

## *Espace éducatif et espace civique : une politique de création d'une « autre école »*

La politique scolaire menée, depuis la fin des années 1970, par la ville de Saint-Fons est très probablement la politique la plus intéressante à analyser du point de vue sociologique, puisqu'à la différence de beaucoup d'expériences pédagogiques faites depuis plus d'un siècle à l'échelle d'un établissement d'éducation ou même d'une classe, elle visait à créer à l'échelle de la commune un « espace éducatif » et ne cachait pas son ambition de valoir comme préfiguration d'une « autre école » à l'échelle nationale.

Du point de vue qui est le nôtre ici, et qui est celui de l'usage des concepts de forme scolaire et de « variantes de la forme scolaire », deux observations, parmi celles que nous avons faites dans une enquête récente et sur lesquelles nous allons revenir, méritent d'être relevées d'emblée comme particulièrement significatives. On note tout d'abord que, dans les discours du sénateur-maire et dans les publications auxquelles il a participé, la critique de « l'école de Jules Ferry » se complète et s'approfondit toujours de la référence à la conception de l'instruction publique telle que la développait Condorcet. Seconde observation : dans les réunions de commissions où devaient se rencontrer responsables de l'espace éducatif, enseignants, animateurs, l'un des thèmes sur lesquels on revient sans cesse est celui des règles qui doivent s'imposer dans les activités scolaires et périscolaires, soit que l'on veuille à nouveau afficher « le Règlement », soit que l'on demande aux élèves, aux animateurs et aux enseignants d'élaborer et d'écrire une charte. Par là même, c'était tout le problème du rapport de l'enfant à la règle, de la place de l'école dans la cité, du sens de la scolarisation dans la vie de l'enfant et du jeune qui était posé.

Cette politique aura duré plus de vingt années, la nouvelle majorité municipale y mettant fin officiellement en 2001. Elle a rencontré des obstacles, des oppositions, y compris dans l'administration de l'Éducation nationale, des difficultés multiples. Elle a tenté de les affronter en se redéfinissant. Les recherches que nous avons effectuées sur ce terrain pendant ces deux décennies permettent de tracer une sorte de bilan et de dégager quelques enseignements.

## I – L'ORGANISATION DE L'ESPACE ET DU TEMPS

À la différence de beaucoup d'autres lieux où ont été tentées des expériences pédagogiques « innovantes »<sup>106</sup>, la commune de Saint-Fons n'est pas seulement un lieu où, avec l'aide de la municipalité, auraient été créés d'abord dans les années 70 une « école ouverte », puis dans les années 80 un lycée professionnel expérimental intégré à un quartier, puis plus récemment une « maison des trois espaces » réunissant les trois cycles de l'enseignement pré-élémentaire et élémentaire, sorte d'établissement-pilote beaucoup visité, notamment par des étrangers.

L'originalité de Saint-Fons réside dans l'initiative prise par la municipalité à la fin des années 70 de créer un nouvel « espace éducatif » coextensif à celui de la cité. Cet espace intégrait, ou du moins coordonnait, tous les établissements scolaires, des services municipaux, les équipements sportifs, culturels et socioculturels. Le moyen employé pour la création de cet « espace » était la modification des « rythmes scolaires ». Au début des années 80, cette expression commençait à résumer un ensemble assez hétérogène de spéculations sur l'amélioration de la vie scolaire. Ici il s'agissait d'intégrer à la journée de l'enfant – en réorganisant le temps consacré aux activités scolaires – des activités « péri-scolaires » gratuites et obligatoires (de 15 h 30 à 17 h 30).

Le « nouveau rythme », d'abord expérimenté dans deux groupes scolaires et étendu à toutes les écoles à la rentrée 82, est présenté comme relevant d'un « projet global portant sur le rôle et la place de l'école dans l'espace éducatif », son « ouverture sur la cité », le rôle et la place des « autres acteurs qui concourent à l'éducation de l'enfant : vie associative, sportive, culturelle et sociale »<sup>107</sup>.

106. Voir en particulier « L'école plus : maternelles, écoles, collèges, lycées ; 1000 expériences novatrices, leur contenu et mode d'emploi », *Autrement*, n° 67, février 1985.

107. Nous citons le « Spécial rentrée » (1982) du Bulletin municipal, intitulé « Saint-Fons votre ville ».

Cette politique, dont l'élaboration avait commencé en 1975, s'est peu à peu précisée et mise en place. Une des formules les plus complètes dans lesquelles elle s'est exprimée se trouve dans un texte de 1990 :

La situation éducative a été longtemps limitée à la relation entre un maître et un élève. L'organisation de l'école l'a étendue de l'enseignant à une classe...

L'idée de la multiplicité des sources éducatives amène à poser le problème de la globalité de l'éducation... L'école n'a plus le monopole, mais devient le creuset éducatif. C'est reconnaître que l'éducation ne s'accomplit pas en un seul lieu, ni par la volonté des seuls éducateurs officiels. C'est reconnaître que l'enfant s'éveille et se forme partout où il vit, dans sa famille mais aussi dans des lieux éducatifs, reconnus plus ou moins comme lieux d'éducation.

Devant la multitude des outils éducatifs dont l'école doit tenir compte, et la nécessaire collaboration des partenaires pour donner cohérence à un projet éducatif global, les élus ont défini l'espace éducatif concerté qui doit faciliter la mise en place de l'éducation globale.<sup>108</sup>

Il faut souligner que les tâches que cette politique assigne aux acteurs sont toujours énoncées en termes positifs : des termes comme « échec scolaire » et encore davantage « handicap » ont toujours été délibérément proscrits.

À l'époque où le CRESAS-INRP intervenait dans les commissions, cette position de principe s'accompagnait même d'un anti-sociologisme (la sociologie étant censée soutenir l'idée d'une relation fatale entre échec scolaire et origine sociale « défavorisée »). Dans la première présentation à la population des « nouveaux rythmes scolaires », en 1982, ces derniers étaient justifiés par « l'intérêt des enfants d'abord » : c'était le terme (positif) « réussite scolaire » qui était employé. Encore cette réussite était-elle présentée davantage comme une conséquence que comme un but :

Favoriser la vie familiale, c'est aussi, dans une certaine mesure, donner à chacun des chances supplémentaires d'épanouissement et de réussite scolaire.

Dans de nombreux textes récents, lorsque la « réussite scolaire » et « l'insertion professionnelle » sont évoquées, on souligne qu'elles n'ont de sens que par rapport à « l'insertion sociale ». Encore ce terme ne paraît-il employé que comme une concession à l'idéologie

108. *Saint-Fons : que fait-on à l'école ?*, p. 39. Cette brochure de 106 pages, diffusée en 1990 et dont les signataires sont le maire et les responsables de l'espace éducatif, se présente comme une auto-évaluation de la politique d'éducation (un paragraphe est intitulé « Tout n'est pas si rose »). Dans notre rapport de recherche, nous avons assez longuement analysé cette politique comme ensemble de processus de légitimation. Nous laissons de côté ici cet aspect de la question, pour souligner les procédures de redéfinition.

dominante (ou plutôt en raison de la nécessité d'entrer dans les luttes idéologiques). On préfère dire : « apprendre le monde, y découvrir sa place » (sous-titre d'un rapport de F. Sérusclat, sénateur du Rhône, au ministre de l'Éducation nationale).

## II – POLITIQUE MUNICIPALE ET POLITIQUE NATIONALE

La politique d'éducation de Saint-Fons a été élaborée et mise en œuvre bien avant les lois de décentralisation. Celles-ci ont été saluées, de manière pourrait-on dire classique, comme l'occasion pour les collectivités locales de jouer un rôle dans l'éducation, et certaines déclarations du maire de Saint-Fons paraissent ne pas différer de celles d'autres responsables régionaux, départementaux, communaux. Ainsi la revue *Autrement* publiait-elle en 1985 cette déclaration de F. Sérusclat : « la décentralisation, dans la mesure où les élus locaux jouent leur rôle de moteur, peut permettre de débloquent les choses dans l'Éducation nationale »<sup>109</sup>. Toutefois, le problème du service public et le problème des relations entre une politique municipale et une politique nationale ont été non seulement vus par les responsables de la politique à Saint-Fons, mais traités comme problèmes politiques. On peut se référer en particulier à l'ouvrage collectif *Naissance d'une autre école*<sup>110</sup>, où la distance est nettement marquée avec une politique libérale. Le modèle libéral est ainsi décrit :

L'éducation n'est pas jugée de la compétence de l'État, mais de celle de toutes les forces sociales. Dès lors, l'organisation du système scolaire est de la responsabilité des diverses communautés qui composent la nation. En théorie, il y a autant d'écoles que d'expressions socioculturelles. L'État borne son rôle au soutien, en particulier financier, des initiatives qui présentent un minimum de garanties. Ce modèle est une variante éducative de la théorie dite libérale... La diversité sociale est renforcée et on se garde de poser la question : à qui profite l'école ?<sup>111</sup>

Si l'on refuse aussi le modèle jusqu'à présent dominant qui répondait à une « volonté d'homogénéisation », il faut essayer de faire face à des « exigences contradictoires » : « initier aux mêmes savoirs essentiels tous les jeunes », « permettre à chaque commu-

109. *Autrement*, n° 67, février 1985, p. 130.

110. F. Best, M. David et al., *Naissance d'une autre école*, op. cit. Le maire de Saint-Fons et son conseiller à l'organisation scolaire sont deux des auteurs du livre. F. Best est maire d'Héraultville-Saint-Clair.

111. F. Best, M. David et al., *Naissance d'une autre école*, op. cit., p. 125.

nauté d'exprimer son originalité sans enfermer chacun dans sa différence », « prendre en compte les diversités sans que celles-ci ne dégèrent en inégalités ». Pour faire face à ces exigences, il faut changer les institutions éducatives : donner un rôle important aux familles, aux associations et aux institutions culturelles serait l'une des voies possibles.

Sans que soit remise en question la notion de « service public » (« accessible à tous, il permet et favorise la rencontre de tous »), les « élus municipaux », qui connaissent mieux que quiconque les populations de leur commune, peuvent au moins « amorcer » les changements nécessaires de l'école<sup>112</sup>.

Il ne s'agit donc pas, dans ce texte, ou pas essentiellement, de réclamer des compétences et des pouvoirs, dans le cadre de la décentralisation, en matière pédagogique. Il s'agit d'organiser une « concertation nouvelle entre enseignants, parents, associations, collectivités locales ». La notion-clé, que ce livre explicite, « d'espace éducatif concerté » est destinée à surmonter les contradictions entre unicité du service public, décentralisation, reconnaissance des diversités, école « autre »...

### III – LE DISCOURS DE L'ESPACE ÉDUCATIF

Lorsqu'on observe les réunions (« de coordination », « de suivi », « d'évaluation »...) par lesquelles se met en œuvre « l'espace éducatif », on repère le retour fréquent de thèmes, de discussions et de conflits, et par là même les points où les problématiques se nouent (ce qui « fait problème »). À travers les enchaînements d'idées et les oppositions de notions, on peut donc dégager une structure du discours tenu par l'ensemble des acteurs et interpréter cette structure en mettant à l'épreuve les hypothèses proposées sur la forme scolaire.

Sans reprendre ici la description des principaux problèmes qui font l'objet des discussions (même et surtout lorsqu'ils ne sont pas à « l'ordre du jour »...), nous en énumérons quelques-uns, afin de montrer que, d'une façon ou d'une autre, ils renvoient à une difficulté – voire à une contradiction – fondamentale : comment faire en sorte que les « activités périscolaires » servent aux « activités scolaires » sans qu'elles perdent leur caractère d'activités libres ou même ludiques ?

112. F. Best, M. David *et al.*, *Naissance d'une autre école*, *op. cit.*, p. 122.

On a vu que le principe fondamental selon lequel s'est institutionnellement mis en place « l'espace éducatif global » était un nouveau découpage de la journée de l'enfant (et si possible du jeune collégien) : avant 15 h 30 activités scolaires proprement dites, après 15 h 30 activités périscolaires.

Ce découpage du temps est rarement remis en question. Mais il l'est parfois cependant, au moins dans trois cas très significatifs. Tout d'abord, certaines institutrices de maternelle évoquent les difficultés créées par la nécessité de la sieste de l'après-midi pour les enfants les plus jeunes. Les protagonistes essaient de résoudre cette difficulté, ce qui signifie qu'ils sont d'accord sur la bipolarité de l'espace éducatif (nécessité, on pourrait dire obligation, pour tous les enfants d'avoir des activités périscolaires) et sur... le caractère scolaire des activités de l'école maternelle.

Deuxième cas où l'organisation temporelle est critiquée, sans être véritablement remise en question : il s'agit de ses conséquences sur les enseignants. On entend parfois évoquer leur absence de « motivation » ; certains sont soupçonnés de demander un poste à Saint-Fons parce qu'ils y sont libres le samedi matin, le mercredi après-midi et « après 15 h 30 » les autres jours. Ce qui conduit aussi parfois à scruter le pourcentage d'instituteurs qui assurent des études ou des activités périscolaires ; mais alors c'est la question de la différence des rôles d'enseignant et d'animateur qui surgit, donc celle des rapports entre le scolaire et le périscolaire...

Troisième cas de discussion sur le partage du temps : certains enseignants font observer que des élèves auraient besoin « d'études » ou de « soutien scolaire » après 15 h 30, mais il n'est pas question que des activités périscolaires empiètent sur le « temps scolaire ». Un inspecteur de l'Éducation nationale caricature (pour s'y opposer) de la façon suivante l'intervention d'animateurs dans les classes : « Les instituteurs deviennent des poinçonneurs : ils enregistrent la présence des animateurs ».

Ainsi, la création (continue) de l'espace éducatif ne saurait porter atteinte à l'école. Mais le périscolaire peut encore déborder sur le scolaire de bien d'autres manières : l'une d'elles est, si l'on peut dire, indirecte et passerait par les élèves.

Les élèves peuvent en effet importer, transposer dans le scolaire des comportements, des attitudes favorisées ou tolérées dans les activités périscolaires (dont certaines se déroulent dans les locaux scolaires ou dans la cour). Au cours des années 90-92, nombre de réunions, aux divers échelons, ont abordé la question d'un « règlement ». Dans un cas peut-être extrême, au moins par la véhémence du ton, un directeur d'école dénonce « l'indiscipline » et l'insolence des élèves pendant les activités périscolaires (« Les enfants se

battent, marchent dans les fleurs..., insultent les animateurs, qui ne disent rien parce qu'ils ne peuvent renvoyer les enfants »).

D'autres contestent le mot même de règlement et préféreraient que l'on dise « règles de vie ». D'autres encore parlent de la nécessité de « sanctions », lorsqu'il y a des manquements à certaines règles qui ne peuvent varier selon les activités, autrement dit selon que les enfants sont en présence d'un enseignant ou d'un « animateur ». Mais alors la discussion en vient très vite à réaffirmer la spécificité du périscolaire, soit en évoquant le « loisir », soit en évoquant la « liberté ». Et ainsi se pose directement la question de savoir quels sont les rapports du scolaire et du périscolaire.

La question de la nature et des fonctions par rapport aux « apprentissages scolaires » des activités périscolaires est un de ces « problèmes de fond » qui en commande beaucoup d'autres (à commencer par ceux des qualifications, du recrutement, de la rémunération des « animateurs »), et qui fait l'objet de débats difficiles.

Les responsables de l'énonciation de la politique municipale recourent volontiers à un certain nombre d'exemples que l'on pourrait dire d'école et qui servent en quelque sorte d'images guides. Ainsi, dans l'un des débats sur le « règlement » cités plus haut, l'un de ces responsables déclare :

Les gosses qui découvrent les règles dans le sport peuvent mieux les accepter à l'école ; celle-ci les leur impose, mais ne leur permet pas de les découvrir...

De même, dans ses discours, notamment lors des interviews, le maire évoque volontiers le cas d'un élève en échec scolaire qui avait trouvé dans l'activité « équitation » à la fois un intérêt passionné et une activité professionnelle...

Mais ces deux exemples sont très différents : dans un cas le périscolaire facilite ou renforce l'action de l'école, dans un autre il la compense. Or le terme « compensation » paraît impliquer une critique de l'école, et, d'autre part, à partir d'exemples moins choisis et de pratiques dont ils ont l'expérience, les participants aux réunions ne peuvent clore aussi facilement le débat.

En effet, il est souvent réaffirmé que les activités périscolaires sont « libres », ou « plus libres » que les activités scolaires. Et cela dès le stade du choix de l'activité. Si l'on veut que l'enfant s'intéresse, participe réellement, il faut qu'il ait choisi de faire ce qu'il fait. Encore faut-il qu'il choisisse en connaissance de cause (rappelons qu'il s'engage dans une activité pour au moins 6 mois). Si l'on s'accorde à dénoncer des choix faits « par les parents à la place des enfants », on parle aussi de la nécessité d'« éduquer au choix », ou au moins de la nécessité d'« informer » l'enfant. Alors, ajoute-t-on,

l'animateur ou plutôt l'enseignant (car lui connaît l'enfant et il est dans son rôle d'éduquer) ne doit-il pas jouer un rôle ?

Librement choisies – jusqu'à un certain point – les activités périscolaires sont aussi considérées comme devant être exemptes des grandes contraintes liées à l'apprentissage scolaire. Mais alors la question de leur rapport à l'école et de leur place dans l'« espace éducatif » rebondit.

On relève dans les discussions une série d'oppositions : aller au rythme de l'enfant/exiger une performance ; initiation/approfondissement ; jeu/évaluation, etc. Il s'en faut cependant que ces oppositions, dans les propos des animateurs, correspondent toutes et sans nuances à la distinction activités scolaires-activités périscolaires. Car tout en affirmant, face aux enseignants, leurs différences (« on n'exige pas que... », « on n'a pas à... »), les animateurs proclament qu'afin d'être intéressantes et profitables pour les enfants, les activités artistiques, culturelles et même sportives devraient avoir un contenu plus riche, être pratiquées non pas un semestre mais une, voire plusieurs années, donc de façon progressive. Bref, il faut que l'enfant, indépendamment même de ce qu'exige l'école ou de ce qui favoriserait la réussite scolaire, « acquière » ou « apprenne » quelque chose. Ainsi, la forme scolaire tend à s'imposer aux « activités péri-scolaires ».

À travers l'enchaînement des thèmes des discussions et les relations d'opposition entre notions, nous avons pu dégager les grands traits d'une structure du discours. En relisant des comptes rendus de réunions bien antérieures, on peut facilement vérifier qu'il s'agit là en quelque sorte de la matrice de tout discours par lequel s'élabore « l'espace éducatif ».

Ce que les différents acteurs, dans des relations conflictuelles, tentent de faire exister, les difficultés et contradictions que les discours tentent de surmonter, peuvent être interprétés par référence à l'hypothèse selon laquelle le mode de socialisation propre aux sociétés européennes depuis le XVII<sup>e</sup> siècle est dominé par la forme scolaire, forme de relation qui tend à s'imposer notamment à toutes les manières de « transmettre » et « d'apprendre », forme caractérisée par l'exercice, la répétition, la progression, etc. Historiquement, il en est résulté une annexion de maintes pratiques sociales (la musique, le dessin, certains jeux...) au sein des pratiques scolaires. Mais cette imposition ne va jamais sans difficultés et sans résistances. Ou plus exactement, elle ne peut se faire sans difficultés que dans la mesure où des activités situées hors de l'institution scolaire sont déjà scolarisées dans leur forme, rendues comme on dit souvent « éducatives »<sup>113</sup> : l'école peut alors « s'ou-

113. Voir sur ce point les analyses de Daniel Thin.

vrir » sans voir remises en cause ses propres modalités de fonctionnement.

À Saint-Fons, même si certaines pratiques et certains discours observés évoquent irrésistiblement l'école du XVIII<sup>e</sup> siècle (la nécessité d'« apprendre » par exercices gradués et répétés, la discipline conçue comme respect d'un règlement affiché plutôt que comme charte librement élaborée...) <sup>114</sup>, c'est le modèle républicain, ou plus précisément l'instruction publique telle que l'avaient définie les philosophes français des Lumières, qui sert de référence à la construction de « l'espace éducatif ». L'école est pensée, dans sa position centrale par rapport à cet espace, comme le lieu où toutes les « expériences », toutes les pratiques se réfléchissent, se pensent à la lumière de la raison <sup>115</sup>. Il s'agit d'un « espace public » et par là même civique <sup>116</sup>.

#### IV – VINGT ANS APRÈS : LA POLITIQUE DE L'ESPACE ÉDUCATIF A-T-ELLE ÉCHOUÉ ?

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 garants 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>117</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

114. Des recherches sur les modalités de l'ordre scolaire à Saint-Fons et dans d'autres établissements, y compris des « écoles nouvelles », ont été conduites par Rachel Gasparini.

115. Voir dans F. Best, M. David et al., *Naissance d'une autre école*, op. cit., p. 133, la citation de Jean Guéhenno : « Toute la raison est en vous, mais elle dort : c'est à vous de tout penser, de tout savoir, de tout oser, de tout changer ».

116. Le terme « éducatif » pourrait évoquer le modèle de l'« éducation nationale » qui, au XVIII<sup>e</sup> siècle, était opposé à celui de « l'instruction publique ». Ce serait une erreur : rappelons que pour les révolutionnaires qui défendaient ce principe, « l'éducation nationale » ne devait pas passer par l'école, mais par les fêtes et d'autres institutions.

117. F. Best et al., *Naissance d'une autre école*, La Découverte, 1984, pp. 204-205.

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, dans son livre sur l'État, 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>118</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 effectue-t-elle 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>119</sup>.

Mais, 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 rencontrés depuis 20 ans.

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 vraiment abouti, 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 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 faites en 1995, et surtout leur

118. *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.

119. *Ibid.*, p. 223.

« 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 péri-scolaires » ont pour thème et pour intitulé, depuis plusieurs années, « La construction de la 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>120</sup> qui résultaient d'un travail collectif de l'année précédente :



120. 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 15 h 30 et 17 h 30, 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 péri-scolaires dans l'« espace éducatif » est donc toujours ouverte. La première affiche, reproduite ci-dessus p. 67, est un « dessin libre » de présentation.

# ÉLÈVE À SAINT-FONS DE 8H30 À 17H30

## J'AI DES DROITS

● J'ai le droit de participer, d'apprendre, de jouer et prendre du plaisir.

● J'ai le droit de m'exprimer, de donner mon avis, d'être écouté.

● J'ai le droit d'être aidé, protégé, soigné

J'ai le droit de grandir dans un environnement propre et agréable.

## J'AI DES DEVOIRS

● J'ai le devoir d'être présent à l'école d'en accepter les contraintes.

● J'ai le devoir d'apprendre et de laisser travailler les autres.

● J'ai le devoir de respecter les autres, leur parole et leurs opinions.

● J'ai le devoir de respecter la loi, les règlements.

● J'ai le devoir de signaler les dangers, ce qui peut me blesser ou blesser les autres.

● J'ai le devoir de respecter cet environnement et de le maintenir propre et agréable.

MAI  
2010  
écoles et collèges  
de Saint-Fons

# ENFANT DU PERISCOLAIRE

 J'ai accès gratuitement aux activités périscolaire.

 J'ai le devoir d'assiduité, de ponctualité, de justifier mes absences.

 J'ai le droit de m'inscrire aux activités de mon choix.

 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.

 J'ai le droit de découvrir, de participer quelque soit mon niveau et mon talent.

 J'ai le devoir de respecter mon contrat d'engagement.

 J'ai le temps de progresser, le droit de me tromper.

 J'ai le devoir de participer et de respecter la participation des autres.

# ENFANT DE SAINT-FONS OU D'AILLEURS

## J'AI DES DROITS

- J'ai le droit à la protection de mon corps, de mes idées, de mes affaires.
- J'ai le droit à la vie, à la santé, à l'alimentation.
- J'ai le droit d'apprendre, de jouer, d'avoir des amis.

## J'AI DES DEVOIRS

- J'ai le devoir de respecter les autres, leur corps, leurs affaires, leurs idées.
- Je m'interdis toute violence, injure, vol, menace ou racket.
- J'ai le devoir de respecter les règles et règlements des lieux, pour apprendre et pour jouer.



Le Saint-Fons

écoles et collèges

Nous voyons donc que, dans l'espace éducatif, c'est parce qu'il a des droits que l'enfant a des devoirs, les premiers permettant de définir et de justifier les seconds (notamment « les contraintes scolaires »). On peut également penser que ces affiches prolongent les *Déclarations* de 1789, et la *Déclaration des droits de l'enfant*. On voit enfin, et pour s'en tenir ici à ces quelques remarques, qu'« apprendre » est une activité (et non une réception passive) – une activité qui n'exclut pas le plaisir – et un droit qui d'une certaine façon commande l'ensemble des droits et des devoirs de l'écolier.

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 péri-scolaires, 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 troisième République, tout en renouant avec la *Loi relative aux Écoles primaires* de l'an III de la première 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>121</sup> : exer-

121. 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

cices 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 en 2000 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.

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,

---

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'enfant.

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 paraissaient avoir du mal à rattacher les interventions et leurs propres remarques à la question de la citoyenneté, le mot loi pouvant 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 intervenants 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* (BO du 26 août 1999) au chapitre « Éducation civique ». La lettre de présentation du ministre indique qu'il s'agit de docu-

ments 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 troisième République). 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 problème), 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'ar-

gumentation 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, la distinction entre le discours des Sophistes et le logos ou discussion rationnelle, semblent ignorées. Enfin, si l'on se réfère au 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, la démocratie représentative, mais c'est celle qui, depuis Montesquieu, a pour fondement 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 de ce qui avait été mis en place par la troisième République : 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 *civilité républicaine*)<sup>122</sup>, nous ramène à la fonction de la première forme scolaire : mettre fin à ce qui apparaissait comme désordre urbain<sup>123</sup>. Dans les paragraphes introductifs du texte de 1999, 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 ».

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>124</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

122. Nous étudions ce point dans l'un des textes du présent recueil. D'autre part, l'analyse socio-historique présentée ici nous paraît rejoindre celles faites par Roger Monjo.

123. Voir G. Vincent, *L'École primaire française*, PUL, 1980.

124. Éd. du Seuil, 1998, 62 pages.

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 tout 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 à d'autres textes contemporains ou du début du xx<sup>e</sup> siècle et ainsi favoriser des discussions, une mise à distance critique de notions qui sont aujourd'hui répandues par la « communication » politique.

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-dire en conclusion, dans l'organisation du stage « Construction de la loi », et la séance a été assurée par un professeur d'IUFM<sup>125</sup>.

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

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 n'ont pas pu être très poussées, 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>126</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 péri-scolaire 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

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

les « compétences mises en jeu », qu'il s'agisse des « attitudes », des « compétences transversales » ou des « compétences disciplinaires » (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>127</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.

127. Voir ci-dessus notre commentaire sur « L'Éducation de la démocratie ».

Ni l'État moderne, ni la forme scolaire qui lui est liée ne sont des essences ou des formes simples : si l'histoire est quête de sens, ébauches et interprétations, à une même époque coexistent et donc entrent en conflit des formes socio-historiques différentes, des variantes (que l'on songe, par exemple, aux Petites écoles de Port-Royal par rapport aux écoles des Frères, ou encore aux différences entre les collèges oratoriens et les collèges des Jésuites), des variations (au sens de variations sur un thème antérieur). Peut-être même peut-on discerner des éléments contradictoires au sein des formes complexes elles-mêmes, comme le faisait Durkheim, pourtant peu dialecticien, lorsqu'il soutenait qu'il y avait « une sorte de contradiction »<sup>128</sup> dans cette « école à proprement parler » qu'est déjà l'école du Moyen Âge, et que le principe de laïcité caractéristique de l'école moderne y était déjà inscrit.

Aujourd'hui, au moins dans le champ politique, le conflit principal nous paraît opposer deux modèles. Le premier est le modèle libéral : une constellation très lâche de « formations » offertes aux demandes des individus et des groupes divers, et ajustées à leurs intérêts particuliers, l'État n'assurant plus qu'un minimum commun et les pouvoirs locaux favorisant le jeu de l'offre et de la demande. À ce modèle s'opposent des tentatives de réinterprétation du modèle républicain, où l'instruction publique assure la discussion rationnelle sur ce qui est ou peut être « commun à tous » (*respublica*). Mais les débats contemporains appellent, de plus, une réflexion approfondie, sociologique et philosophique, sur république et démocratie.

L'avenir est à faire et nous pouvons seulement nous efforcer d'en discerner les sens possibles. Il ne peut se faire sans luttes et nous savons quel en est l'enjeu : la « socialisation démocratique »<sup>129</sup>.

128. E. Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, 2<sup>e</sup> éd., Paris, PUF, 1969, p. 33. « Ce principe, elle ne le reçoit pas du dehors, on ne sait comment, au cours de son évolution », précise l'auteur.

129. Tout en empruntant cette expression à Claude Lefort, nous refusons d'opposer comme il le fait philosophie et sciences sociales. Cf. C. Lefort, « La pensée du politique », dans *À quoi pensent les philosophes*, *Autrement*, n° 102, nov. 1988, p. 199.