade de notre enquête, ce que font les enseignants dans leurs classes. Nous avons simplement voulu souligner que, dans l'énonciation obligatoire (les enseignants doivent élaborer des projets, qui sont contrôlés) des objectifs et de l'organisation pédagogiques, l'éducation civique est une discipline parmi d'autres disciplines, et l'énumération des « compétences mises en jeu » ne fait aucune référence explicite à des caractéristiques qui seraient celles du citoyen. On pourrait dire, en schématisant, que les cadres de références imposés aujourd'hui aux professeurs des écoles pour décrire leur activité, à savoir les Programmes et Instructions de 1995 d'une part, le vocabulaire des « compétences » transversales ou autres d'autre part, n'en font plus les instituteurs de la République (cette remarque, ou plutôt cette interprétation, a été faite par une Directrice d'école, au cours de l'une des discussions). Lorsqu'il s'agit des finalités générales de l'école, les termes comme « développement psychologique et social », « engager une relation avec l'autre qui soit positive » ne renvoient pas aux formes démocratiques de société. Lorsqu'il s'agit des listes de compétences, la dispersion est extrême et renvoie toujours aux activités scolaires. Nous sommes très loin de ce que les philosophes chargés de réfléchir, dans les années 1920, sur l'éducation du « citoyen moderne » appelaient « l'âme de l'enseignement<sup>20</sup> ».

Nous sommes également assez loin, semble-t-il, mais on ne saurait en rendre responsables ni les professeurs d'école ni les animateurs de stages de formation, de l'idée d'un espace éducatif dont l'école serait le centre en tant que lieu où tout se juge, où s'exerce un esprit critique, au sens que Kant avait donné à ce terme, c'est-à-dire un esprit de « libre examen » qui est reconnu et non pas formé.

---

20 Voir *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, *op. cit.*, p. 214 et suivantes. La position de Bouglé sur l'éducation n'est pas exempte d'ambiguïtés, qui tiennent en particulier à sa définition limitative de la raison, peu conciliable avec l'expression, centrale chez lui, de « construction de la loi ».

Par rapport à cette histoire, ni les sciences historiques et sociales, ni la philosophie-phénoménologie, ne peuvent prendre une position de surplomb. Mais nous pouvons essayer de nous y situer, de reprendre en l'interprétant la définition de l'école d'un « État républicain authentiquement démocratique » comme « l'école de la parole, du jugement, de la critique constructive qui mue la révolte en valeur de renouvellement ». Dans les perspectives d'historicité que nous avons adoptées, on pourrait également repreciser à la fois la nature des activités péri-scolaires et leur rapport avec des activités que l'on continue à appeler scolaires, mais au sens que nous venons de redéfinir. L'école, en effet, peut ne pas avoir le monopole de la critique, et l'on pourrait, reprenant Herbert Marcuse, insister sur les aspects critiques, transgressifs, de l'art et de la culture. Enfin, nous voyons aujourd'hui se développer des pratiques sportives qui manifestent un refus de la forme compétitive, instaurent un autre rapport au corps et au monde. Les activités périscolaires, qu'elles soient classées comme sportives ou culturelles, pourraient donc être considérées non pas comme des dérivatifs, mais comme constitutives de la citoyenneté.