



**HAL**  
open science

## L'éducation à la citoyenneté et les savoirs scolaires

Bernard Jolibert

► **To cite this version:**

Bernard Jolibert. L'éducation à la citoyenneté et les savoirs scolaires. *Expressions*, 1998, 11, pp.123-138. hal-02406053

**HAL Id: hal-02406053**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406053v1>**

Submitted on 12 Dec 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET LES SAVOIRS SCOLAIRES

**Bernard JOLIBERT**

IUFM de la Réunion

À grand renfort de publicité et d'effets d'annonce, l'exigence qui consiste à « éduquer à la citoyenneté » se présente comme une exigence originale et nouvelle. Pourtant, dans la mesure où elle vient se positionner à côté de la traditionnelle « éducation civique » qui possède déjà ses programmes à de nombreux niveaux de l'institution scolaire, ses enseignants, ses horaires et son objectif – transmettre aux nouvelles générations les règles et les principes individuels collectifs que nécessite la vie sociale –, cette « éducation citoyenne » n'a, rien semble-t-il, hormis le nom, de bien original et de bien nouveau.

On est en droit de s'interroger. Qu'ajoute « éduquer à la citoyenneté » à éduquer au civisme, à former le futur citoyen ? À force de fréquenter l'éducation nationale, fertile en inventions sémantiques, on comprendra que certains finissent par ressentir une légitime méfiance à l'égard des nouveaux vocables. Un peu comme si l'improvisation langagière servait à voiler les difficultés réelles, précisément dans notre cas, les difficultés que nous avons à former des citoyens, face à une société qui semble, comme on dit, avoir perdu ses repères et ses valeurs, qui fabrique la violence arbitraire jusqu'au sein de l'école, l'exclusion économique, prône la différence à tout prix au point d'encourager l'éclatement social, et incite au règne toujours plus impitoyable du chacun pour soi.

Ces difficultés sont réelles ; la violence, le racket, le désordre au sein ou aux abords des établissements scolaires sont devenus de banals phénomènes de société. Si le désordre n'est pas vraiment nouveau, il s'amplifie dangereusement et chacun s'accorde à reconnaître qu'on doit aujourd'hui scolariser, à tous les niveaux et pas seulement au lycée, des enfants et des adolescents de plus en plus nombreux dont l'incapacité à la vie citoyenne est patente. De fait, l'institution prend en charge des êtres dont l'inadaptation sociale se traduit par des comportements manifestement hostiles. Que l'école lutte, comme elle l'a toujours fait, pour tenter de contrer cette lente dissolution du lien social et moral, cela ne se voit pas, certes, pour ceux qui ne veulent pas voir. Que l'école rencontre des difficultés immenses à tenter de socialiser des êtres réfractaires à la citoyenneté, et que parfois, elle y échoue, il n'y a pas de honte à le reconnaître ! Qu'on accuse les enseignants d'incapacité ou d'indifférence, voire d'ignorance, semble injuste.

Mais passons, nous en avons entendu d'autres et nous en entendrons d'autres ! On doit reconnaître que l'exigence citoyenne n'est pas une exigence comme les autres. Les vieux législateurs l'avaient bien vu qui hésitaient dès 1793, entre « instruction civique », « éducation civique et morale » et « éducation sociale », sentant que la formation du citoyen était à la limite de l'éducation et de l'instruction, de la morale et de la politique, qu'elle se transmettait partout dans et hors de l'école, qu'elle transparissait dans toutes les disciplines et dans la vie quotidienne même de l'institution scolaire, ainsi que dans son organisation générale. Pour parler la langue pédagogique, l'éducation citoyenne est à la charnière de « savoirs » précis, de « savoir-faire », mais peut-être aussi de « savoir être », tant il est vrai qu'ici, les simples connaissances livresques ne suffisent plus. Est-ce à dire que ces connaissances sont pour autant inutiles, superflues ?

C'est là précisément que le bât blesse car la tentation est grande de rejeter les savoirs scolaire et de se laisser porter par ce qui tend peu à peu à devenir l'idéal flou d'une citoyenneté sans concept. Autrement dit, le risque est grand, lorsqu'on tend à négliger les savoirs, de voir l'éducation du citoyen se diluer dans les vapeurs imprécises de la sociabilité générale. Au fond, à force de récuser l'instruction civique ainsi que les savoirs disciplinaires, où pourtant elle gît ainsi qu'on va le voir, « l'éducation à la citoyenne » risque de n'être plus nulle part et surtout pas dans les comportements des élèves.

Un homme aussi vigilant que Philippe Meirieu ne cède-t-il pas à la tentation d'opposer les « savoirs » scolaires définis rationnellement comme sciences, connaissances disciplinaires, aux « compétences » entendues comme aptitudes directes à l'action, lesquelles relèvent d'un autre apprentissage que le savoir, où l'imprégnation comportementale prend le pas sur le détour rationnel. Peut-on sans danger écrire « que l'école doit viser, avant tout, l'acquisition de compétences parce que cela est générateur du lien social alors que il l'acquisition de connaissances est génératrice le plus souvent d'exclusion, de hiérarchisation et par-là même de dissolution du lien social »<sup>1</sup> ?

Fidèle à Pierre Bourdieu, Meirieu place d'un côté les savoirs scolaires, théoriques, abstraits, intellectualisés, porteurs d'inégalité sociale, source de conflits, de rejet, de hiérarchisation et d'exclusion, de l'autre les « savoirs être » accessibles directement par la pratique sociale ; pour accéder à la vertu citoyenne, on pourrait alors faire l'économie des savoirs, mieux, on devrait passer outre aux connaissances rationnelles, véritables handicaps inégalitaires dans la voie d'accès à la citoyenneté.

1. Philippe Meirieu : « Face à l'éclatement de la société, que peut l'école ? », in *Cahiers pédagogiques* n° 340, janvier 1996, p. 22. sq.

Il me paraît urgent de montrer les limites et les dangers d'une telle dérive et, au risque de paraître iconoclaste, superficiel et pédant à la fois, je voudrais commencer par un bref rappel historique. Un peu d'histoire aide à ne pas perdre pied avec la réalité sociale, c'est-à-dire à comprendre comment on a pu aboutir à cette opposition, en dépit des sages avertissements de Condorcet sur lesquels il faudra revenir.

## Du manuel civique à la mise en situation citoyenne

L'intégration sociale réfléchie des enfants semble bien commencer avec la rédaction de « manuels de civilité ». Ces petits recueils édifiants contiennent les premiers conseils comportementaux élémentaires concrets qui permettent à la personne de se rendre supportable à ses concitoyens ; ils énumèrent les règles de mœurs qui conduisent à une première socialisation. Erasme, qui a publié une *Civilité puérile*<sup>2</sup> toujours rééditée, en fait remonter le genre à l'ancien stoïcisme. De quoi s'agit-il ? Certes de transmettre les règles de politesse minima relatives au temps, au lieu, au milieu social, règles qui permettent de s'intégrer au groupe : les bonnes manières, la civilité. Mais au-delà de cette politesse toute formelle, ou plutôt à travers elle, Erasme voit bien que l'enfant est invité à faire attention à l'autre et à lui-même par rapport à cet autre, à ce que ses gestes, ses paroles peuvent avoir pour conséquences. Il le répète, et Alain retiendra la leçon : la politesse implique toujours, au-delà des modes passagères, sinon le respect de l'autre, du moins la simple attention à autrui sans laquelle le respect est impossible.

Certes, les « manuels de civilité » peuvent en rester au superficiel. Ils peuvent conduire à une politesse de façade. Il existe des Richard III et des Tartuffe ailleurs que dans la littérature. Chryssippe, avec Plutarque et Quintilien, dénonce cette forme artificielle de politesse et Socrate reprochait déjà à Protagoras de vouloir intégrer n'importe quel enfant à n'importe quelle société, même la pire ! La simple politesse pourtant implique un respect qui certes ne constitue pas la citoyenneté, mais forme une de ses conditions préalables.

Certes, cette politesse peut n'être qu'une sorte de grammaire liée à une volonté de « distinction » très bourdieusienne où une classe, un groupe social affirme sa différence ; à tout le moins, l'enfant, à travers elle, pourra peut-être passer à cette sociabilité élargie qui est la politesse du cœur. La « civilité » débute toujours par un détour réflexif sur soi et sur autrui ; elle rejoint la politesse en ce qu'elle invite au respect de soi et des autres. En dépit de ses limites,

2. Érasme : « La civilité puérile », in *De Pueris*, Klincksieck, 1990, pp. 92-110.

ce n'est déjà pas si mal. Mais ici, nous sommes encore loin de l'idée de citoyen et les conseils des manuels de civilité valent autant pour le sujet d'une monarchie ou d'une tyrannie que pour le citoyen d'une république. Au fond, le docteur Petiot, Adolf Hitler et Landru étaient des individus fort civils ! Étaient-ils pour autant des citoyens responsables ? C'est plus discutable.

Comment passer de la politesse formelle à cette politesse du cœur ? Comment faire que le sujet soumis à des lois extérieures devienne citoyen, c'est-à-dire à la fois auteur et objet de sa propre pratique politique ?

Les révolutionnaires de 1793 reprennent une solution qui avait déjà donné, semble-t-il, des résultats au sein de l'Église : le « catéchisme ». Il ne s'agit plus en effet, pour eux, de former les sujets d'un monarque, d'un prince, mais les citoyens d'une république, c'est-à-dire des hommes libres, entendons des hommes qui ont à répondre individuellement de leur action dans la mesure où ils participent à l'élaboration, au maintien et à l'application des lois qui les gouvernent et auxquels ils se doivent d'obéir<sup>3</sup> ?

La notion même d'« état de droit » implique qu'ils connaissent leurs droits légitimes et leurs devoirs légaux. Le meilleur moyen, le plus rapide et le plus efficace en tout cas, semble-t-il, pour les leur inculquer, est de prendre modèle sur les catéchismes religieux qui fonctionnent par demandes et réponses automatiques et de fabriquer des catéchismes populaires républicains, tel celui que rédigea Leconte de Lisle en 1870<sup>4</sup>.

À des questions simples, claires, précises, on répond en cœur et par cœur, comme à l'école coranique en quelque sorte. Un tel procédé permet-il d'accéder à la citoyenneté ? Rien n'est moins sûr !

Condorcet soulignait déjà que de telles méthodes sont sans aucun doute très utiles pour retenir, efficaces du point de vue de la mémoire, mais qu'elles souffrent d'un double défaut. D'abord elles fabriquent des êtres obéissants jusqu'à la soumission, c'est-à-dire des sujets, et non des citoyens capables de dire non quand il le faut<sup>5</sup>. Ensuite et surtout, elles ne permettent pas au citoyen de comprendre le fonctionnement social et ses raisons. Or le citoyen n'est pas seulement un rouage passif, il doit comprendre ; l'État, la loi s'adressent à sa raison. C'est même cette aptitude à juger librement et à comprendre qui constitue le fondement psychologique de sa citoyenneté.

3. Voir *L'Instruction publique en France pendant la Révolution*, Klincksieck, 1989. (discours de Mirabeau, Condorcet, Talleyrand, Romme, Fourcroy, etc. sur l'école et la citoyenneté).

4. Voir, dans ce même numéro d'*Expressions*, « Le citoyen selon Leconte de Lisle », pages 69-85.

5. Bernard Jolibert : « Apprendre à dire non ! Le cas de Martin Dauch au serment du jeu de Paume », in *Expressions*, n° 5, nov. 1994, p. 87 sq.

Comment voter, critiquer, approuver, discuter la loi, éventuellement la défendre ou la refuser si, au lieu de tenter de la comprendre, on se contente de la réciter stupidement et de l'appliquer comme un automate ? C'est l'irresponsabilité imbécile qui est au bout des méthodes catéchétiques d'enseignement, certainement pas la citoyenneté responsable.

D'où la troisième voie qui va marquer l'orientation du XIX<sup>e</sup> et du début du XX<sup>e</sup> siècle pour ce qui touche à l'éducation du citoyen, celle des « manuels d'instruction civique et morale ».

Ces petits ouvrages contiennent des textes essentiels souvent commentés, les explications concernant l'histoire des institutions publiques, leur rôle, leur fonction. On peut en prendre pour exemple le *Manuel républicain de l'homme et du citoyen* de Charles Renouvier (1848)<sup>6</sup>.

À la différence des manuels de civilité et des catéchismes, ils invitent à comprendre, à analyser ce que peut signifier l'idée même d'État, de nation, de citoyenneté, de violence légitime ou légale face à la violence privée, etc. De fait, ils invitent le lecteur à faire usage de sa propre raison pour comprendre sa situation citoyenne. En proposant par dissertations un début de réflexion, ces manuels engagent l'élève à user de son propre entendement, l'élevant à la citoyenneté en le traitant en citoyen.

Mais une telle méthode d'instruction souffre, elle aussi, de limites réelles. L'instruction civique et morale peut beaucoup, elle n'est pas tout. Elle passe même à côté de son objectif essentiel : la pratique. La connaissance des textes, même parfaite et réfléchie, n'empêche pas leur transgression possible.

Autrement dit, ce n'est pas parce que je comprends la loi que je l'appliquerai obligatoirement. On peut l'ignorer superbement, la détourner adroitement, la subvertir légalement, la manipuler à son profit, et chacun sait que les bandits politiques les plus dangereux ne sont pas toujours ceux qui sont les plus brutaux, mais bien ceux qui sont armés des « codes », des « règlements » et qui sont soutenus par de bons avocats. La transmission des lois, des règlements, des valeurs même, fût-elle stricte et réfléchie, ne suffit jamais à entraîner l'obéissance. La transmission n'interdit pas la transgression.

L'élève peut toujours choisir soit de respecter les valeurs qu'on lui enseigne, d'en faire les maximes d'une vie, soit de les rejeter ou de les bafouer. Telle est l'ultime limite du pouvoir de l'enseignant, à quelque niveau qu'il se trouve : l'élève garde toujours la possibilité de retourner contre ses maîtres leurs propres doctrines. Platon le fit contre les sophistes, saint Augustin contre la rhétorique, Voltaire contre les jésuites, Ho Chi Minh contre l'École coloniale dont il sortit

6. Charles Renouvier, *Manuel républicain de l'homme et du citoyen*, Garnier, « Les classiques de la politique », 1981. Voir aussi Charles Coutel : *La République et l'école*, Agora, 1991.

pourtant major. Inutile de multiplier les exemples ; ils nous disent clairement la limite comportementale de la transmission d'un savoir.

Comment, alors, au-delà des savoirs, conduire l'élève à adopter le comportement citoyen souhaité ? Comment modeler l'élève à cette citoyenneté de telle sorte qu'il se tourne de lui-même vers les comportements citoyens ?

Dernier avatar de la réflexion pédagogique, l'« éducation civique et morale » va prendre le pas sur la simple instruction. Le savoir n'est pas suffisant ; il faut d'urgence informer des mœurs des citoyens, constituer des *habitus* : ces dispositions morales inconscientes appuyées par l'exercice et dont parlaient déjà Protagoras<sup>7</sup> et saint Thomas<sup>8</sup>. Comment faire ? En provoquant l'intériorisation des principes du droit par leur mise en pratique directe.

À ce niveau interprétatif, les savoirs eux-mêmes semblent devenir encombrants ; ils génèrent en effet des inégalités, donnant des armes à ceux qui les détournent et n'entraînant pas nécessairement les compétences comportementales du futur citoyen. D'où, peut-être, cette « éducation nouvelle à la citoyenneté » qui doit conduire, comme le rappelle Philippe Meirieu, à inculquer une habitude citoyenne par delà les savoirs traditionnels véhiculés par l'école, par delà même l'« instruction civique » condamnée à rester lettre morte parce que située au niveau de la seule instruction, nécessairement théorique et livresque. Il faut impliquer l'élève dans des projets d'école, d'établissement, en le faisant participer à l'élaboration du règlement intérieur et à la vie associative infra et extra scolaire, à la gestion de foyers, d'ateliers, etc. Par une sorte de prise en main institutionnelle citoyenne, on le conduirait à une sociabilité plus sûre et mieux ancrée que par le passé.

L'idée est séduisante de voir dans l'école le lieu d'inculcation de modèles comportementaux sociaux et la tâche paraît à beaucoup urgente dans la mesure où l'école reçoit de moins en moins d'élèves déjà formés à la sociabilité minimum. Il ne convient plus aujourd'hui d'instruire seulement le citoyen, mais d'amener à accepter de vivre en citoyen des élèves réfractaires. Dans ce cas, la diffusion purement théorique des savoirs ne saurait suffire, cela ne fait aucun doute. Le souci de faire acquérir des compétences répond à une urgence politique et sociale.

Mais, et c'est là la véritable difficulté éducative, faut-il pour autant jeter l'enfant avec l'eau du bain ? Ne risque-t-on pas, à force de discréditer les savoirs comme inégalitaires, d'oublier que le « citoyen » idéal est celui qui, certes, se comporte en citoyen mais aussi celui qui se montre capable d'expliquer, de s'expliquer et d'expliquer aux autres pourquoi il se comporte ainsi. Ce

7. Platon : *Protagoras* (318 a. ssq), *Œuvres complètes*, Gallimard, vol. 1, 1950.

8. Saint Thomas d'Aquin, *De Magistro*, et Aristote, *Éthique à Nicomaque*, II, C5.

qui implique tout à fait autre chose que cet *habitus* inculqué plus ou moins inconsciemment. Le citoyen est avant tout une personne capable d'user de sa raison dans tous les domaines du savoir. C'est peut être cette découverte des Lumières qu'il faut ne pas oublier et sur laquelle il me paraît urgent d'insister.

Le problème est grave car, à durcir l'opposition entre savoirs, toujours inégalitaires, et compétences, toujours socialisantes, on finit par conduire à une dérive où l'enseignement n'a que trop de facilité à s'enfermer : celle du mépris des savoirs scolaires, considérés comme anoniques et inutiles, et celle, plus dangereuse encore politiquement, de la glorification des manœuvres de manipulations sociales par l'école.

## Le dénigrement des savoirs

À dire vrai, ici encore, on n'a pas attendu P. Bourdieu<sup>9</sup> ou Ph. Meirieu pour constater que nous n'avons pas tous les mêmes connaissances « scolairement rentables » ni le même positionnement social de départ pour les acquérir et pour souligner que les chances d'accès à la culture ne sont pas pour tous les mêmes. On n'a pas attendu non plus Baudelot et Establet<sup>10</sup> pour constater qu'il peut être fait une utilisation à la fois inégalitaire et inégalisatrice des savoirs, entendus comme capitaux cognitifs et outils de sélection sociale.

Durant la révolution française de 1789, époque qui reste au centre de la citoyenneté en acte, des hommes comme Henriot ou Hébert proposaient déjà de brûler la Bibliothèque nationale. Dumas, plus expéditif et plus conséquent, envisageait la possibilité de guillotiner tous les hommes de science comme sujets d'élitisme et donc traîtres en puissance. On ne parlait pas encore de « capitalistes » du savoir mais de « privilèges savants ».

Condorcet, encore lui, voit bien où gît la faiblesse de cette argumentation radicale. C'est une chose de lutter contre l'injustice et l'inégalité sociale en visant à plus d'égalité, c'en est une autre de conduire à toujours plus d'inégalité en cultivant toujours plus l'ignorance et l'obscurantisme. Déclamer contre le savoir témoigne surtout de l'ignorance ou de la naïveté des détracteurs, tout simplement parce que l'ignorant n'a aucun moyen d'assumer sa citoyenneté. Pourquoi ?

Comme le rappelle aujourd'hui C. Kintzler<sup>11</sup>, parce que l'ignorance impose

9. P. Bourdieu et J.-Cl. Passeron : *Les Héritiers*, éditions de Minuit, 1964 ; *La Reproduction*, Minuit, 1970.

10. Baudelot et Establet : *L'École capitaliste en France*, Maspero, 1972.

11. Catherine Kintzler : *Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen*. Paris, 1984. Voir aussi Antoine Prost : *Éloge des pédagogues*, Le Seuil, 1985.



la plus totale dépendance de celui qui ignore par rapport à ceux qui possèdent le savoir. Si le savoir peut entraîner une « distinction sociale », l'ignorance conduit irrévocablement au despotisme de ceux qui savent sur ceux qui ignorent.

Du simple point de vue de l'inégalité sociale, l'éducation citoyenne ne saurait donc se penser ni se transmettre sans contradiction contre les savoirs, tant disciplinaires que généraux. Plus j'en sais dans tous les domaines et plus ma possible citoyenneté est éclairée dans ses décisions et ses choix. L'encyclopédisme, avant de devenir une tare, est d'abord fondamentalement une vertu pédagogique, comme l'étymologie l'indique clairement et comme Diderot le pensait. Il exprime l'esprit d'émancipation général dont le versant politique n'est qu'un aspect. Par l'accès au savoir, n'importe quel savoir, c'est un pan de ma dépendance qui s'effondre. L'émancipation du citoyen se construit avec les savoirs, non contre eux.

Ceci n'est pas le seul despotisme que risque l'ignorant. Il en existe un autre plus sournois, celui qui consiste à tomber sous la dépendance inconsciente du groupe social qui tisse, sous couvert d'affectivité plus ou moins chaude, les liens d'un esclavage d'autant plus solide qu'il est rassurant et protecteur. La vertu d'intégration au groupe devient exactement inverse de la vertu citoyenne.

Une tribu, un clan, une secte culturelle, un groupe, sportif ou scolaire, ne sont jamais des lieux citoyens, sinon métaphoriquement ; précisément parce qu'ils cherchent à enfermer leurs membres au lieu d'en libérer l'action individuelle. Quant au simple sentiment d'appartenir à un groupe plus ou moins consensuel, il ne fait pas la citoyenneté, pas plus que la plus ou moins grande chaleur intégrative du lien social qui s'apparente plus aux affects grégaires qu'à la conscience citoyenne qui implique précisément que l'on soit capable de prendre quelque distance intellectuelle et affective, de manière individuelle, avec son groupe d'origine. Le citoyen reste une abstraction politique, c'est vrai, c'est aussi pour cela qu'il est si difficile de le rendre sensible aux élèves. C'est pourtant là qu'est sa vertu. Peut-être alors comprend-on mieux pourquoi on passe à côté de la véritable question lorsqu'on conçoit l'éducation citoyenne comme une adaptation à des groupes sociaux plus ou moins larges, caricatures de citoyenneté et qui par leur caractère parcellaire, leur sociocentrisme, sont plus néfastes qu'utiles.

La citoyenneté n'a rien à voir avec le conformisme social ; elle en est tout l'opposé. Un citoyen, au sens strict, vit dans la cité, c'est-à-dire dans une communauté politique de droit où chacun doit connaître son pouvoir et ses limites comme pur individu au sein d'un système de lois qui valent pour tous. Il suppose la conscience qu'en dépit des différences ou des ressemblances, des intérêts qui les opposent ou les rapprochent, les hommes sont des êtres raisonnables qui peuvent dépasser ces singularités accidentelles pour vivre côte à côte pour

peu qu'ils acceptent une législation commune.

On le voit, à côté du droit à la différence, dont on nous rebat les oreilles à et qui est en réalité un fait brut et non un droit, se pose d'urgence, non le droit à la ressemblance, mais le droit à l'identité abstraite qui permet à des êtres divers de se reconnaître identiques les uns aux autres d'un point de vue transcendant celui des particularismes ou des singularités. La citoyenneté, au-delà de l'appartenance très réelle à des groupes subalternes, suppose l'accès à l'universel.

La Cité n'est pas n'importe quelle forme de communauté, ni la citoyenneté n'importe quelle forme d'intégration sociale. Elle implique une communauté politique de droit qui ne survit, comme l'a bien vu Rousseau à propos de son projet de constitution pour la Corse (déjà !), que parce que chacun la soutient librement, individuellement, pour la constituer et la faire appliquer. On se trouve au niveau du réflexif, du rationnel, et non au niveau du sentiment clanique.

Au fond, chacun contracte avec lui-même et avec les autres en fonction d'exigences qui valent pour tous sans exception, ce qui est propre de la loi. L'humanité, comme la Cité, n'est pas l'homme donné concret, existant dans sa singularité originale, mais cette part de nous-mêmes qui est postulée dans tous les autres et qui fait qu'en dépit d'intérêts privés, de choix affectifs premiers, je suis capable de penser une règle, de me l'imposer et de m'y tenir.

La Cité est donc bien, comme le voulait Kant, l'idéal régulateur de toute pensée politique, de même que l'humanité raisonnable est l'idée régulatrice à laquelle la citoyenneté implique que l'on s'efforce de participer.

Là gît le droit citoyen, notion abstraite certes mais fondatrice.

Proclamer les droits de l'humanité en chacun, ce n'est pas prôner t'originalité individuelle ou la singularité empirique, c'est, au contraire, dévoiler la distance qu'il peut y avoir entre l'individu habité par l'immédiateté du désir, l'aveuglement idéologique, l'enfermement dans le culte ou la race, dans la famille, la religion, les passions disparates et l'humanité soucieuse de son universalité.

On le voit, on n'est jamais tout à fait citoyen ; on tente avec plus ou moins de bonheur de le devenir, c'est-à-dire qu'on tente de se montrer capable de dépasser les exigences passionnelles d'un moi empirique soumis aux affects immédiats à demi inconscients, pour se penser comme sujet rationnel et raisonnable appartenant à un ensemble de sujets raisonnables qu'on appelle République. La citoyenneté n'est donc pas un donné, c'est une conquête, une tâche. Elle correspond plus à un devoir-être qu'à un état de fait. Certes, le souci kantien de sujet moral universel peut paraître à certains bien dérisoire en ces temps de modernité obsessionnelle et de ploutocratie universelle. Pourtant, c'est bien lui qui rend pensable et possible le « citoyen » et Kant a su payer sa dette à

Rousseau<sup>12</sup>.

Les Lumières ont fourni ce modèle de citoyenneté précisément en temps de crise. Il suppose que nous soyons capables de conduire les élèves à se penser à la fois, certes sur le plan de la singularité subjective, mais aussi sur le plan de l'universel. Or, comment aider à l'émergence d'une pensée rationnelle là où l'affectif, le singulier, le passionnel, le modèle clanique dominant ? Quels outils proposer à l'élève qui l'invitent à se concevoir comme citoyen d'une république et non en tant que simple membre d'un club de services plus ou moins intéressant ?

## Retour aux savoirs

Il semble que l'on ne puisse conduire les élèves à se penser sur le plan de l'universel que si certaines conditions sont réunies.

D'abord, cela ne fait aucun doute, si l'exemple vient d'en haut, c'est-à-dire si nous nous conduisons nous-mêmes en citoyens. On peut dissimuler avec les adultes ; l'entreprise est plus difficile avec des adolescents qui sont perspicaces, physionomistes et à l'affût de nos contradictions.

Platon rappelait que seuls des citoyens pouvaient élever des citoyens, s'étonnant que l'on abandonne l'éducation des adolescents à des gens sans éducation. Il est, dès lors, de notre tâche de résister aux tentations de l'esprit de corps, toujours étroit, toujours particulariste, du régionalisme, toujours aliénant. Le repli sur soi, ultime tentation des temps de crise sociale, tout comme le racisme ou la xénophobie qui n'en sont que l'expression exacerbée, sont un danger rampant qui mine la citoyenneté.

À ce niveau, toutes les entreprises qui visent à organiser à l'école les pratiques sociales, à gérer les relations interurbaines sur le modèle de la Cité sont souhaitables, cela va de soi : de la participation à la Fédération indépendante démocratique lycéenne au simple rôle que joue l'élève au sein d'une délégation d'élèves, il est indéniable que la citoyenneté se vit et se construit aussi par l'action dans laquelle l'élève s'engage lui-même. En ce sens, il n'est pas faux de dire avec J. Château<sup>13</sup> que la citoyenneté commence par la politesse et la culture générale puisque toutes deux obligent à sortir du nombrilisme narcissique et de l'intérêt particulier immédiat.

12. Jean-Jacques Rousseau : *Du contrat social*, Le Seuil, 1977. Pour ce qui touche aux conditions de possibilité de la citoyenneté, voir Cordeiro (sous la direction de) : *La Citoyenneté dans tous ses états*, L'Harmattan (CIEMI), 1992.

13. J. Château : *L'Étudiant périmé*, Vrin, 1968. Voir aussi Hannah Arendt : « La crise de l'éducation » in *La Crise de la culture*, Gallimard, 1984.

Il est donc souhaitable, et sur ce point Philippe Meirieu a raison, de constituer partout où l'école le peut des dispositifs qui donnent aux élèves les occasions de se construire un modèle de comportement citoyen (ce qui est le contraire d'une morale de bande), de discuter les lois, les règlements (ce qui ne signifie pas ne pas les appliquer), de surmonter les conflits (ce qui ne veut pas dire nier leur existence), de prendre la parole et de savoir la donner (ce qui est le contraire de la conduite manipulatrice de réunions).

Toutes les occasions qui permettent l'installation du sens civique et moral sont souhaitables : discussions autour des *Déclarations des droits du citoyen lycéen*, implication des élèves dans la vie du quartier, clubs scolaires qui fonctionnent dans les lycées en marge des activités d'enseignement, sorties au tribunal, à la mairie, etc.

Toute cette éducation directe à la compétence, par la vie, l'exemple et la pratique, est sans aucun doute efficace. Pourtant, il est à craindre qu'elle reste lettre morte si elle n'est pas réfléchie dans et par des savoirs véhiculés au sein de l'institution scolaire.

Où l'enfant, en effet, rencontre-t-il cette universalité abstraite nécessaire à l'accès à la citoyenneté ? Où découvre-t-il l'obligation de penser l'expérience sous les catégories universelles de la raison, sinon dans l'univers de l'école (discipline et savoirs confondus). Où rencontre-t-il l'exigence qui lui donne la force d'une discipline de soi ? La situation scolaire institue en fait la première cohabitation sociale d'êtres différents soumis de manière semblable à l'autorité d'une même règle dont les maîtres, les professeurs ne sont que les représentants. En ce sens, l'école est le premier paradigme, imparfait certes, mais réel de la société à venir. De plus, les élèves y sont dans un rapport au savoir comme les citoyens vis-à-vis de la loi, rapport d'autorité qui n'a plus rien d'arbitraire puisque ce n'est plus le plaisir du maître ou le bon vouloir du parent qui décident du vrai, mais le vrai qui assigne la même discipline au maître et à l'élève.

À ce propos, juste une incise ! On se plaît parfois à opposer l'université américaine où l'enseignant serait au service des élèves et des étudiants, à l'université française où l'élève serait au service des professeurs. Cette représentation de l'institution scolaire en termes de services est aussi éloignée de l'idée de citoyenneté que l'idée de science ne l'est de celle d'approximation idéologique à des fins à électoraux.

Élèves ou maîtres, le plus souvent les deux, nous sommes tous condisciples d'une même vérité idéale, et non disciples les uns des autres. En ce sens, nous sommes au service de la transmission des savoirs, lesquels restent, et eux seuls, la mesure de ce que nous disons et faisons.

De ce point de vue, saint Augustin<sup>14</sup>, chrétien s'il en fut, rejoint Alain<sup>15</sup>, penseur radical-socialiste, à travers Durkheim<sup>16</sup>, agnostique notoire, pour défendre l'idée que l'école est le lieu où la pensée individuelle s'exerce sur un obstacle abstrait qui porte en lui la nécessité de sa propre cohérence, le savoir.

C'est au service du savoir que nous sommes, maîtres ou élèves ; c'est de lui que vient le respect réciproque que tous les acteurs du système éducatif se doivent et de nulle part ailleurs. C'est lorsque la raison s'exerce sur ce qui la dépasse et en marque à la fois la puissance et les limites que l'égalité citoyenne commence à devenir possible. Loin d'indiquer une quelconque inégalité, les savoirs scolaires renvoient à une égalité vraie, absolue, la seule peut-être, authentique mesure de tous et de chacun.

Mais les savoirs scolaires offrent un autre avantage à l'éducation citoyenne : ils posent la règle générale qui oblige à se discipliner. Ces savoirs sont la première forme objective que rencontre la liberté arbitraire de l'enfant.

La rigueur des disciplines scolaires, dans leur forme didactique parfois si décriée, implique que j'abdique de mes préférences particulières, proprement « idiotes » au sens étymologique, liées à mes origines, mes préjugés, ma culture, pour tenter d'accéder à un point de vue qui ne m'est plus personnel, mais qui est valable au-delà de ma petite personne et permet seul l'échange avec autrui. Par delà mes préférences personnelles, les choix affectifs qui guident inconsciemment certaines options, par delà mon histoire personnelle, en accédant au savoir scolaire, on accède sinon à l'universel du moins à son ombre scolaire, ce qui n'est déjà pas si mal : un contenu de connaissances qui résiste à mes propres caprices passagers.

En dépit d'une hâtive et discutable *Défaite de Platon*, ce n'est pas parce que l'esclave est esclave, que Socrate est grec, ou Ménon petit bourgeois athénien, que la duplication du carré est possible, mais l'inverse. En dépit de leurs singularités, les personnages du dialogue<sup>17</sup> platonicien ne peuvent se comprendre que parce que chacun postule une raison commune en acte dont l'action éducative mathématicienne est un terrain d'exercice privilégié.

La même analyse pourrait se faire à propos des textes littéraires. Alain rappelaît (mais le lit-on encore aujourd'hui ?) que ce n'est pas le présent qu'il faut étudier, ou le proche, parce que le proche ou le présent peuvent être aussi stupides et aliénants pour la pensée que le passé, mais ce qui grandit l'homme, ce

14. Saint Augustin : *De Magistro*, Klincksieck, 1988. XIII, 42, 43, 44.

15. Aain : *Propos sur l'éducation*, PUF, 1976 (textes LXXX, LXXXII, LXXXIII, LXXXV, LXXXVII).

16. Durkheim : *L'Éducation morale*, PUF, 1974, p. 175 ssq ; *Leçons de sociologie*, PUF, 1995, p. 79 ssq.

17. Platon : *Ménon*, Gallimard, vol. I, 1950.

qui l'invite à penser, à comparer, à mesurer ce qu'il est à partir de jugements plus larges, ce qui l'invite à se concevoir sous la catégorie de l'universel. On objectera qu'il est difficile techniquement de définir un grand texte ! À quelles règles reconnaît-on sa grandeur ? Je crois que le contenu politique d'une œuvre l'indique assez vite.

*Les Chouans* de Balzac posent clairement la question des valeurs citoyennes. Quant à *Quatre-vingt treize* d'Hugo, *Cinq Mars* de Vigny, « J'accuse » de Zola, *Antigone* d'Anouilh ou de Sophocle, *Arturo Ui* de Brecht, *Rhinocéros* d'Ionesco, A. France dont *Les Dieux ont soif* sont un éloge de la citoyenneté vraie, ils invitent directement à une réflexion sur les conditions de la citoyenneté.

Que raconte-t-on dans toutes ces œuvres, sinon l'épopée de la résistance du citoyen aux pouvoirs insidieux qui prétendent le transformer en sujet ? L'esprit critique n'est pas un don, mais une conquête de l'intelligence, l'éducation citoyenne vraie n'inculque pas, elle éveille. Au-delà du contenu politique historique du livre, il y a des archétypes qui servent de mesure à nos propres comportements. On le devine, éduquer le citoyen, ce n'est pas former le projet d'un lycéen obéissant, bien gentil, bien poli, bien respectueux de n'importe quel règlement ; c'est instituer un individu au jugement réfléchi et critique, capable de remettre en question les codes et lois que tout pouvoir impose, y compris ceux qu'il s'impose à lui-même.

Dans cette tâche difficile, deux écueils nous guettent qui sont comme deux tentations de la facilité.

D'abord, réifier cette idée de citoyenneté au point de prétendre lui donner un contenu catéchétique, ce qui reviendrait à étouffer l'usage critique de l'entendement. Sur le cheminement de la raison, le premier danger reste le dogmatisme. Comme le dit très bien Christiane Ménasseyre, « Pas de catéchisme, fût-il républicain, voire populaire ; tout catéchisme est une injure à la raison ! »<sup>18</sup>.

Mais peut-être conviendrait-il de se méfier aussi de ces formes douces et insinuant de dogmatisme moral qui passent par l'imprégnation médiatique et conduisent au conformisme le plus stupide et le plus dangereux puisqu'il reste inconscient. L'insinuation morale, l'ingérence idéologique sur le thème de la socialisation, si présentes dans le champ éducatif, sont d'autres sortes de dogmatisme dont le but avoué reste de manipuler les consciences et non d'éveiller à la raison citoyenne. Un catéchisme, on l'a vu, enferme l'esprit et interdit de comprendre, il ne vise en rien à libérer des courants idéologiques, si prégnants aujourd'hui puisqu'ils disposent de moyens autrement puissants de communica-

18. Christiane Ménasseyre : « Instituer l'école, cœur de la cité, lien de vraie liberté », in *L'École et la Cité*, CDDP de l'Oise, 1996, p. 33 sq.

tion que ceux dont dispose l'Éducation nationale.

L'autre écueil est le relativisme sceptique pour lequel tout se vaut, la violence privée et la violence d'État, les impôts publics et le racket, le groupe, la bande, la nation ; tout est raisonnable puisque tout est communication, tout est pensée puisque tout est verbiage ; tout est citoyenneté puisque tout est social, même l'inadmissible ! Cette attitude paresseuse incite à accepter les pires compromis.

Ce danger-là est gravissime pour la citoyenneté : l'esprit critique n'est certes pas l'esprit de critique, mais la tolérance n'est pas la démission sceptique, elle en est tout le contraire. Comme le rappelle encore Christiane Ménasseyre : « Sans doute la tolérance est une vertu du citoyen, mais tout ne se vaut pas, toutes les opinions ne se valent pas, tout ne peut être toléré. Et c'est précisément pour la tolérance un devoir de ne pas tout tolérer. »<sup>19</sup>

Or, par delà les hésitations de la pédagogie ou les incertitudes didactiques, il est des références historiques solides que l'école invite à découvrir, celles des savoirs. C'est à travers eux que l'élève approche la première normativité objective qui ne soit pas arbitraire. La vérité d'un exercice scolaire ne dépend plus du bon vouloir des adultes mais de principes inhérents aux savoirs eux-mêmes.

On dit justement que l'État perd sa souveraineté lorsqu'il n'a plus la force ou la conviction de défendre les valeurs qui le fondent. C'est aussi vrai pour les valeurs rationnelles des sciences. Il en va de même pour la citoyenneté. Elle se perd dans la tyrannie de l'opinion versatile si elle ne tente constamment de distinguer l'essentiel de l'inessentiel, ce qui vaut pour tous de ce qui ne vaut que pour quelques-uns.

On le voit, l'éducation à la citoyenneté n'est pas le développement de la spontanéité. Elle implique, par la médiation des savoirs, cette formation de soi par soi, disons-le, cette discipline de soi qui donne à la personne sa cohérence et les appuis normatifs sans lesquels l'individu reste sans force quand il doit choisir et sans résistance contre les séductions de la facilité.

On ne conduit les citoyens à participer à leur propre citoyenneté, autrement dit à obéir à des lois qu'ils sont à même de se donner, que si on leur permet de structurer leur personnalité. Les savoirs scolaires semblent bien les premiers appuis intellectuels stables qui peuvent donner à la pensée son efficacité et sa cohérence.

Donc, contrairement à l'idée que l'on répand parfois hâtivement, les savoirs généraux scolaires, même les plus éloignés en apparence de la stricte instruction civique, sont libérateurs, tout comme la discipline dans l'école, laquelle ne

19. *Ibid.* Voir aussi *L'Enseignement philosophique*, novembre-décembre 1997 et janvier-février 1998.

se discute que si on est d'abord capable de l'appliquer. Grâce aux savoirs, on ne se contente plus d'énumérer des préférences arbitraires comme on juxtapose des désirs à l'infini ; on généralise, on compare, on confronte des comportements, ce qui est, là encore, une condition de possibilité pour que la citoyenneté devienne réalisable. Et, si l'élève Törless, en dépit de son désarroi d'adolescent, parvient à éviter la tentation totalitaire qui reste une tentation de l'adolescence, c'est peut-être qu'il est mieux armé intellectuellement pour comprendre le monde que ses camarades, englués dans leurs certitudes de classe et méprisants à l'égard des disciplines, nécessairement « théoriques et inadaptées », et des maîtres<sup>20</sup>, toujours « rétrogrades et médiocres ».

Une dernière objection aux savoirs scolaires vient de ceux qui considèrent, non sans quelque dédain, que ces savoirs ne sont pas de véritables connaissances, mais des savoirs scientifiquement dévoyés par la nécessaire adaptation pédagogique qu'ils supposent. Les connaissances savantes seraient seules véritablement formatrices de l'esprit parce que pures de toute transposition didactique.

C'est oublier que les connaissances académiques transmises par l'école en général sont formatrices précisément parce qu'académiques. Le problème arbitraire de géométrie, la lecture formelle d'un texte littéraire, l'analyse simplifiée d'une situation historique, la rigueur d'une dissertation philosophique, la version, qu'elle soit latine, anglaise, espagnole ou allemande, l'exigence de grimper cinq mètres à la corde ou de nager une longueur de bassin, présentent des situations où l'élève doit affronter un problème, certes artificiel, simplifié, mais précisément transférable à d'autres situations parce qu'artificiel et compréhensible, parce que formalisé.

Le savoir scolaire, en dépit de ce que peuvent penser quelques esprits chagrins, est l'outil transférable à l'infini de cette raison critique débutante qu'exigera la citoyenneté en acte. Un citoyen sans formation générale, sans connaissances des disciplines qui permettent d'apprécier, d'évaluer, de comprendre les situations historiques, économiques, politiques où il aura à vivre est immanquablement condamné aux abattoirs de l'histoire.

## **Conclusion**

Il existe donc une dimension émancipatrice du savoir scolaire qui est peut-être trop vite évacuée dans les réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. Il est vrai qu'aujourd'hui l'école lutte contre l'échec en général, elle est l'école de la réussite et cela se mesure aux comportements observables, aux compétences mesurables.

20. Robert Musil : *Les Désarrois de l'élève Törless*, Le Seuil, 1960.



Peut-être qu'à lutter d'abord contre l'ignorance, elle gagnerait à rester l'école du savoir, ce qui serait déjà une forme de réussite appréciable<sup>21</sup> par les comportements citoyens que ces savoirs permettent d'entraîner.

Car le savoir n'est pas seulement formateur de l'intelligence pure, il est formateur de la personnalité tout entière, y compris dans sa dimension morale, condition de la citoyenneté. Nous avons sans doute raison d'attendre de l'institution scolaire plus que de simples connaissances surtout en ces temps de violence et de crise ; pourtant, dans tous les cas, ce n'est pas en négligeant, en méprisant ou en dévaluant les savoirs disciplinaires que l'on permettra « l'éducation citoyen ne » des jeunes lycéens. Pour lutter contre la tyrannie du groupe ou de l'opinion, ils n'auront en dernière instance que leur raison individuelle.

Or cette dernière se forme, se discipline, s'éduque par l'exercice sur des savoirs scolaires et non par leur mépris.

Un dernier mot. « L'éducation à la citoyenneté » ne saurait se satisfaire du vieux rêve d'un consensus identitaire au sein duquel l'adhésion unanimiste à des valeurs entraînerait un état social où régnerait une paix sans partage. L'éducation à la sociabilité molle, si elle a beaucoup à voir avec la paix des cimetières dont rêve toute formation totalitaire, n'a rien à faire dans l'éducation à la citoyenneté, laquelle suppose toujours que l'élève puisse échapper au maître, à quelque niveau qu'on se trouve de l'enseignement. Quelqu'un qui réfléchit aux valeurs, qui discute les lois, juge des normes fondatrices, en discute, est toujours indocile aux pouvoirs. Le droit à la désobéissance civique, ultime recours du citoyen, peut faire partie de ses devoirs les plus sacrés.

À ce stade, chacun l'aura compris, il n'y a qu'une valeur à transmettre : celle d'avoir le courage de penser par soi-même et de dire « non » s'il le faut, au risque de se tromper et en sachant les limites d'une telle attitude critique. « *Sapere aude !* »<sup>22</sup> : ose penser par toi-même ! Aie le courage de penser par toi-même ! Cet adage des Lumières ne s'apprend qu'en usant librement de sa propre raison. Quant à cette dernière, elle se forme libre à travers l'ensemble des disciplines scolaires les plus rigoureuses.

Le reste, pour utile que cela puisse paraître, relève de manœuvres visant à la manipulation morale<sup>23</sup>, ce qui ressortit à l'embrigadement sectaire, lequel a besoin de membres soumis et non de citoyens libres.

21. Jean Lombard : « Être et savoir », in *L'École et la Cité*, op. cit., p. 11 sq.

22. Emmanuel Kant : « Réponse à la question : qu'est-ce que les Lumières ? », in *Œuvres philosophiques*, vol. 11, p. 209 ssq, Gallimard, 1985.

23. Claudio Rubiliani : « La culture scientifique, élément fondamental de la citoyenneté », in *L'Éducation à la citoyenneté*, Magnard, 1996, p. 51 sq.