

Pas de formation sans réflexion de fond

L'un des grands dangers qui guette l'éducation civique est de figurer à titre de remède miracle dans la lutte contre la violence scolaire. Les incivilités, les actes de violence - dont les typologies restent encore incertaines - sanctionnent bien un déficit du lien social, un affadissement des vertus civiques. Est-on fondé pour autant à penser que l'école, par le seul biais de l'éducation civique, entendue à titre de communication d'un message, va éradiquer un mal aux sources multiples, tantôt intérieures, tantôt extérieures à l'école ? Lorsqu'elle est appelée à résoudre, presque mécaniquement et sans délai, le problème de la violence en milieu scolaire, l'éducation civique oscille de plus en plus rapidement des bonnes paroles et des vœux pieux à la délicate gestion d'une répression inavouable. Lorsqu'un ordre - entendons une disposition des éléments dans un tout, une articulation des actions des uns et des autres - n'est ni compris ni voulu, il exige pour être maintenu une omniprésence des forces de l'ordre. C'est pourquoi les discours abstraits, les exhortations, le catéchisme civique, qui demeurent extérieurs aux sujets, vont naturellement de pair avec les mesures de rétorsion et les sanctions qui en forment le pendant. L'erreur n'est pas de dire la règle, de proclamer les principes et les valeurs, mais de méconnaître l'antériorité logique et chronologique de l'ordre scolaire, qui préexiste aux enfants, qu'ils doivent découvrir et affronter. Ils ont à se mesurer à lui, à en éprouver la compacité et la légitimité avant, éventuellement, de l'amender. C'est à ce prix et à cette perspective qu'une éducation civique fructueuse est à élaborer, et non en prêchant à celui qui transgresse les règles qu'il connaît sans réellement les comprendre le respect éventuel et conditionnel d'institutions chancelantes. L'éducation civique ne peut consister à substituer l'explication des règles à leur application. Ce n'est pas là mettre l'accent sur la répression aux dépens de la prévention, pour conclure à leur bienfaisante complémentarité. Une distinction plus importante est à retenir : celle de l'intérieur et de l'extérieur, de la profondeur et de la surface. Le problème est celui de l'intériorisation des valeurs, des principes, des vertus, et c'est pourquoi la force éducative d'un ordre, d'une cohérence, d'une stabilité voulue par des adultes et rendue lisible aux enfants est à souligner.

Malgré ce risque, il est important que l'éducation civique retrouve sa place. Des programmes existent, des manuels sont publiés, et l'épreuve sur dossier des concours externes du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré doit permettre d'établir que les candidats ont « réfléchi à la dimension civique de tout

enseignement et plus particulièrement à celui de la discipline dans laquelle il souhaite exercer ». Belle occasion d'envisager les orientations d'une formation des enseignants soucieuse de les préparer à la prise en compte de cette dimension civique. Quels sont les points d'appui sur lesquels il y a lieu d'insister ? Les difficultés à envisager ?

D'abord, il ne s'agit pas d'aller à rencontre de ce que savent déjà ceux qui entrent dans les IUFM : *l'école est un lieu d'instruction, et l'instruction est une préparation à l'exercice des droits politiques*. Chaque discipline, dès lors que les modalités d'enseignement mises en œuvre suscitent l'intérêt et l'activité des élèves, forme l'esprit, apporte des instruments d'analyse, des méthodes, des concepts, des lumières qui contribuent à l'éducation du jugement des futurs citoyens. Seul un peuple instruit saura utiliser ses libertés sans se laisser séduire par les démagogues. C'est la leçon de Condorcet, et de quelques autres. Il n'y a pas lieu de l'écarter. Cependant les meilleures vertus intellectuelles peuvent être mises au service des pires entreprises. L'esprit critique, s'il n'est pas au service d'une juste cause, s'il ne s'accompagne pas du souci du bien public, de l'attachement à la forme républicaine de l'Etat, du dépassement de l'intérêt personnel, demeure incivique. C'est cette fois la leçon de Montesquieu. En assignant à l'éducation civique, outre l'éducation du jugement par l'exercice de l'esprit critique, l'éducation au sens des responsabilités et l'« acquisition des principes et des valeurs qui fondent et organisent la démocratie et la République », les Instructions Officielles prennent acte de cette seconde exigence. Les difficultés rencontrées par les enseignants, dans leurs efforts pour renouveler les démarches pédagogiques à mettre en œuvre pour développer l'esprit civique des élèves, renvoient à cette articulation nécessaire des leçons de Condorcet et de Montesquieu, de l'instruction et de l'éducation, de la formation au jugement et de l'attachement aux lois et aux libertés, de l'intelligence et de la volonté. A titre d'hypothèse de principe de déchiffrement des problèmes pédagogiques quotidiens, il me semble que le fil directeur suivant pourrait être retenu : *toutes tes tentatives pédagogiques pour instaurer une éducation civique effective, en engageant les élèves dans des activités collectives où ils prennent des responsabilités auprès des autres membres d'une communauté éducative, se heurtent à des obstacles sans nombre lorsque la volonté d'éduquer à la citoyenneté s'édifie sur la méconnaissance ou la caricature des vertus de l'instruction et de l'exercice libre du jugement*. Les fourvoiements les plus répandus sont clairement identifiés.

A l'école maternelle, le refus des leçons abstraites, l'insistance sur la vie de la classe peut aller jusqu'à justifier l'abandon de tout commentaire, de toute esquisse de prise de conscience du sens des règles respectées. L'art de faire prendre de bonnes

habitudes de vie tient lieu d'éducation civique. Or, s'habituer insensiblement à faire quelque chose sans savoir pourquoi ne relève pas de l'éducation mais du dressage. Cette mécanisation précoce des comportements est néfaste.

Au collège, le partage des tâches, les responsabilités, les projets exigent sous peine d'obscurcir le jugement, une constante élucidation des principes sur lesquels ils reposent. Le délégué de classe élu par ses pairs sait-il qu'il n'est pas éligible en dehors du domaine scolaire ? Ses camarades savent-ils qu'ils ne jouissent pas encore de la plénitude de leurs droits politiques ? Les uns et les autres savent-ils que les prérogatives du délégué de classe s'exercent dans le cadre d'un règlement qui lui-même vient en application d'une loi votée par les représentants d'un peuple souverain ? La prise de responsabilité ne prépare à l'exercice des droits civils et politiques des citoyens que lorsqu'elle est liée à la découverte progressive du groupe auquel les élèves appartiennent, au-delà de la classe et de l'établissement scolaire, à savoir une communauté politiquement organisée, qui entend déterminer librement son destin historique. On ne comprend pas ce que l'on fait lorsqu'on méconnaît le contexte de ses activités... Seuls des enseignants bien instruits et réfléchis, à la culture politique étendue, peuvent dispenser un enseignement satisfaisant de l'éducation civique. Les nouveaux programmes, qui ne sont plus centrés sur les niveaux institutionnels (la commune, le département, la région...) mais prennent sens et fermeté par la référence à des concepts fondamentaux et aux valeurs de la République, supposent et exigent une réflexion philosophico-politique.

Comment, cependant, utiliser une telle culture politique sans recourir à une approche trop abstraite et livresque, sans revenir à des formes pédagogiquement dépassées, car inefficaces, de l'éducation civique ? N'y a-t-il pas des risques d'endoctrinement, de dogmatisme ? Ou, en évoquant les interprétations divergentes de déclarations dont on entendait marquer les vertus consensuelles, ne va-t-on pas transformer l'école en un lieu d'affrontements ? Ces interrogations sont légitimes pour autant qu'elles ne portent pas au renoncement. Après tout, il est vain de promouvoir l'éducation civique en disqualifiant la vie politique, qui est faite de conflits. Les citoyens, dans une société démocratique, sont des personnes qui ne sont pas nécessairement d'accord, des divergences d'opinion et d'intérêts existent entre eux et persistent, ils parviennent cependant à vivre ensemble grâce à la mise au point de méthodes de régulation des conflits. Tout cela, il est bon de le faire savoir. Suggérons une piste de travail pédagogique : *c'est en devenant le lieu d'une parole libre et organisée que l'école peut jouer son rôle en matière d'éducation civique*, c'est à dire associer l'efficacité - ce qui

n'est pas discuté n'est pas intériorisé - et l'absence de dogmatisme - ce qui est discuté ne prend pas valeur de dogme mais de problème indéfiniment rectifié. Ce privilège accordé à la liberté d'expression n'est pas gratuit. Il n'y a pas de démocratie sans espace public de délibération. Avant de voter, les citoyens sont des personnes qui s'inscrivent dans un débat, qui font valoir leurs arguments. Et l'apprentissage de la citoyenneté, sans exclure d'autres voies, passe par celui du *débat argumenté*. Sur ce point, c'est Kant qu'il faudrait citer, en particulier lorsqu'il souligne, dans la *Critique du jugement*, la nécessité, pour penser soi-même, d'envisager ce qu'autrui pourrait penser de nos pensées.

La véritable réflexion passe par la discussion, par l'examen de ce qui nous est dit et par la mise à l'épreuve de notre propre argumentation. La reconnaissance de l'autre impliquée dans l'échange argumenté est déjà une mise en pratique des principes que l'éducation civique s'attache à promouvoir. Il ne suffit pas de s'instruire des principes de la démocratie pour les respecter, il ne suffit pas non plus, on l'a dit, de les mettre en pratique sans les élucider, il faut les discuter, juger de leur application, apprécier leurs conséquences, et cela exige la mise en place d'une réelle initiation au débat argumenté. L'inventaire des dispositifs institutionnels requis pour assurer une véritable liberté d'expression, l'examen de ceux qui fonctionnent ou devraient fonctionner, constituent autant de pistes de recherche. Par ailleurs, le débat argumenté se signale par le déficit didactique qui l'entoure. Il est évoqué dans les Instructions officielles relatives à l'éducation civique, mais cette déclaration d'intention ne s'accompagne pas de considérations méthodologiques et risque de demeurer incantatoire. Ce silence renvoie probablement à un discrédit tacite et persistant du débat. Ce discrédit crée une situation ambiguë : certains enseignants souhaiteraient donner une place - limitée mais réelle - au débat dans leur enseignement, mais ils perçoivent nettement les impasses d'un recours non maîtrisé à une pratique mal définie et mal située dans le champ des situations d'apprentissage qu'ils entendent promouvoir pour enseigner leur discipline. La constitution d'une didactique transversale du débat argumenté est un axe de recherche à privilégier dans la perspective d'une poursuite de la rénovation de la formation des enseignants.

Jean-Paul THOMAS

Professeur de sciences de l'éducation, IUFM Paris

Article tiré de « Les cahiers pédagogiques », supplément n°4, octobre-novembre 1998