

L'éducation à la citoyenneté. Questions et réponses

Dominique Bolliet

professeur de SES au lycée Saint-Exupéry de Lyon

http://www.miescuelayelmundo.org/articulo.php?id_articulo=421

<http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/ses/ecjs/educ-bolliet.html>

dominique.bolliet@ac-lyon.fr

23 juillet 2005

Introduction

La question de la citoyenneté - et donc de l'éducation à la citoyenneté - resurgit chaque fois que la société s'interroge sur ses fondements, la pérennité du contrat social et la légitimité de ses dirigeants.

Dans l'histoire récente de la France, on peut repérer trois moments forts de ce questionnement:

- ✚ la Révolution française, avec la volonté de substituer un nouvel ordre politique et social à l'ancien Régime ;
- ✚ la lente stabilisation de la IIIe République qui, face à la double contestation monarchiste et socialiste, voit dans la fondation de l'Ecole laïque et républicaine le moyen d'assurer sa pérennité ;
- ✚ aujourd'hui avec le renouvellement des formes d'exclusion et la montée des incivilités, symptômes d'une fragilisation du lien social et d'une interrogation sur la notion même de citoyenneté.

Mais ce retour de la question de l'enseignement de la citoyenneté est ambigu. Pour certains, cet enseignement doit se traduire par un retour à la morale, aux valeurs traditionnelles: goût de l'effort, respect de la discipline, soumission à la loi, conscience de ses devoirs. Ce discours accompagne en général une condamnation de la "dérive pédagogue", source de tous les maux de l'Ecole, qu'il s'agit de remplacer par le retour à l'instruction, à la primauté des contenus de savoir contre la relation pédagogique.

A l'opposé, on peut voir dans l'éducation à la citoyenneté un moyen d'adapter l'institution scolaire aux exigences de la démocratie moderne, fondée sur la participation, l'initiative, le débat critique.

Entre ces deux extrêmes, tous les degrés intermédiaires peuvent s'envisager.

En particulier, le problème se pose de savoir quels rapports établir entre l'éducation morale et l'éducation civique, la formation éthique et la formation à la citoyenneté.

Avant le XVIIIe siècle, on parle d'éducation morale, mais non d'éducation civique, puisque sans République il ne saurait y avoir de citoyenneté.

A partir de la Révolution française et jusqu'à la première moitié du XXe siècle on parle d'éducation civique et morale : les deux éducations sont constamment associées.

Aujourd'hui, l'éducation morale tend à s'estomper derrière le concept d'éducation à la citoyenneté. En deux siècles, on est donc passé d'une primauté de la dimension morale de l'éducation (dont l'éducation politique ne serait qu'un complément et une conséquence) à une primauté de la dimension politique, en laquelle la morale serait plus ou moins incluse.

Or le paradoxe est que cette politisation de l'éducation civique et morale coïncide avec une crise du politique. L'écroulement des grandes idéologies historiques, et la faible efficacité des politiques publiques engendrent une grande méfiance à l'égard des hommes politiques. En même temps, la récurrence du thème de la citoyenneté, dans l'éducation comme ailleurs, marque à l'évidence le besoin de redéfinir la relation au politique.

Ces trois modèles principaux qui ont fonctionné jusqu'ici sont-ils encore aujourd'hui valides ? Actuellement paraît se profiler une conception de la citoyenneté, et donc de l'éducation à la citoyenneté, qui exige le recours à de nouveaux paradigmes - et qui, notamment, contraint à repenser la relation entre la pédagogie et ses objets. Si la relation à autrui ne peut plus seulement se penser dans les termes classiques de l'opposition entre volontés particulières et volonté générale, intérêts privés et bien public, ni dans les termes plus modernes de la discussion et du débat, quelle éducation appelle-t-elle ?

La question n'est donc pas, en dernier ressort, de savoir quelle serait la meilleure pédagogie pour une éducation à la citoyenneté dont le contenu et les finalités seraient supposés invariables ou presque. En fait, chaque type de pédagogie implique sa propre conception de la citoyenneté, même si les mots employés (démocratie, république, altruisme, etc.) sont identiques.

De ce point de vue, ce qui s'appelle l'éducation civique ne peut être considéré comme une discipline scolaire parmi d'autres, ni même comme une discipline tout court. Si en effet celle-ci se caractérise, comme cela semble aujourd'hui admis, par le phénomène de la transposition didactique, c'est-à-dire la transformation d'un "savoir savant" en "savoir enseigné", peut-on vraiment parler de transposition didactique dans le cas de l'éducation civique et morale ? Y a-t-il

un savoir savant préalable à ce qui est enseigné, et qui puisse servir de référence pour juger des diverses transpositions qui en seraient données? Assurément non.

Chaque modèle pédagogique, non seulement implique son propre "savoir" de référence (pour autant qu'on puisse parler de savoir dans le cas de l'éducation politique et morale), mais encore déborde et enrichit considérablement le projet politique dont il se réclame explicitement ou implicitement. Choisir un certain type d'éducation à la citoyenneté, c'est donc opter pour une certaine conception de la citoyenneté plutôt qu'une autre ; en ce domaine tout au moins, il n'est pas de neutralité concevable.

Aperçu historique

Le thème de l'éducation civique est lié, dans son apparition historique et institutionnelle, à la Révolution française, c'est-à-dire à un projet de transformation démocratique et égalitaire de la société.

Toutefois, bien avant la Révolution, ce thème est déjà présent chez les philosophes. Platon comme Rousseau - pour ne citer que ces deux penseurs - développent l'idée d'une transformation de la société dans et par l'éducation.

L'article "Citoyen" de L'Encyclopédie distingue celui-ci du sujet et critique Hobbes, qui confond les deux. Le despote n'a que des sujets, alors que "l'être moral souverain" comporte des "citoyens" qui, comme tels, participent à l'exercice de la souveraineté. Mais cette participation suppose d'en être capable ; elle fonde par là même un droit à l'éducation, et la nécessité de celle-ci.

Louis-René de la Charlotais (1701-1785), dans son Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse (1763), affirme que la Nation détient un droit inaliénable et imprescriptible à instruire ses membres. "Le Bien public, l'honneur de la Nation, demandent une Education civile qui prépare chaque génération naissante à remplir avec succès les différentes professions de l'Etat." Le rôle de l'éducation, plus que de "contribuer au bonheur des hommes", est de "préparer des citoyens à l'Etat". Ce texte fait de l'éducation une affaire d'Etat (et non plus de l'Eglise ou de la famille).

On peut donc déjà noter un premier clivage entre l'éducation civique comme éducation pour l'exercice de la souveraineté (Encyclopédie), c'est-à-dire éducation au politique; et l'éducation civique en vue de remplir des fonctions dans l'Etat, c'est-à-dire à dominante intégrative et "fonctionnaliste". Ce clivage ne cessera de resurgir et de s'approfondir tout au long des deux siècles à venir.

I. L'éducation civique de la révolution à la III^e République

Dans les projets des deux assemblées révolutionnaires (Constituante et Convention) les mots "instruction civique" ne figurent pas. Cependant, on relève la volonté d'instaurer un enseignement à caractère civique, c'est-à-dire de développer une éducation morale et sociale se substituant à l'éducation religieuse, dans un contexte de lutte entre l'Eglise et l'Etat républicain.

Le projet présenté par Talleyrand en 1791 prévoit "des instructions simples et claires sur les devoirs communs à tous les citoyens et sur les lois qu'il est indispensable de connaître" ; avec en outre "des exemples d'actions vertueuses" pour inciter les enfants à la vertu. Aucune allusion n'est faite à l'exercice de droits; c'est de devoirs uniquement qu'il s'agit. Le projet est ajourné sine die le 25 septembre 1791. Par la suite vont peu à peu s'affronter deux conceptions.

D'une part, celle de Condorcet, développée dans les Cinq mémoires sur l'instruction publique (1791). L'accent y est mis sur la liberté, qui repose sur l'instruction. Il faut éviter de remplacer le catéchisme de l'Ancien régime par un autre. Condorcet s'oppose donc à l'enseignement de la constitution républicaine comme une doctrine: "C'est une espèce de religion politique qu'on veut créer, c'est une chaîne que l'on prépare aux esprits, et on viole la liberté dans ses droits les plus sacrés, sous prétexte d'apprendre à la chérir". Contre toute forme d'endoctrinement, il met l'accent sur le développement de "l'esprit public" et l'amour de la patrie. L'éducation sans instruction ne peut que former des habitudes et multiplier les préjugés.

D'autre part l'"éducation du citoyen" de Lepeltier de Saint-Fargeau (montagnard). Il insiste sur la discipline et la soumission aux lois: "Ployés tous les jours et à tous les instants sous le joug d'une règle exacte, les élèves de la patrie se trouveront tous formés à la sainte dépendance des lois et des autorités légitimes." Il privilégie l'acquisition de contenus: "On leur fera apprendre par coeur quelques chants civiques et les récits les plus frappants de l'histoire des peuples libres et de celle de la Révolution française." Il prône une prise en main totale des enfants, avec la création de "maisons d'éducation" qui seront des internats.

En fait, l'oeuvre de la Révolution française ira plutôt dans le sens de l'instauration d'un "catéchisme républicain". En témoignent des titres comme: L'ami des jeunes patriotes ou Catéchisme républicain dédié aux jeunes martyrs de la liberté, ou encore Le Catéchisme français républicain enrichi de la Déclaration des Droits de l'homme et des maximes de morale républicaine par un sans culotte français.

II. L'éducation civique sous la III^e République

La III^e République marque un retour en force de l'instruction et de l'éducation civiques. La loi du 28 mars 1882 l'introduit officiellement en tête des programmes. Il se produit alors ce que A. Mougnotte appelle un processus de "didactisation" de l'instruction civique: 137 manuels seront publiés entre 1872 et 1914.

On peut relever, toujours selon A. Mougnotte, trois grands axes dans ces manuels :

1) Un axe informatif, portant sur l'ensemble des institutions républicaines : fonctionnement d'une commune, d'un département, des organes gouvernementaux, etc. Ce qui donne lieu à de véritables "leçons de choses". On ne note aucune coupure entre l'instruction civique et le reste de l'enseignement : ainsi, dans le manuel Belin de 1881, des chapitres sur le respect des lois ou la devise de la France voisinent avec d'autres sur la betterave ou l'Algérie. De même, la morale civique n'apparaît pas séparée de la morale tout court : dans le même manuel les devoirs envers la patrie sont rangés dans l'instruction morale juste après les préceptes de la morale privée (ne pas voler, respecter ses parents, etc.).

2) Un axe affectif, qui se développera essentiellement par des récits destinés à provoquer l'émotion - pitié, attendrissement, enthousiasme, indignation, etc. Le thème de l'Alsace Lorraine perdue, en particulier, donne lieu à de nombreuses variations.

3) Enfin, dans certains manuels, un axe critique se dessine. Dans le manuel de Paul Bert par exemple, cet aspect apparaît notamment dans les sujets de rédaction proposés aux élèves. Ainsi, à la fin d'un chapitre sur l'impôt "N'y a-t-il pas des impôts qui vous paraissent plus justes que d'autres ? Faites quelques comparaisons à ce sujet".

L'évolution de l'instruction civique sous la III^e République se fera par rapport à trois types de difficultés rencontrées par les enseignants.

✚ D'abord, une difficulté technique: comment expliquer des données complexes à des écoliers qui n'ont jamais quitté leur village? Comment montrer le fonctionnement des institutions républicaines (Parlement, justice, etc.) à des enfants qui n'ont qu'une notion très floue des distinctions fondamentales sur lesquelles ces institutions reposent (Etat/Nation, Gouvernement/Etat, civil/pénal, etc.)? Autrement dit: peut-on séparer l'information d'une véritable formation à la philosophie et à la réflexion politique?

✚ Ensuite, une difficulté éthique : les valeurs que défend et dispense l'instruction civique sont-elles légitimes? On sait, à partir des débuts du XX^e siècle, les scrupules des instituteurs socialistes récusant l'idée de patrie ou l'apologie des structures d'un Etat

considéré comme "bourgeois" et oppressif pour les travailleurs. On voit alors se développer une critique du "revanchisme" et du "bellicisme" des manuels d'instruction civique, qui débouche sur le refus plus ou moins proclamé et assumé d'assurer cet enseignement.

- ✚ Enfin, une difficulté pédagogique: y a-t-il une didactique des valeurs? Peut-on enseigner celles-ci? Peut-on les faire aimer en les enseignant?

3. L'éducation à la citoyenneté aujourd'hui

On peut en relever au moins cinq types de changements qui, dans l'époque actuelle, transforment la problématique de l'éducation à la citoyenneté par rapport à celles des périodes précédentes.

A) *Changements socio-politiques*

L'abaissement de la majorité de 21 à 18 ans est le signe d'une maturation psychologique mais aussi politique plus précoce des adolescents.

L'émergence de la notion de "droits de l'enfant" témoigne de cette évolution: la Convention de 1989 a pour conséquence que l'élève n'est plus seulement un futur citoyen à former; c'est déjà un citoyen, détenteur de droits. Comment articuler l'exercice effectif de droits actuels et la préparation à des droits futurs ?

B) *Changements institutionnels*

En conséquence de l'évolution précédente, la représentation officielle des élèves dans les structures des établissements soulève au moins deux problèmes:

- ✚ un problème d'appropriation de ces structures représentatives;
- ✚ un problème d'adéquation de ces structures aux exigences de l'éducation à la citoyenneté.

C) *Changements socioculturel*

1) Le plus évident de ces changements est l'irruption de la multi-culturalité qui pose le problème des valeurs: la querelle de la laïcité, du temps de Jules Ferry, ne portait que sur l'enseignement de la religion à l'école, non sur la morale à enseigner, qui ne faisait pas divergence. L'élargissement à d'autres cultures, en revanche, fait surgir des dissensus nouveaux et potentiellement plus graves.

2) Il est difficile aujourd'hui de distinguer "éducation à la citoyenneté" et "éducation aux droits de l'homme": on confond souvent les deux. on sera tenté d'établir une ligne de partage en

affirmant, par exemple, que la première serait une éducation à la dimension proprement politique des rapports sociaux, tandis que la seconde s'inscrirait dans le cadre d'une éducation morale, c'est-à-dire de la relation de chaque individu à l'humanité dans son ensemble.

Cette distinction ne faisait pas problème quand "le politique" se confondait avec la nation et son substrat étatique avec ses structures institutionnelles. Tout le reste était de l'ordre de l'éducation morale (tolérance, charité, etc.). Mais aujourd'hui :

- ✚ le politique se démultiplie en d'innombrables échelons nationaux (région, état), européens (UE, conseil de l'Europe) et mondiaux (ONU, UNESCO, OMS, etc.);
- ✚ l'humanitaire se politise : il se trouve imbriqué avec des problèmes relevant de la citoyenneté (Rwanda, Bosnie);

* des thèmes qui autrefois ne relevaient pas de la citoyenneté, comme l'environnement et la santé, ont désormais une dimension politique irréductible.

D) Changements géo-politiques

L'édification de l'Europe conduit à une confrontation du modèle français de la citoyenneté avec d'autres modèles (anglais, allemand, nordique, etc.). C'est notamment le cas en ce qui concerne le code de la nationalité, l'organisation de l'État comme rapport direct avec les citoyens (modèle français) ou comme rapport indirect, médiatisé par l'appartenance à des communautés ethniques ou culturelles.

Notre modèle de citoyenneté apparaît alors comme contingent et contestable: comment enseigner avec assurance un tel modèle ?

E) Changements socio-économiques

Traditionnellement l'éducation civique, entendue comme une éducation au politique, s'oppose au monde de l'entreprise, sphère des intérêts privés, selon une opposition volonté générale/volontés particulières, intérêt public/intérêts privés, qui s'enracine dans une philosophie connue et familière.

Le "triomphe" actuel de la démocratie libérale concurrentielle a conduit à la mise en avant du thème de "l'entreprise citoyenne" qui signifie et affirme le caractère formatif de l'entreprise.

Le phénomène du chômage vient également modifier les données de l'éducation civique traditionnelle.

Peut-on aujourd'hui, comme il y a un siècle, enseigner que le travail est la dignité et l'accomplissement de l'homme? Et ceci n'implique-t-il pas de conférer à l'activité proprement scolaire une autre signification que la préparation à l'entrée dans le monde du travail et aux valeurs qui lui sont associées?

F) Changements pédagogiques

L'évolution récente des réflexions et recherches pédagogiques (pédagogie différenciée, conflit cognitif, etc.) tend à mettre en évidence le fait qu'il n'y a pas seulement un apprentissage de la démocratie, mais aussi une gestion plus ou moins démocratique des apprentissages. La compétence professionnelle des enseignants n'est plus seulement d'ordre technique ou didactique ; elle acquiert une dimension éthique qui lie l'éducation à la citoyenneté à un engagement personnel.

Demeure alors le problème de l'évaluation. Comment affirmer la réussite (ou l'échec) de l'éducation à la citoyenneté, et selon quels critères? Ceci supposerait que l'on ait défini un corpus cohérent de connaissances, de savoir-faire, d'attitudes qui définiraient ce qu'on nomme la citoyenneté. Le moins qu'on puisse dire est qu'on en est encore loin...

L'éducation à la citoyenneté est souvent considérée comme une finalité consensuelle, dont on s'efforce d'explicitier les dimensions et les aspects complémentaires. On peut soutenir, au contraire, l'hypothèse qu'elle constitue l'enjeu de débats et de divergences qu'il s'agit de clarifier. En ce domaine, plus qu'en tout autre, la démarche didactique n'est pas dissociable des finalités poursuivies. En dernier ressort l'éducation à la citoyenneté oblige à penser le mode d'action pédagogique non pas simplement comme un moyen au service de fins éthiques et politiques autonomes, mais comme constituant une fin en soi.

Les modèles de F. Galichet

C'est ce que nous chercherons à élucider à travers les trois modèles essentiels - mimétique, analogique et réaliste - que nous propose François Galichet, et dont nous tenterons de dégager les implications politiques, didactiques et pédagogiques.

I - Le modèle mimétique

Nous avons mis en doute la possibilité de penser l'éducation civique seulement à partir du schéma de la transposition didactique, c'est-à-dire de l'adosser à un savoir de référence dont elle ne serait que l'application scolaire. Il est néanmoins permis de développer une telle conception ; et c'est même elle qui a été formulée la première et qui est restée longtemps prédominante.

Le débat entre Condorcet et Lepeltier de Saint-Fargeau, opposant "l'instruction publique" à une "éducation nationale", la priorité accordée à la liberté sur l'égalité, ou vice versa, ne doit pas dissimuler les présupposés communs à ses protagonistes.

Condorcet défend, contre une conception formative, finalisée et providentielle de l'Ecole et de la société, une position rationaliste, universaliste et épistémologique. Contre tous ceux qui veulent faire de l'institution scolaire une courroie de transmission, un instrument au service de l'inculcation d'habitudes, de représentations et de valeurs servant l'intérêt national et la cohésion sociale, Condorcet veut préserver l'autonomie de cette institution, qui est elle-même la garantie de l'autonomie personnelle des citoyens contre l'emprise de l'Etat. Leur participation à la vie publique doit être l'effet d'un choix libre et volontaire, d'une décision rationnelle et réfléchie, et non d'un enthousiasme inculqué grâce à l'usage intensif et répétitif de multiples procédés rhétoriques de persuasion.

Pour autant, les logiques des deux démarches sont-elles radicalement différentes ? C'est ce qu'il reste à examiner.

1. Condorcet : l'éducation civique comme accès au savoir

Le premier mémoire sur l'instruction publique commence par cette affirmation sans ambiguïté: "La société doit au peuple une instruction publique." Celle-ci est en effet le seul moyen de rendre réelle l'égalité des droits, laquelle se trouve nécessairement confrontée à l'inégalité des "facultés morales", c'est-à-dire des talents et des dispositions naturelles qui font que certains se trouvent "favorisés d'une organisation plus heureuse". Le problème n'est pas de dispenser à tous la même quantité d'instruction, car cette identité n'annulerait pas la supériorité "naturelle" de certains par rapport à d'autres. Le problème est seulement de faire en sorte que cette supériorité inévitable et incontournable n'entraîne pas de dépendance réelle entre les hommes ; autrement dit, "que chacun soit assez instruit pour exercer par lui-même, et sans se soumettre aveuglément à la raison d'autrui, ses droits légaux".

L'instruction publique, condition de la citoyenneté

Ce qui est ici suggéré, c'est l'idée d'un seuil minimal d'instruction à partir duquel l'inégalité n'entraînerait plus de dépendance, et ne serait donc plus contraire au principe de l'égalité républicaine. L'exercice autonome de la raison suffit à constituer l'individu empirique en citoyen éclairé, actif, conscient de ses droits comme de ses devoirs et décidé à les exercer.

Il n'y a donc pas d'instruction civique à proprement parler, si l'on entend par là un corps de connaissances spécifiques à la citoyenneté que l'école aurait pour mission d'inculquer au même titre que d'autres types de connaissances (mathématiques, scientifiques, etc.). Mais c'est l'ensemble encyclopédique de toutes les connaissances humaines, indissolublement lié aux

aptitudes intellectuelles et morales qui sont à la fois la condition et la conséquence de leur acquisition, c'est cet ensemble qui forme la substance de l'éducation à la citoyenneté.

Condorcet développe ce thème en montrant que "l'inégalité d'instruction est une des principales sources de tyrannie": "Les prêtres, les jurisconsultes, les hommes qui avaient le secret des opérations de commerce, les médecins même (...) n'étaient pas moins les maîtres du monde que les guerriers armés de toutes pièces." Le pouvoir politique apparaît ainsi fondé sur un pouvoir intellectuel beaucoup plus que sur la force physique. La monopolisation de ce pouvoir intellectuel entre les mains de quelques individus ou de "quelques castes d'initiés ou d'héritiers" conduit fatalement à une société despotique. Inversement, la diffusion de ce pouvoir chez tous, en abolissant toute possibilité de dépendance et d'oppression mutuelle, constitue la condition nécessaire d'une société républicaine.

Il y a donc une dialectique entre l'action proprement politique et l'instruction: c'est la diffusion des Lumières qui a rendu possible un mouvement comme la Révolution française, en développant le concept d'un rapport entre les hommes fondé sur la liberté et non la dépendance ; mais inversement la révolution politique et l'instauration du régime républicain vont permettre d'accroître et de généraliser cette diffusion sous le nom "d'instruction publique". Aux antipodes des théories du contrat, qui définissent un individu abstrait, supposé capable de contracter avant toute instauration d'un ordre social et politique, Condorcet marque les conditions éducatives d'une véritable contractualisation politique.

La perfectibilité, qui caractérise l'espèce humaine, la condamne à ne pouvoir demeurer dans un état stable et immobile. "Il faut, ou marcher vers la perfection, ou s'exposer à être entraîné en arrière par le choc continu et inévitable des passions, des erreurs et des événements".

L'instruction publique (qui se confond avec l'instruction civique) n'est pas un supplément, une amélioration contingente qu'on pourrait accepter ou refuser, un perfectionnement de la république: c'est une nécessité absolue, la condition impérative de survie de l'ordre nouveau instauré par la Révolution française. Toute révolution politique est condamnée à se dépasser ou à se dégrader: Condorcet pressent ici une vérité qui sera malheureusement maintes fois vérifiée dans l'histoire. Il s'oppose à l'idée qu'on pourrait, après la révolution spécifiquement politique, ayant instauré l'égalité des droits légaux, attendre, faire une "pause consolidatrice" avant d'attaquer la révolution éducative.

L'instruction publique est également nécessaire "pour diminuer l'inégalité qui naît de la différence des sentiments moraux. L'inégalité socio-économique, celle des riches et des pauvres, n'engendre pas seulement une "différence des lumières", mais aussi une "différence des goûts, des sentiments qui en est la conséquence inévitable". Se trouve ici suggéré ce Bourdieu, deux siècles plus tard, développera sous le nom d'habitus ou d'Ethos: les distinctions

de classes se traduisent par des inégalités quantitatives de richesse, de savoir, d'espérance de vie, etc., mais aussi par des différences qualitatives d'attitudes, de valeurs, d'appréhension du monde, de rapport au langage et aux autres. Or la loi, l'action proprement politique ne peuvent rien contre ces différences de mœurs ; et celles-ci ne sont pas simplement l'expression d'une diversité purement culturelle, de conceptions du monde purement privées qui n'affecteraient pas et ne concerneraient pas les relations politiques entre les citoyens. Bien au contraire, elles menacent directement la possibilité de "s'entendre", c'est-à-dire la possibilité d'un langage commun, d'une communication et d'une compréhension minimales sans lesquelles il ne saurait y avoir de véritable communauté politique.

Dans l'Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain, Condorcet revient sur ce thème : il importe que les habitants d'un même pays ne soient plus "distingués entre eux par l'usage d'une langue plus grossière ou plus raffinée, et que la différence des lumières ou des talents ne (puisse) plus élever une barrière entre des hommes à qui leurs sentiments, leurs idées, leur langage permettent de s'entendre".

L'instruction contre l'éducation?

Il est donc faux de dire que Condorcet s'opposerait à la thèse selon laquelle "tout est politique". Bien au contraire, toute son oeuvre tend à marquer la dimension politique de phénomènes apparemment aussi neutres que le langage, les mœurs, les croyances, les relations quotidiennes à autrui. Si Condorcet s'oppose à ceux qui voient dans l'institution scolaire le moyen d'inculquer des opinions républicaines, un enthousiasme et une foi laïques, ce n'est pas parce qu'il distinguerait une sphère privée (celle de la famille, des cultures ethniques et religieuses, des sentiments particuliers) et une sphère publique et universaliste, qui serait celle de la science et de la politique fondée sur des relations réciproques et égales pour tous. Certes, il invoque bien, pour justifier l'affirmation que "l'éducation publique doit se borner à l'instruction", le "droit des parents" qu'il conviendrait de respecter, ainsi que "l'indépendance des opinions". Assurément il oppose bien l'instruction, qui est "l'enseignement des vérités de fait et de calcul", et l'éducation, qui "embrasse toutes les opinions politiques, morales ou religieuses", pour affirmer que "l'éducation publique doit se borner à l'instruction".

Mais une lecture plus attentive du texte montre que cette opposition même n'est pas le dernier mot de la pensée de Condorcet et que la relation entre éducation et instruction est plus complexe et plus subtile.

En premier lieu, parce que les deux termes ne sont pas sur le même plan : l'instruction ne s'oppose pas à l'éducation comme une entité conceptuelle à une autre, elle en fait partie. Condorcet ne nie pas que l'institution scolaire ait à dispenser une éducation ; il parle même explicitement d'éducation publique". Il oppose simplement une éducation qui aurait pour finalité de "consacrer les opinions établies" à une éducation fondée sur l'instruction, qui conduit au

contraire à critiquer et à relativiser celles-ci pour leur substituer d'autres "sentiments moraux" fondés sur la raison et l'expérience et non plus la coutume ou le préjugé. La puissance publique "n'a pas le droit de faire enseigner des opinions comme des vérités"; mais en revanche elle peut, et même elle doit, admettre que l'enseignement des vérités, qu'elle dispense, génère un ensemble d'attitudes et de représentations qui ne sont plus tout à fait de l'ordre de l'opinion au sens classique et habituel du terme, mais qui n'ont pourtant pas le statut épistémologique de vérités démontrées ou scientifiquement établies.

En second lieu, il apparaît que la distinction même sur laquelle se fonde l'opposition de l'instruction et de l'éducation, à savoir celle de la vérité et de l'opinion, n'est pas aussi claire ni absolue qu'elle semble au premier abord. "Il est impossible qu'il ne se mêle des opinions aux vérités qui doivent être l'objet de l'instruction." Et Condorcet prend successivement l'exemple des mathématiques, dont les propositions sont certaines, mais où "le choix des démonstrations et des méthodes doit varier suivant leurs progrès, suivant le nombre et la nature de leurs applications usuelles"; des sciences naturelles, où "les faits sont constants", mais néanmoins "offrent des différences, des modifications qu'un examen plus suivi ou des observations multipliées font découvrir"; et des sciences morales et politiques, où "entre les vérités reconnues et celles qui ont échappé à nos recherches, il existe un espace immense que l'opinion seule peut remplir".

Ces citations de Condorcet montrent que les opinions sont pas seulement le fruit de "la confrontation et de la critique", mais de prédéterminations commandées par les commodités et les circonstances.

Si l'instruction même comporte une part irréductible d'opinion, s'il n'y a pas de science pure, et si l'éducation est ce qui "embrasse toutes les opinions", alors il ne saurait y avoir, ici encore, d'instruction sans éducation.

Ce qui distingue l'éducation publique, limitée à l'instruction, de toute autre éducation (notamment familiale), c'est sa plasticité, sa capacité à évoluer en fonction de "l'examen libre de générations successives" et son pluralisme. Dans et par l'école publique, "chacun s'aperçoit bientôt que sa croyance n'est pas la croyance universelle; il est averti de s'en défier; elle n'a plus à ses yeux le caractère d'une vérité convenue". Comment mieux dire que l'instruction publique ne se construit pas par l'exclusion des opinions et des représentations de chacun, mais plutôt par leur confrontation dialoguée et raisonnée, ce qui implique une pédagogie qui les intègre?

A l'opposé du rationalisme étroit de beaucoup de ses commentateurs, Condorcet défend donc une conception de l'instruction publique, et par conséquent de l'éducation civique et morale, qui comporte une dimension indéniablement éducative. Elle ne saurait se limiter au pur et simple

exercice de la raison, mais englobe tous les aspects de l'existence, non pour les modeler à partir de principes figés et dogmatiques, mais pour susciter au contraire, dans tous les domaines, le désir de remonter jusqu'aux "premiers principes".

La dimension épistémologique de l'instruction

Ce qui en effet caractérise le savoir libérateur n'est pas tant son caractère de vérité que son rapport à l'origine. Le savoir est générateur d'inégalité et d'oppression s'il est fragmentaire, morcelé, dépendant de prémisses qui ne sont pas communiquées, s'il recèle une forte proportion d'implicite. Il est en revanche libérateur s'il remonte jusqu'aux éléments primitifs qui permettent une maîtrise complète. Ainsi en matière d'éducation juridique, par exemple, il s'agit d'être instruit "des premières lois qui règlent le droit de propriété" ; dans l'art de raisonner, il faudra donner "les premiers principes de la logique", etc. Ce ne sont donc pas les contenus du savoir qui sont décisifs, mais plutôt sa forme et le rapport à la connaissance qu'elle induit, autrement dit son caractère élémentaire, sa capacité à faire l'objet d'une appropriation et d'une compréhension autonomes.

Un second critère intervient avec insistance, et ici encore il contredit le rationalisme pur et dur que l'on attribue trop souvent à Condorcet. Il s'agit du critère d'utilité, qui revient comme un leitmotiv. Les mathématiques qu'il s'agit d'enseigner sont "les règles de l'arithmétique nécessaires dans l'usage de la vie", et leur maîtrise suffit à assurer l'indépendance du citoyen vis-à-vis "du savant qui possède au plus haut degré le génie des sciences mathématiques". On doit "diriger l'instruction vers les connaissances qu'il est le plus utile d'acquérir"; et lorsqu'il s'agit d'énoncer le principe guidant le choix des théories qui doivent être enseignées, "c'est aux théories dont l'application est la plus commune qu'il faut donner la préférence".

Dans L'Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain, le choix de "ce que chaque homme a besoin de savoir" obéit à des critères essentiellement pratiques: administrer ses affaires, développer son industrie, connaître, défendre et exercer ses droits, etc. Le principe d'utilité apparaît donc beaucoup plus insistant que celui de vérité: non pas qu'ils puissent s'opposer, car seule une connaissance vraie peut être véritablement utile; mais il indique que la finalité de l'enseignement n'est pas d'ordre théorique, mais pratique. Le passage par la théorie, la remontée aux "premiers principes" est certes nécessaire pour asseoir les connaissances enseignées sur des bases rationnelles; mais le but de l'instruction n'est pas de dispenser la connaissance pour la connaissance, ni d'exercer la raison pour elle-même. L'éducation du citoyen doit essentiellement viser son insertion professionnelle, culturelle et politique dans la société dont il fait partie.

Ce thème dément l'interprétation fallacieuse qui opposerait une éducation se donnant pour tâche "d'insérer le citoyen", et une instruction qui serait axée sur "l'exercice individuel de la raison et la formation du jugement par l'acquisition de connaissances".

Il est vrai que l'utilité dont il est question ici est l'utilité de l'individu, non de la société : l'instruction publique doit essentiellement viser à rendre chaque citoyen aussi indépendant des autres que possible (en évitant tout rapport de sujétion), et l'on serait tenté d'opposer cette utilité individuelle à l'utilité collective.

Sur ce point, Condorcet s'oppose à Rousseau pour qui la volonté générale s'impose aux individus comme une obligation supérieure à laquelle ils ne sauraient se dérober. L'éducation civique ne peut alors être que le processus d'intériorisation de cette volonté générale dans la conscience de chaque (futur) citoyen ; l'inculcation de valeurs et d'attitudes altruistes chez des individus qui, abandonnés à eux-mêmes, céderaient à des pulsions égoïstes.

Par rapport à cette conception, encore largement répandue aujourd'hui, la position de Condorcet est paradoxale. Elle ne consiste pas à exalter l'exercice d'une raison pure, désintéressée, et pour ainsi dire philosophique, qui ramènerait à l'intérêt général par une autre voie, celle de la réflexion, de l'exercice autonome de la liberté d'un sujet rationnel trouvant au fond de lui les motifs d'un comportement déterminé par l'idée du bien public et le respect d'autrui.

Elle consiste bien plutôt à valoriser tout ce qui peut rendre les individus indépendants les uns des autres. Cette indépendance est certes intellectuelle (autonomie du jugement); mais elle est aussi matérielle: négocier un contrat de travail sans se faire gruger, choisir un médecin ou un avocat sans devenir leur dupe ; bref, être en mesure de résister à tout pouvoir, non seulement politique, mais aussi social, économique, médical, juridique.

Une conception matérialiste de l'instruction

On le voit, la réflexion de Condorcet est ici tout à fait moderne; elle ne conduit nullement à une pédagogie de la raison pure, abstraite et désincarnée, ou à la formation d'un jugement limité à ses qualités formelles de rigueur, cohérence, méthode; mais au contraire elle débouche sur une éducation civique engagée, soucieuse de préparer l'élève à tous les aspects de la vie concrète qui sera la sienne au sortir de l'école.

Instruire chaque homme de ce qu'il a "besoin de savoir pour l'économie domestique", ce serait, aujourd'hui, lui apprendre à lire une fiche de paye.

Lui donner les connaissances nécessaires à "l'administration de ses affaires" et au "libre développement de son industrie", ce serait l'initier aux luttes syndicales et à toutes les formes de défense de ses intérêts en tant que travailleur, locataire, consommateur.

Le mettre en mesure de "connaître ses droits, les défendre et les exercer", ce serait lui donner les connaissances juridiques élémentaires et indispensables aujourd'hui, la distinction du civil et du pénal, par exemple.

Lui permettre d'être "en état de choisir et de surveiller" ses représentants, c'est introduire la politique à l'école, non pas simplement comme information sur les institutions, les modes de scrutin, l'organisation de l'Etat, de la région et des communes - mais comme une réflexion permanente, ouverte et contradictoire, sur les événements de l'actualité.

Enfin, le faire "échapper aux prestiges du charlatanisme", ce serait développer une analyse critique de la presse et le former à la lecture des images.

L'instruction telle que l'entend Condorcet est donc aux antipodes d'un enseignement purement intellectuel, intemporel et désincarné à force d'universalité. Elle implique une éducation globale, qui touche à tous les aspects de l'existence et non pas seulement aux seules disciplines théoriques. L'indépendance que défend ici Condorcet, c'est la recherche de la plus grande activité possible de la part de l'individu, pour autant que la sujétion implique, à l'opposé, la passivité.

L'indépendance des individus est la condition de leur égalité et cette égalité à son tour rend possible la communication.

Communication linguistique d'abord : elle permet que "les habitants d'un même pays ne (soient) plus distingués entre eux par l'usage d'une langue plus grossière ou plus raffinée", et que tous puissent comprendre également "les opinions, les goûts, les sentiments" que la langue véhicule.

Communication économique ensuite : en garantissant l'honnêteté des transactions (thème qui revient très souvent sous la plume de Condorcet), en permettant que nul ne soit abusé dans ses négociations avec ses partenaires commerciaux, l'instruction rend possible le développement des échanges, et par conséquent l'essor et le développement économique de la nation.

Communication politique enfin: en mettant le citoyen en mesure de choisir et surveiller ses représentants, de leur demander des comptes sans s'abandonner à eux avec une "aveugle confiance" elle multiplie les occasions de dialogue et d'information réciproque.

L'accroissement de ces échanges de toutes sortes crée entre les hommes une solidarité de fait que la forme républicaine du régime politique vient consacrer en solidarité de droit. Et ainsi se trouve bouclé le raisonnement paradoxal qui fait de l'indépendance des individus la condition de

leur véritable solidarité, et aussi de leur reconnaissance mutuelle, chacun étant capable "d'apprécier et de jouir" des lumières des autres sans en être jaloux ni "sans en être ébloui".

La démarche de Condorcet est donc tout sauf idéaliste ; on pourrait même dire qu'elle relève d'un matérialisme historique qui rapporte les conditions d'un régime politique - en l'occurrence, le régime républicain - à ses bases matérielles, qui sont à la fois linguistiques (existence d'un socle culturel commun), économiques (développement des échanges commerciaux et d'une activité économique fondée sur le contrôle mutuel de la probité des transactions), sociales (atténuation de la différence entre les classes).

Condorcet contre la " pédagogie " ?

Certains ont voulu enrôler Condorcet dans le camp des adversaires de la pédagogie: l'instruction s'opposerait à l'éducation également en ce sens qu'elle impliquerait la primauté absolue du savoir enseigné et la réduction de l'action didactique aux seules contraintes propres à ce savoir. Par là même, elle reposerait sur le respect de l'autorité magistrale, la soumission à une discipline scolaire supposée être la condition d'accès au savoir. Condorcet s'opposerait ainsi à Rousseau en défendant un accès précoce et méthodique à la connaissance, facteur de libération et non de soumission.

Or s'il est vrai que sur ce point précis de l'âge d'accès au savoir, Condorcet se démarque de la conception rousseauiste de l'éducation, il est, sur bien d'autres points, très influencé par elle. Et en particulier sur la nécessité d'une pédagogie active. "On ne peut, dans aucun genre, enseigner ou prouver une vérité, si celui à qui on veut l'apprendre ou la démontrer n'est pas d'avance amené au point où il ne lui faudrait qu'un peu d'attention et de force de tête pour la trouver lui-même". Si cette mise en situation de "trouver soi-même" implique évidemment un découpage du savoir enseigné reposant sur l'organisation de ce dernier, sur l'ordre des "éléments" manifestant une progressivité inscrite dans la structure même des connaissances dispensées par l'institution scolaire, elle implique aussi, conformément aux recommandations de Rousseau, la mise au point de situations favorisant chez l'élève cette propension à trouver avec le minimum d'efforts. Ainsi, par exemple, le maître doit enseigner les premiers préceptes de la morale en inventant des histoires et en les exploitant de manière à ce qu'ils y soient conduits "insensiblement, comme à un résultat qu'eux-mêmes ont découvert".

Loin que Condorcet rejette tout appel au jeu dans l'éducation, loin qu'il fasse l'apologie de l'effort et de l'austérité inhérente au savoir, il recommande au contraire de ne négliger aucune occasion de rendre celui-ci attrayant. "En mêlant à l'étude de la géométrie l'amusement de faire tantôt des figures, tantôt des opérations sur le terrain, en ne parlant, dans les éléments d'histoire naturelle, que d'objets qu'on peut observer, et dont l'examen est un plaisir, on rendra l'instruction facile." "Amusement", "plaisir", facilité: on est loin, on le voit, d'un enseignement centré sur la seule valeur intrinsèque du savoir.

On pourra objecter que le plaisir dont il s'agit ici ne relève pas de "l'hédonisme puérocentriste et de l'utilitarisme de Rousseau", mais d'un "plaisir rationnel à s'instruire"; et il est vrai que Condorcet parle du "plaisir même de l'étude, celui que la nature attache à recevoir des idées neuves, à saisir des vérités, à recueillir des connaissances qu'on aime à rappeler. Mais ce plaisir, si rationnel soit-il, ne saurait résulter de la simple exposition du savoir par le maître, si ordonnée, progressive et méthodique que soit cette exposition ; et par suite il ne relève pas simplement d'une didactique. Condorcet affirme "La curiosité n'est pas un de ces sentiments factices qu'il faille éloigner de l'âme neuve et faible encore des enfants. Elle est, bien plus que la gloire, le motif des grands efforts et des grandes découvertes. Aussi, bien loin de s'étudier à l'éteindre il faut au contraire chercher avec d'autant plus de soin à exciter ce sentiment dans les élèves". Il est difficile de ne pas voir dans cette phrase un écho aux analyses de Rousseau: "L'objet offert avant de parler ébranle l'imagination, excite la curiosité, tient l'esprit en suspens et dans l'attente de ce qu'on va dire".

Les prémisses d'une approche didactique

Comme chez Rousseau, l'activité d'instruction doit donc s'appuyer non seulement sur une épistémologie des disciplines, mais aussi sur une psychologie du sujet enseigné, afin d'être en mesure de discerner les conditions d'éveil de cet intérêt pour le savoir.

Il est significatif à cet égard que lorsqu'il s'agit de préciser les principes déterminant les connaissances à enseigner, Condorcet avance deux critères. "Si l'on doit diriger l'instruction vers les connaissances qu'il est utile d'acquérir, il n'est pas moins important de choisir, pour exercer les facultés de chaque individu, les objets vers lesquels il est porté par un instinct naturel ; et une institution qui ne réunirait pas ces deux avantages serait imparfaite." Utilité d'une part, affinité avec le tempérament et les intérêts individuels d'autre part : il n'est pas question ici de vérité ou de validité intrinsèque du savoir. Le critère de vérité est donc un critère préalable, la condition a priori de l'instruction ; mais à lui seul il ne permet pas d'indiquer ce qui sera enseigné à chaque niveau et à chaque élève.

La réflexion proprement didactique doit donc nécessairement se doubler d'une réflexion sociologique d'une part, évaluant l'utilité sociale et individuelle de chaque savoir, psychologique d'autre part, cherchant à distinguer "l'instinct naturel" qui caractérise l'enfant et le porte vers certains objets plutôt que d'autres. Lorsqu'on peut choisir entre plusieurs démarches didactiques - par exemple, en mécanique, une démarche déductive et synthétique, partant des "premiers principes", et une démarche analytique, qui, à partir de l'observation d'une toile, "chercherait la machine avec laquelle on peut la produire", la préférence accordée à cette dernière renvoie toujours aux deux critères d'utilité et d'intérêt: "Cette manière analytique de considérer les machines en rendrait l'étude plus piquante et surtout plus utile. " Comme on le voit, pour Condorcet, dans une terminologie plus actuelle, les critères épistémologiques, s'ils

sont effectivement premiers, doivent toujours être doublés de critères socio-psychopédagogiques.

Une conception pré-constructiviste de l'apprentissage ?

Ce thème de l'indispensable différenciation pédagogique de l'enseignement revient à plusieurs reprises dans le texte des Mémoires. Ainsi le premier mémoire énonce, parmi les trois finalités de l'instruction commune, la nécessité de "s'assurer un moyen de connaître les dispositions particulières de chaque sujet, afin de pouvoir en profiter pour l'avantage général".

Ce qui signifie que la maître n'est pas seulement le dispensateur d'un savoir, mais aussi un observateur, attentif à la spécificité des élèves qu'il a devant lui pour proposer à chacun un parcours qui tienne compte à la fois de ses intérêts individuels futurs, de ses goûts présents et de "l'avantage général". Enseigner, ce n'est donc pas dispenser uniformément des connaissances en raison de leur vérité intrinsèque c'est arbitrer entre des impératifs, des finalités contradictoires : Condorcet a parfaitement vu cette complexité.

On retrouve dans la conception de l'éducation civique et morale les principes qui viennent d'être dégagés. Il ne saurait être question, dans les premières années, de procéder par maximes ou préceptes généraux dont l'enfant n'est évidemment pas encore capable. Le but de l'enseignement ne peut être alors que de placer l'élève dans des situations qui provoquent en lui des sentiments particuliers ; et "les premiers sentiments auxquels il faut exercer l'âme des enfants, et sur lesquels il est utile de l'arrêter, sont la pitié pour l'homme et les animaux, une affection habituelle pour ceux qui nous ont fait du bien". On reconnaît dans le privilège accordé à la pitié comme origine de tout sentiment altruiste l'influence de Rousseau. Chez ce dernier, le thème de la pitié est intimement lié à celui de l'imagination. Or c'est d'une telle pédagogie que Condorcet s'inspire en proposant aux élèves "de courtes histoires morales, propres à fixer leur attention sur les premiers sentiments que, suivant l'ordre de la nature, ils doivent éprouver". Le but de ces histoires est de provoquer chez l'enfant une réaction affective, un sentiment intérieur, une émotion sur lesquels il sera amené à réfléchir.

La démarche de Condorcet est ici tout à fait originale pour son époque. Elle s'oppose aussi bien à un enseignement austère et abstrait des vérités morales, qu'à une éducation ne visant qu'à susciter une sorte d'enthousiasme, des sentiments artificiels imposés du dehors, sans correspondre à la nature profonde de l'enfant. Elle fonde l'enseignement de la morale sur une expérience intérieure que l'éducation se doit de provoquer par des dispositifs appropriés - mais une expérience qui se dépasse aussitôt elle-même dans sa singularité pour se projeter dans l'universalité.

L'éducation morale puis civique, en tant que "réflexion de chaque individu sur son sentiment intérieur", n'est pas de l'ordre d'une inculcation, mais plutôt d'une explicitation, d'une analyse du vécu propre à chaque individu pour en découvrir la dimension normative et universelle.

Il n'est pas sans intérêt de remarquer que cette démarche est justement celle qui sera reprise et développée dans les manuels d'instruction civique de la Troisième République. Chaque leçon part toujours d'un récit supposé appeler la réaction des élèves et susciter en eux des émotions à partir desquelles le maître développe son enseignement. Il y a donc une continuité entre Condorcet et les promoteurs de l'enseignement, laïc, gratuit et obligatoire.

L'idée de progressivité des apprentissages

Dans les degrés supérieurs du cursus scolaire, cet aspect "expérimental" de l'instruction morale et civique cède peu à peu la place à un enseignement plus discursif ; la quatrième année, en particulier "doit être consacrée d'abord à l'explication des principes moraux, qu'il est temps de leur présenter directement". Cette explication directe "doit se borner à l'exposition d'une déclaration des droits la plus simple, la plus à la portée des élèves qu'il est possible de la faire". En outre, Condorcet ne dissocie jamais l'éducation morale et l'éducation civique : la morale n'est que l'amplification, l'extension à l'humanité entière des principes égalitaires de la République ; inversement, ceux-ci ne sont que la concrétisation, la particularisation momentanée des droits et des devoirs de l'homme. On ne saurait donc admettre une quelconque déification, ni même une glorification de la nation en tant que telle : celle-ci n'est qu'une étape sur le chemin de la république "cosmopolite" et universelle.

Un modèle mimétique

En dernier ressort, on soulignera une ambiguïté dont Condorcet a pris la mesure sans pouvoir la dépasser.

D'un côté, la finalité de l'éducation civique et morale est d'assurer l'indépendance matérielle et politique, ainsi que l'autonomie intellectuelle et morale du citoyen. Elle exclut toute imposition de valeurs ou de modèles extérieurs, toute formation qui se réduirait à une imprégnation ou à une intériorisation, donc tout mimétisme. Ce n'est pas le maître qui instruit, c'est l'élève qui, en tant que sujet raisonnable, s'instruit lui-même avec l'aide du maître lui proposant un cheminement et construisant des dispositifs susceptibles de faciliter ses apprentissages.

De l'autre côté, le fait que le principe épistémologique précède nécessairement les autres principes de choix des disciplines et des méthodes complique les choses. Il serait absurde et inefficace à long terme d'enseigner des choses fausses, ou même seulement des opinions : Condorcet ne cesse de le répéter. Seules les vérités peuvent et doivent être enseignées, et ce n'est que parmi celles-ci que d'autres critères (l'utilité, la préférence individuelle, l'agrément,

"l'avantage social") sont susceptibles d'être mis en oeuvre pour déterminer les priorités et les méthodes.

Or les vérités se présentent sous un double aspect.

D'une part, elles se donnent comme la possibilité toujours ouverte d'une évidence intérieure, d'une expérience intime : est vrai ce que je puis, à tout instant, vérifier sans jamais avoir à me soumettre aveuglément au jugement d'autrui.

Mais d'autre part, elles se donnent aussi comme Lumières, progrès historique d'une humanité en marche vers un perfectionnement indéfini.

Sous ce second aspect, la vérité est ce qui, toujours, précède le sujet. Seul le savant consacrant sa vie à la découverte de vérités jusqu'alors inconnues peut faire l'expérience de la nouveauté absolue ; mais ce n'est pas le cas de la majorité des hommes, et encore moins de l'élève. "M'instruire, c'est alors nécessairement refaire un chemin qui a déjà été parcouru - par le découvreur d'abord, puis par le maître, et enfin par soi-même en tant qu'élève, L'enseignant n'est plus seulement l'organisateur d'expériences et de parcours susceptibles de me faire accéder à la vérité avec "un peu d'attention et de force de tête" ; il est celui qui a effectué bien avant moi ces parcours, qui a vécu bien avant moi ces expériences, et qui ne peut m'enseigner qu'en vertu de cette antériorité et à partir d'elle. "

Sous cet angle, il n'est pas exagéré de dire, avec François Galichet que la démarche de Condorcet est fondamentalement mimétique, si l'on entend ce terme dans un sens platonicien : c'est-à-dire, non pas comme l'imitation aveugle et servile d'un modèle dogmatiquement imposé, mais comme l'accès à une évidence à la fois intérieure (expérience intime de l'évidence, de la nécessité rationnelle de ce qui m'est enseigné) et extérieure (intuition de cette même évidence dans le discours magistral où elle se trouve exposée avec la nécessité qui la caractérise).

Condorcet n'échappe pas à ce platonisme - et ses commentateurs encore moins. L'instruction civique et morale, en s'identifiant à l'instruction tout court (il n'y a pas de connaissance neutre, toute connaissance est susceptible d'avoir une incidence politique, de concourir à l'indépendance ou au contraire à la sujétion de l'individu) acquiert le statut d'un savoir, même si ce savoir n'est pas purement théorique. Bien que Condorcet ne cesse de répéter qu'il n'y a pas de connaissance définitive et que tout doit pouvoir toujours être soumis à la critique et à la discussion, il n'en demeure pas moins que l'instruction civique et morale vise à susciter des sentiments et des évidences qui sont aussi spontanés qu'universels, c'est-à-dire qui s'apparentent à une "sensibilité naturelle, premier principe actif de toute moralité comme de toute vertu".

La fonction de l'éducation civique et morale n'est pas d'inviter les hommes à construire de toutes pièces un ordre politique dont les principes seraient à inventer ; elle est bien plutôt d'éveiller en eux une nature qui ne demande qu'à s'épanouir, et dont le maître présente, avant eux, un exemple d'accomplissement qui leur montre le chemin.

Il suffit que, de cet exemple, on passe à l'idée d'un modèle pour que l'aspect mimétique de cette démarche soit encore accentué et devienne prédominant. C'est ce qui va se passer lorsque, un siècle plus tard, avec la "morale laïque" défendue par la IIIe République qui donne lieu à une prolifération de discours pédagogiques. Ces discours, par certains côtés, reprennent bien des thèmes chers à Condorcet : l'apologie de la vérité, des "Lumières" contre l'obscurantisme et les préjugés ; la formation d'un citoyen autonome parce qu'éclairé ; la nécessité d'une instruction générale, sans laquelle l'égalité politique des droits reste vide. Mais ces thèmes sont infléchis par l'accent mis sur le rôle du maître - les fameux "hussards de la République" - qui, de simple organisateur de progressions et de situations éducatives, devient une référence et un modèle.

II. Le code soleil ou la vérité incarnée

L'instauration, par la IIIe République naissante, de l'école "laïque, gratuite et obligatoire", pourrait faire croire que son objectif essentiel était la diffusion d'un savoir minimum plutôt que l'inculcation d'une morale. Or une lecture, même superficielle, des principaux textes relatifs à cette mise en place, montre qu'il n'en est rien. Parmi ceux-ci, le Code Soleil, ou Livre des Instituteurs, constitue un document privilégié, dans la mesure où il visait explicitement à condenser en un seul ouvrage "tout ce qu'un jeune maître nouvellement sorti de l'Ecole normale avait besoin de connaître sur ses fonctions. "

Le plan même de l'ouvrage assigne à la morale une place privilégiée, puisqu'il s'ouvre par la "morale professionnelle", avant les informations administratives et réglementaires. La tâche de l'éducateur "consiste bien moins à inculquer aux enfants des connaissances élémentaires qu'à élever leur âme, à tremper leur caractère, à leur donner le goût de l'effort, à marquer enfin leur place dans la collectivité sociale et nationale qui sera demain ce que chacun de nous l'aura faite".

La morale et l'éducation civique ne sont pas simplement des disciplines juxtaposées à d'autres, des matières susceptibles d'être enseignées au même titre que l'histoire et le calcul, mais bien davantage l'élément dans lequel baignent toutes les activités menées à l'école. C'est ce qu'indique nettement le texte : "La leçon de morale ou de civisme doit imprégner toute la vie scolaire, elle trouve sa place dans toutes les matières du programme et même au-delà, dans le comportement, les attitudes du maître." La première partie de la phrase est conforme aux thèses de Condorcet sur la coïncidence de l'instruction et de l'éducation à la citoyenneté. Mais elle marque en même temps un subtil infléchissement : car ce ne sont plus les matières qui

possèdent une signification morale, c'est bien plutôt la morale qui doit "imprégner" les matières, ce qui laisse supposer qu'elle ne se réduit pas à leur simple articulation raisonnée et organisée en vue de la plus grande autonomie. Infléchissement accentué par la seconde partie de la phrase, qui ajoute aux connaissances "le comportement et les attitudes du maître", alors que Condorcet, s'il exigeait des enseignants la plus grande compétence et la plus grande probité intellectuelle et morale, ne faisait d'eux que des médiateurs entre le savoir et l'élève.

Ce privilège de la morale se retrouve dans le plan d'études élémentaires, tel qu'il est tracé par le décret des classes primaires organique du 18 janvier 1877. L'enseignement civique et moral est placé en tête de toutes les matières, avant même la lecture, l'écriture ou le calcul. La morale se présente ainsi avec une double place, un double statut : d'une part, elle apparaît comme une discipline parmi d'autres, une rubrique de l'emploi du temps - la première de toutes ; d'autre part, elle est universellement présente à travers toutes les activités pédagogiques, même lorsqu'il n'est pas formellement et apparemment question d'elle.

C'est pourquoi il convient d'abord d'analyser les orientations principales de cette "morale laïque", avant d'examiner comment ces orientations déterminent tous les aspects de l'institution éducative : le statut de l'enseignant bien sûr, mais aussi la conception même de l'enfance, ainsi que de l'action pédagogique.

A) La "morale laïque"

Telle qu'elle s'exprime à travers le Code Soleil, la morale laïque se manifeste par une série d'oppositions, on pourrait dire de véritables antinomies dont elle est la conciliation. Cette synthèse des antinomies peut se résumer à trois couples principaux de concepts qui trouvent leur expression la plus achevée dans la morale kantienne : raison et passion, universalisme et nationalisme, égalitarisme et élitisme. Ce que cette pensée s'était évertuée à opposer comme des inconciliables se retrouve, dans le discours du Code Soleil, miraculeusement conjoint, et sans que cette alliance soit posée comme problème.

Raison et passion

D'une manière tout à fait conforme à l'éthique kantienne, la morale républicaine se définit d'abord comme maîtrise de soi, et notamment des passions qui agitent tout homme : "Pour réussir dans sa classe, l'instituteur aura besoin d'une grande égalité d'humeur, d'une pleine et constante possession de soi-même."

La maîtrise de l'enseignant sur soi-même conditionne du reste la maîtrise qu'il peut et doit acquérir sur ses élèves, car "on ne règne sur les âmes que par le calme". "L'éducateur qui aime son métier s'y consacre de toute son âme, et sa propre éducation est le premier de ses soucis : elle doit se prolonger toute sa vie."

C'est pourquoi il y a une parfaite analogie entre l'ascèse personnelle par laquelle l'enseignant se perfectionne lui-même, et la pratique pédagogique par laquelle il fait accéder ses élèves à cette même perfection. Ainsi, "l'instituteur s'impose à lui-même les disciplines dont il doit être le protagonistes". Inversement, il s'agit de "reporter sur la classe les disciplines que l'on acquiert par soi-même".

Toutefois, cette conception de l'éducation morale et civique, tout à fait dans le prolongement de Condorcet, se trouve infléchie, ou du moins rendue ambiguë, par l'appel à la notion de modèle, particulièrement insistante tout au long du Code Soleil, et cela dès le début. "L'éducateur est l'homme, c'est-à-dire le modèle. Il doit être le guide, l'animateur de la jeunesse."

Aussi bien, "enseigner n'est pas seulement un métier. C'est un art dans lequel intervient la personnalité du maître, son tempérament, son caractère. En plus de la technique proprement dite qui est le critérium du bon ouvrier, il y a, de la part de l'éducateur, une sorte de chaleur communicative, un reflet d'âme qui pénètre la classe tout entière". Ici apparaît déjà un glissement du langage de la raison à celui du sentiment : l'exigence morale n'est pas seulement un impératif catégorique, la leçon de morale est "un dynamisme constant qui, de l'âme du maître, pénètre et attire l'âme des enfant". La relation pédagogique est ici décrite en terme de séduction, ce qui n'est pas sans rappeler fortement la théorie platonicienne de l'amour pédagogue telle qu'elle est formulée en particulier dans le Phèdre.

C'est donc la notion de modèle qui vient introduire la passion dans la raison et le sentiment dans la rigueur éthique. En cela, la morale civique du Code Soleil rejoint la morale antique, qui reposait sur l'exaltation du héros et le culte des grands hommes, en qui s'accomplit la perfection à laquelle chacun doit tendre.

Accomplir son devoir, c'est donc simultanément obéir à une loi (morale et politique) et imiter un modèle ; ou plus exactement, la loi morale ne se donne jamais qu'au travers du modèle - les grands hommes, la personne du maître - qui suscite l'élan affectif, l'aspiration, la "chaleur" sans laquelle elle ne serait pas ce qu'elle est.

Le mimétisme qui chez Condorcet était seulement virtuel, inscrit dans la structure même de l'instruction comme initiation à des vérités déjà établies, se trouve désormais placé au premier plan et érigé en principe déterminant de l'éducation à la citoyenneté.

Universalisme et nationalisme

La même ambiguïté se retrouve lorsqu'il s'agit de caractériser la "morale laïque" du point de vue de sa forme, et notamment de son extension. D'un côté, elle se présente - en pleine conformité avec l'éthique kantienne - comme une morale pure, c'est-à-dire indépendante de tout conditionnement empirique, valable universellement en tous temps et en tous lieux. C'est

pourquoi elle ne saurait être définie ; car toute définition recourt plus ou moins nécessairement à la relation prédicative ; or "la vraie morale, la grande morale, la morale éternelle, c'est la morale sans épithète". L'impossibilité de la définir représente la marque de sa perfection et l'aboutissement d'un long processus historique. "La morale, grâce à Dieu, dans notre société française, après tant de siècles de civilisation, n'a pas besoin d'être définie. La morale est plus grande quand on ne la définit pas, elle est plus grande sans épithète."

Toutefois, cela ne signifie pas qu'elle s'oppose à toutes les morales "définies", mais bien plutôt qu'elle les comprend en elle sans contradiction ni exclusive. La morale laïque, c'est en effet la vieille morale des philosophes ; c'est la morale de Socrate, c'est "la morale d'Aristote, c'est la morale de Cicéron, morale que le christianisme a raffinée, qu'il a perfectionnée, qu'il a révélée, je le veux bien. Mais c'est la morale éternelle comme l'âme humaine elle-même".

Dès lors, il ne saurait plus y avoir ni oppositions ni antagonismes : la morale laïque se caractérise par son syncrétisme, qui réconcilie les positions apparemment les plus contradictoires. Il ne peut, dit Jules Ferry à ses adversaires de droite, y avoir entre nous un désaccord philosophique à propos de la morale enseignée à morale du devoir, la nôtre, la vôtre, Messieurs, la morale de Kant et celle du christianisme". Nous avons tous la même morale, même si nous ne le savons pas ; Kant n'a pas dit autre chose que le christianisme, et celui-ci rien d'autre que les philosophes de l'Antiquité.

L'instituteur, à son tour, ne peut enseigner la morale que par répétition. Répétition, d'abord, du modèle toujours-déjà donné, sans innovation concevable. "En matière d'éducation morale, vous n'avez à enseigner, à proprement parler, rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier, comme à tous les honnêtes gens. "

On mesure l'écart par rapport à Condorcet : pour ce dernier, l'instruction civique et morale, comme l'instruction tout court, doit se construire en rupture avec l'opinion héritée sans justification rationnelle ; l'expérience intérieure sur laquelle elle se fonde est provoquée, organisée et se prolonge dans une réflexion qui en fait découvrir les fondements philosophiques. Ici en revanche l'instruction s'édifie en continuité avec l'éducation familiale et sociale ; elle n'en est que le développement ou la consolidation. On connaît la phrase célèbre de Jules Ferry, selon laquelle ce que dit l'instituteur ne doit choquer aucun père de famille imaginativement assis au fond de la classe.

Répétition ensuite de l'acte pédagogique lui-même. "Il ne s'agit plus là d'une série de vérités à démontrer mais, ce qui est autrement laborieux, d'une longue suite d'influences morales à exercer sur de jeunes êtres à force de patience, de fermeté, de douceur, d'élévation dans le caractère et de puissance persuasive." Universelle, la loi morale ne constitue pas une vérité évidente par elle-même ou susceptible de démonstration, à l'opposé de la prééminence du

critère épistémologique chez Condorcet ou de la rationalité intrinsèque de l'impératif kantien. La loi morale est au fond de toute conscience humaine comme ce qui lui est le plus intime, mais en même temps, elle ne peut se transmettre que par "une longue suite d'influences", qu'exerce le modèle magistral par sa "puissance persuasive".

Nous avons déjà vu à l'oeuvre chez Condorcet cette double approche, ce double statut de la vérité à enseigner. Mais pour celui-ci, le maître n'avait pas à "persuader" l'élève. Ici en revanche le pas est franchi : le maître, de simple metteur en scène qu'il était chez Condorcet, devient modèle, animateur au sens littéral du terme, c'est-à-dire agent de transmission d'un souffle, d'une énergie qui commence avant lui et se diffuse après lui et grâce à lui.

Cette morale universelle est pourtant aussi une morale farouchement nationaliste et patriotique exaltant la grandeur de la France : "L'instituteur, chargé de former des citoyens, doit faire aimer la République et la Patrie." Certes, il est bien précisé que cet amour de la patrie doit "bannir toute idée de haine - ni haine de classes, ni haine de races, ni haine de peuple" ; mais il reste que l'éducation morale de l'individu ne se sépare pas de celle du citoyen.

Egalitarisme et élitisme

La morale laïque, étant universelle et unique, ne peut être qu'égalitaire : l'école abolit tous les privilèges, et conformément aux acquis de la Révolution française, enseigne l'égalité de tous les hommes. Elle ne se contente pas de l'enseigner, mais elle la réalise elle-même en faisant disparaître "la dernière, la plus redoutable des inégalités qui viennent de la naissance, l'inégalité d'éducation". Le discours de Ferry est ici en continuité totale avec celui de Condorcet, et l'on retrouve les mêmes analyses sur le caractère purement formel de l'égalité politique, la nécessité d'une véritable indépendance intellectuelle et matérielle, etc.

Mais parallèlement à ce thème un autre court, qui dit exactement l'inverse. Considérons par exemple L'Université nouvelle, ouvrage publié en 1918, au lendemain de la première guerre mondiale. On y trouve d'abord la reprise du thème de l'égalité : "Nous voulons un enseignement démocratique. Tous les enfants ont le droit d'acquérir la plus large instruction que puisse dispenser la patrie." Aussitôt après néanmoins, le ton change quelque peu : "il faut que tous produisent, mais il faut que les meilleurs gouvernent, et qu'ils gouvernent dans l'intérêt de tous. Et c'est ainsi que l'enseignement démocratique sera en même temps un procédé de sélection (...). L'université nouvelle recrutera la nouvelle élite." Ici encore, cette alliance des thèmes de l'égalité et de l'excellence peut se référer à Condorcet : on a vu que pour celui-ci, l'autonomie de chacun est la condition de l'égalité de tous et de l'acceptation de la supériorité (intellectuelle ou morale) de certains sans que celle-ci suscite dépendance et/ou ressentiment. Le thème de l'élite, de la sélection par le mérite, du gouvernement des meilleurs est totalement absent de la pensée de Condorcet, et il lui est même directement opposé. La formation des gouvernants ne relève donc pas de l'instruction ultérieure, qu'on chargerait, par des filières spécialisées, de

former des administrateurs compétents et dévoués ; elle est du ressort de l'instruction commune, qui doit permettre à chacun d'être en mesure, s'il le souhaite, d'exercer des fonctions publiques (et pas seulement de participer aux élections pour choisir les gouvernants).

De Condorcet au discours pédagogique de la III^e République, l'infléchissement consiste donc à passer du thème de la nécessaire inégalité des talents à l'idée d'un processus de sélection d'une élite qui n'est plus seulement intellectuelle ou morale, mais politique. Pour le premier, il y a des vérités mathématiques, scientifiques, historiques ou géographiques ; mais il n'y a pas de vérités politiques, parce qu'on ne peut savoir d'avance le résultat de l'entrecroisement des volontés autonomes. Pour le second en revanche, la notion de "bien public" possède une réalité substantielle, elle est objectivement déterminable à tout instant par ceux qui ont la capacité intellectuelle et morale de dépasser le foisonnement des intérêts particuliers pour envisager l'intérêt général.

On touche là une différence essentielle de conception de l'éducation à la citoyenneté. Pour Condorcet, elle doit préparer chaque individu à exercer des responsabilités publiques, c'est-à-dire à prendre la part du pouvoir qui lui revient légitimement. Pour Ferry, elle doit viser à l'insérer dans la communauté nationale.

B) L'enseignant

Il s'ensuit que le métier d'enseignant n'est pas et ne saurait être un métier comme les autres. Plutôt qu'un métier, c'est une vocation - et il est significatif que le terme soit mentionné d'emblée, dès les premières pages du Code Soleil, en sous-titre du premier chapitre. Le débutant qui sort de l'école normale " a voulu être instituteur, et son rêve aujourd'hui se réalisé ". L'activité qui va être la sienne n'est pas un travail quelconque, c'est une mission : " Ce petit poste, c'est tout de même un coin de France qui lui est confié. il va en être l'éducateur, le moralisateur, le philosophe. Le métier d'instituteur n'est pas seulement une fonction comme celle de n'importe quel employé. C'est encore, c'est surtout un service social dominé par le souci constant de promouvoir une culture humaine ; c'est un apostolat en ce sens qu'il tend à former des disciples d'un idéal moral. Ainsi, la vocation de l'instituteur dépasse singulièrement la tâche de " maître d'école ". Par-delà les murs de la classe, il lui appartient d'être le guide intellectuel, moral et social de la collectivité qui l'entoure ".

Ici également, le glissement par rapport à Condorcet est patent. En apparence, on retrouve les mêmes thèmes : promotion de la culture universelle, retentissement moral et social de celle-ci, signification politique et civique de l'instruction. Mais pour Condorcet, l'enseignant n'est et ne doit être précisément qu'un "maître d'école", un professionnel de l'enseignement suffisamment compétent pour organiser la transposition didactique et le choix psycho-pédagogique des savoirs qu'il dispense - compétence qui ne se réduit pas à la simple maîtrise académique de ces derniers, car "le talent d'instruire n'est pas le même que celui qui contribue au progrès des

sciences". En revanche, le vocabulaire employé ici est d'un tout autre ordre. "Vocation", "mission", "service", "apostolat", "disciples" : les termes utilisés pour parler de l'enseignement sont directement empruntés au discours religieux. A travers les élèves qui lui sont confiés, c'est l'ensemble du milieu où il vit que l'instituteur doit animer de son dynamisme spirituel : "Le maître, le modeste maître d'école, devient le générateur d'énergie, le foyer qui dispense autour de lui le fruit de son labeur au service de la Nation." Ainsi se trouve prolongée la chaîne mimétique dont il est, on l'a vu, l'un des maillons : au-delà des élèves, ce sont les parents, les habitants du village ou du quartier où il exerce qui doivent être touchés par son rayonnement.

Or ce statut de l'enseignant n'est pas sans conséquences. C'est, d'abord, l'abolition de toute distinction entre activité publique et vie privée, existence professionnelle et personnelle. Contrairement aux autres travailleurs, l'instituteur est enseignant toujours et partout, même et surtout lorsqu'il sort de la classe. "L'éducateur doit être irréprochable dans sa tenue et sa conduite privée. Celui qui a accepté la mission d'éducateur doit mettre sa conduite en harmonie avec son enseignement." Car "enseigner n'est pas seulement un métier. C'est un art dans lequel intervient la personnalité du maître, son tempérament, son caractère". Chez l'enseignant, le faire ne se distingue pas de l'être ; enseigner n'est pas d'abord une pratique, mais une manière d'exister - la marque d'un mérite particulier, et d'un mérite moral autant et plus qu'intellectuel.

C'est, ensuite, le primat de la conscience du devoir sur toute autre considération, et notamment celle des droits de l'enseignant. Après avoir consacré de longs développements à tous les devoirs qui lui incombent, le Code Soleil aborde en conclusion la question de ses droits - mais c'est pour se borner à cette brève recommandation : "Ne pensez pas trop à vos droits : souvenez-vous que l'exercice inconsidéré d'un droit équivaut à une faute et que l'on parfois tort d'avoir raison." Aux antipodes d'une éthique "bourgeoise" et contractualiste, qui définirait le bien comme le système de réciprocité constitué par l'ensemble indissociable des droits et des devoirs, un tel modèle, qui invite l'instituteur au sacrifice total de sa personne, au dévouement sans retour à la mission qui est la sienne, à un complet oubli de soi-même, rejoint, ici encore, l'idéal antique du héros se sacrifiant à la collectivité dont il fait partie. Or puisque l'enseignant doit être pour l'élève un modèle à imiter, ce même dévouement, ce même sacrifice total est donc proposé en exemple à tous les citoyens ; et la logique mimétique, poussée jusqu'à son terme extrême, conduit à un idéal d'exténuation ou de résorption de tous les maillons de la chaîne dans l'origine, le modèle dont ils procèdent.

C) L'enfant

La psychologie de l'enfant, à son tour, sera exactement symétrique de celle de l'enseignant : si ce dernier est un modèle, la nature de l'enfant ne pourra être qu'un reflet, une imitation plus ou moins parfaite de la personne du maître. Il verra "luire dans leurs yeux le reflet d'une âme toute

neuve, argile qu'il pétrira de ses mains et dont il fera des consciences". La relation pédagogique est ainsi fondamentalement définie comme une relation mimétique.

Tout comme le maître, en effet, les élèves ont une âme. Le terme revient suffisamment souvent pour ne pas être une simple métaphore occasionnelle. Le maître doit "élever l'âme des enfants" ; la leçon de morale est "un dynamisme constant qui, (le l'âme du maître, pénètre et attire l'âme des enfants". Cette âme se caractérise par deux aspects essentiels et complémentaires :

- elle se définit d'abord comme un ensemble de virtualités, une nature commune à tous les individus, de telle sorte que la légitimité de la morale se fonde en dernier ressort sur une psychologie : la morale laïque "trouve ses bases solides dans le sentiment de la justice, dans le culte de la liberté, dans le respect de la raison et de la science, dans l'enthousiasme de la fraternité, qui sont au fond de tous les coeurs'. De ce point de vue, il y a ce qu'on pourrait appeler un "empirisme éthique" : la morale civique se justifie parce qu'elle est un fait incontournable et indiscutable ; elle n'a pas à être justifiée, rationalisée, réfléchie conceptuellement comme chez Condorcet.

- mais elle est aussi ce qu'on pourrait appeler une matière plastique, une "argile à pétrir" (§ 1) - substance qui attend sa forme. L'enseignant, agissant non pas tant par sa pratique que par son être même, modèle l'être de l'élève pour le faire coïncider avec ce qui est déjà partout patent autour d'eux. C'est la présence même du maître, par-delà tous ses actes et tous ses discours, qui constitue la vérité de la relation pédagogique ; et le Code Soleil cite le mot de Jaurès : "On n'enseigne pas seulement ce que l'on sait, on enseigne ce que l'on est."

De ce que les élèves, comme le maître, ont un âme, il suit qu'ils ont également comme lui une vocation. "Orienter un enfant, c'est d'abord (...) l'amener à prendre conscience de sa vocation." Cette vocation, c'est la nature particulière qui, outre la nature commune à tous, prédestine chaque enfant à telle fonction sociale déterminée. "Le maître marquera (à chaque enfant) sa place et ses responsabilités, d'abord dans le groupe dont il fait partie, ensuite et par une extension qui lui apparaîtra très vite comme inéluctable, dans la société tout entière. " Et dans l'échelle de toutes ces fonctions, la vocation suprême, qui est réservée aux meilleurs élèves, c'est celle d'enseignant ("on pensera à réserver de bons candidats pour le concours d'entrée à l'école normale") : la boucle, en ce cas, est achevée, et l'image rejoint le modèle pour devenir modèle à son tour.

Ici encore, on pourra trouver chez Condorcet des éléments susceptibles de préfigurer un tel discours. Cherchant à justifier la nécessaire brièveté de l'instruction commune, il note : "Une grande portion des enfants des citoyens sont destinés à des occupations dures dont l'apprentissage doit commencer de bonne heure, dont l'exercice occupera tout leur temps. "

Cette "destination", dans la suite du texte, est liée à la condition de leurs parents, qui exige de subvenir rapidement aux besoins de la famille. Il y a donc, avant même l'entrée à l'école, une nécessité intrinsèque qui prédétermine l'avenir de chaque enfant ; mais Condorcet marque nettement son caractère social, donc susceptible d'évoluer. Le glissement du concept de "destination" à celui de "vocation" substantialise, une fois de plus, ce qui chez Condorcet demeurait "existentiel" ; il confère un statut ontologique à ce qui restait socio-historique. De ce fait, la finalité de l'éducation civique s'en trouve transformée une fois de plus : elle n'est pas de mettre en mesure chaque élève de défendre ses intérêts, de garantir son indépendance économique, domestique, juridique, idéologique et politique ; elle est bien plutôt de l'aider à trouver sa 'place'. A la "réflexion" prônée par Condorcet se substitue la " prise de conscience" d'une vocation déjà donnée et qu'il s'agit de découvrir, mais non d'inventer.

De Condorcet au code Soleil, on le voit, l'écart est grand, et l'on est tenté d'y reconnaître une résurgence du vieux débat entre Condorcet et Lepeltier, entre les défenseurs de l'instruction et les tenants du "catéchisme républicain". Dans cette optique, l'éducation civique de la IIIe République constituerait une victoire des seconds sur les premiers, le triomphe d'une pédagogie répétitive et persuasive sur l'apprentissage de la rationalité ; de l'endoctrinement sur la réflexion.

Il suffit de l'énoncer pour mesurer à quel point cette interprétation est abusive. Elle choquerait profondément tous les instituteurs qui avaient conscience, contre l'obscurantisme religieux, de représenter les valeurs de la raison et de la tolérance, même dans leur éducation morale et civique. Ce qu'on pourrait appeler le "retour du religieux" qui se manifeste dans le second, et qui se traduit, on l'a vu, jusque dans le vocabulaire, ne constitue pas une perversion ou une trahison. Il y a, dans la logique même d'une éducation à la citoyenneté fondée sur le primat de la vérité et de la science, une tendance au mimétisme, une inclination à concevoir l'enseignement des valeurs comme la reproduction ou la redécouverte de modèles déjà donnés.

Chez Condorcet, cette tendance se trouve très strictement limitée, d'une part parce qu'il conçoit le statut de l'enseignant d'une façon purement technique et "professionnalisante" ; d'autre part parce qu'il exclut la sphère politique de cette prééminence épistémologique du critère de vérité. Il suffit que ces deux verrous sautent -et ils sautent en effet dans le discours pédagogique dominant sous la IIIe République pour que le modèle mimétique se déploie et triomphe ouvertement. L'enseignant, de technicien de la pédagogie, devient un "maître" agissant par son rayonnement bien plus que par ses compétences la citoyenneté n'est plus conçue à partir des concepts d'autonomie, (intellectuelle) et d'indépendance (matérielle), mais à partir de la participation à une source originelle de toute valeur et de toute obligation : la Patrie.

Peut-on envisager l'éducation à la citoyenneté selon une autre démarche que ce modèle mimétique ?

II - Le modèle analogique

Les mouvements et courants habituellement désignés sous le nom d'"éducation nouvelle" ne pouvaient se désintéresser de la question de l'éducation à la citoyenneté. Bien au contraire, on peut relever de nombreux points de convergence entre les idées qui les inspirent et l'apologie de la démocratie comme régime politique supérieur à tout autre. La priorité accordée à la libre expression de l'individu, à l'initiative et à l'activité autonome, la critique du principe d'autorité, l'expérimentation du "self-government", de la coopérative scolaire, montrent qu'il y a une affinité évidente entre les idéaux pédagogiques de ces courants et les idéaux démocratiques, voire révolutionnaires, des défenseurs de la pensée républicaine. La question sera dès lors celle du passage, du transfert de la "démocratie scolaire" à la démocratie tout court : dans quelle mesure l'instauration de la première peut-elle préparer à la seconde ? Et surtout, y a-t-il réellement homogénéité, communauté de sens entre l'une et l'autre ? L'identité des mots employés (participation, autogestion, contrat, etc.) ne dissimule-t-elle pas une rupture qui rend illégitime toute prétention de l'éducation nouvelle à être une éducation civique ?

Le débat tourne alors autour de la question de l'analogie - analogie entre l'école et la société, le groupe-classe et la communauté des citoyens, l'institution scolaire et les institutions sociales. La question ne sera plus, comme dans la démarche précédente, de trouver un modèle de référence (les Lumières, la Raison, la Patrie, la République) que les élèves ont à intérioriser, à s'approprier grâce à l'aide, voire l'exemple de l'enseignant ; la question est bien plutôt de constituer, d'organiser un milieu éducatif qui reproduise, mais en miniature, le plus fidèlement possible, le milieu économique, social et politique dans lequel les enfants auront à vivre demain ; ou plutôt (et cette nuance est capitale), le milieu dans lequel on souhaite qu'ils vivent, et qu'ils auront eux-mêmes à édifier.

Dans la démarche précédente, le modèle est déjà là, au moins partiellement : même chez Condorcet, l'instruction (civique ou non) n'est possible que parce que les Lumières ont déjà constitué, hors de l'école, un environnement rationnel sur lequel l'enseignant s'appuie. L'instruction concourt à renforcer et à développer la République, mais elle ne serait pas concevable sans elle : il ne saurait y avoir d'égalité éducative sans, préalablement, la reconnaissance de l'égalité politique des droits, qu'elle vient compléter et consolider. Dans la démarche analogique en revanche, le modèle reste à construire ; la métaphore (la démocratie scolaire) précède le propre (la démocratie tout court) et concourt à son émergence.

Cette relation paradoxale se trouve au cœur des discours qui accordent au problème de l'éducation morale et civique une importance particulière. C'est le cas de J. Dewey comme de Piaget, et surtout de Freinet dont toute la pédagogie se veut éducation à la citoyenneté.

Dewey et Piaget : une éducation à la démocratie libérale

Dans son ouvrage *Démocratie et éducation*, Dewey pose la question des finalités de l'éducation sous la forme d'une antinomie. D'une part, on ne saurait déduire ces finalités de la société existante, car cela conduirait à une éducation conservatrice et répétitive, qui reproduirait tous les défauts de cette société et aurait les mêmes limitations qu'elle. D'autre part, il n'est pas davantage possible de déduire ces finalités d'un modèle a priori et d'un idéal abstrait, purement rationnel, de la société idéale, car elles auraient du mal, en ce cas, à s'appliquer au réel et risqueraient, en voulant absolument le conformer à leurs exigences, de négliger ses contraintes et d'aboutir à l'échec.

La solution est "d'extraire les traits désirables des formes de vie communautaires qui existent réellement et de les utiliser pour critiquer les traits indésirables et suggérer des améliorations". Elle n'est pas sans rappeler, on le voit, la démarche de Max Weber : l'idéaltype, chez ce dernier, résulte de la systématisation de traits que le réel ne fournit qu'à l'état d'ébauches ou d'enchevêtrement ; il constitue bien un modèle, mais d'abord un modèle d'intelligibilité avant d'être, le cas échéant, un idéal pour l'action.

Il ne s'agit donc pas de partir d'un concept rationnel de la république ou de la démocratie pour en dériver une conception éducative, mais d'analyser les sociétés démocratiques existantes pour en dégager la logique interne, la tendance profonde, et construire des institutions éducatives qui accompagnent cette tendance, la facilitent et l'intensifient au lieu de la contrecarrer.

Il apparaît alors que la démocratie moderne est la seule société, de toutes celles connues jusqu'à présent, qui implique en elle-même et pour elle-même le changement ; qui ne se contente pas de le subir et de s'y accommoder tant bien que mal (car toutes les sociétés évoluent sous peine de mourir) mais le veut en tant que tel et l'organise. En ce sens, la démocratie est la seule société "dynamique", la seule qui tende à sa transformation perpétuelle et s'identifie consciemment avec sa propre histoire. Les autres sociétés ont une histoire (comme une caractéristique parmi d'autres) ; la démocratie est l'histoire, ou du moins son histoire, en ce sens qu'elle se veut et se pense elle-même comme toujours différente de soi.

C'est parce que la démocratie est une société qui pose le changement comme son essence qu'elle implique l'égalité : car l'idéal du changement maximal implique "la chance égale (de tous les membres du groupe) de prendre et de recevoir, de partager des entreprises et des expériences très diverses" . En effet, le "libre échange des modes divers d'expériences vitales" multiplie les occasions de stimulations intellectuelles, culturelles, sociales ; à son tour "la diversité des stimulants crée la nouveauté, et la nouveauté stimule la pensée". Une société

cloisonnée en classes hiérarchisées est moins capable de produire cette stimulation maximale de tous par tous, et elle est donc moins capable de transformation et d'adaptation continues.

On le voit, la démarche est très différente de celle de Condorcet. Dewey ne se pose pas la question de savoir quelle est l'essence métaphysique de l'individu (la raison, le jugement autonome, etc.) pour en déduire une forme de société (la république) fondée sur l'égalité, l'indépendance et le respect mutuels, puis, de celles-ci, une conception de l'éducation civique et morale. Son approche pourrait être qualifiée de pragmatique et d'empirique, dans la mesure où il part de l'analyse de la société réelle, effective, où nous vivons. Mais une telle qualification (qui pour un philosophe rationaliste sonnerait comme un reproche rédhibitoire) serait largement erronée : car loin de se conformer aux exigences de la société telle qu'elle est, dans sa réalité actuelle et pesante (ce que fera, par exemple, un sociologue comme Durkheim), il tente d'en extraire la rationalité implicite, c'est-à-dire l'idéal qui l'anime et l'explique.

Or "une société qui non seulement change, mais dont l'idéal est le changement pour le progrès, aura des idéaux et des méthodes d'éducation qui différeront de ceux d'une société qui vise simplement à perpétuer ses propres coutume". L'école ne saurait se contenter d'enseigner une égalité abstraite et formelle ou de la réaliser par l'accès de tous à un minimum d'instruction commune, susceptible de garantir cette égalité par l'indépendance intellectuelle et matérielle. Elle doit aller plus loin et mettre en pratique, dans son organisation, ses méthodes, ses contenus, les activités qu'elle propose, cette essence de la vie démocratique connue changement, diversité et réciprocité maximales des stimulations. En effet, " une démocratie est plus qu'une forme de gouvernement ; elle est d'abord un mode de vie associé d'expériences communes communiquée ". L'idéal démocratique comporte donc ,l'accroissement et la diversification des intérêts partagés en commun", " un rôle plus important attribué aux intérêts mutuels dans la vie sociale", "une interaction plus libre entre les groupes sociaux" "Un rajustement continu des habitudes sociales", : ce sont toutes ces caractéristiques qui doivent se retrouver dans l'école.

Pour Condorcet, le changement social - le progrès des Lumières, l'accroissement des échanges, de la vie intellectuelle et culturelle - n'était qu'une conséquence de l'égalité fondamentale à établir entre les citoyens pour des raisons d'éthique politique. C'était en quelque sorte un bienfait qui venait par surcroît, mais ne constituait pas une fin en soi. Dewey renverse l'ordre des finalités : chez lui, c'est au contraire l'exigence d'égalité qui est une conséquence de l'essence "historique" de la démocratie. C'est parce qu'elle est d'abord et fondamentalement une puissance de changement, de transformation continue et maximale, un désir radical de nouveauté et de découverte, qu'elle appelle l'égalité non seulement politique, mais sociale, économique et culturelle des individus. Ceux-ci ne doivent pas seulement apprendre, grâce à l'instruction, à devenir autonomes, indépendants les uns des autres ; ils doivent aussi apprendre à communiquer, à échanger, à entrer dans une relation de

t'stimulation réciproque', - et c'est pourquoi l'apprentissage de la citoyenneté est indissociablement une éducation et une instruction.

De cette idée résultent toutes les conceptions pédagogiques de Dewey, dans le détail desquelles nous n'entrerons pas ici l'école comme "foyer social", la valorisation du travail par groupes du "self-government", du travail productif, des activités manuelles qui seules "développent sans effort, naturellement, le sens sociale. On le voit, l'éducation à la citoyenneté se fonde sur l'analogie à établir entre l'organisation concrète de l'école et, non la société réelle, mais l'idéal ou la logique implicite qu'elle comporte. D'une certaine manière, l'école devient ainsi le miroir de la société - un miroir qui la refléterait non telle qu'elle est (avec ses pesanteurs, ses archaïsmes, ses contradictions), mais telle qu'elle veut être.

La démarche de Piaget est, en un sens, assez semblable à celle qui vient d'être décrite. Comme Dewey, il se refuse à fonder l'éducation civique et morale sur un idéal abstrait, même rationnellement fondé ; et pas davantage sur la morale communément admise, qui repose encore largement sur des interdits posés comme transcendants, sur une autorité reconnue Comme absolue.

Il trouvera la solution de ce dilemme non pas, comme Dewey, dans l'analyse de la société démocratique moderne, mais dans celle du développement perceptif, intellectuel et social de l'enfant. On peut discerner dans ce développement une direction, une tendance intrinsèque : celle qui va de l'égoïsme à la réciprocité, de l'absoluité des termes à la fluidité des opérations susceptibles de transformations et conversions mutuelles.

D'où la question : "Est-il possible de former des personnalités autonomes au moyen de techniques impliquant à des degrés divers une contrainte intellectuelle et morale'. La psychologie génétique découvre le lien qui existe entre le développement intellectuel et le développement social de l'enfant - et nous ne pouvons ici que renvoyer aux analyses piagésiennes sur le rôle de la coopération, du jeu, de la discussion libre pour l'acquisition de schèmes et le développement de la pensée formelle. Par suite, elle fonde la légitimité d'une corrélation entre l'efficacité pédagogique et l'idéal démocratique. L'utilisation de méthodes "démocratiques" dans l'enseignement ne se justifie pas simplement, comme chez Dewey, par la nécessité de préparer l'enfant à la démocratie dont il sera le citoyen ; elle trouve une justification proprement épistémologique.

Il y a pour ainsi dire une harmonie préétablie (mais que la psychologie génétique vient expliquer) entre l'efficacité intellectuelle, les finalités sociales et les méthodes dites actives. L'analogie entre les structures logiques de l'intelligence et les structures sociales de la démocratie ne peut que renforcer les unes par les autres, et l'éducation à la citoyenneté, comme chez Condorcet, ne saurait se dissocier de l'éducation intellectuelle. Mais chez celui-ci,

la première était une conséquence de la seconde : en acquérant les moyens de l'autonomie du jugement et l'indépendance matérielle, l'élève acquiert du même coup les qualités du bon citoyen et le pouvoir de participer aux échanges multiples qui caractérisent la démocratie. Avec Piaget, elle en devient aussi une condition : je ne puis acquérir l'autonomie du jugement qu'en participant déjà, dès l'école, à une vie citoyenne.

C'est pourquoi "le droit à l'éducation n'est pas seulement le droit à fréquenter des écoles il est aussi le droit à trouver dans ces écoles tout ce qui est nécessaire à la construction d'une raison agissante et d'une conscience morale vivante". Il y a entre ce texte et les thèses de Condorcet une moins grande distance qu'on ne pourrait le penser au premier abord. Certes, Piaget s'oppose ici à une conception étroite de l'instruction limitée à l'enseignement de connaissances. Mais Condorcet lui-même, on l'a vu, ne dissociait pas celles-ci de leurs modalités d'appropriation par l'enfant ; nous avons essayé de montrer à quel point il insistait sur la nécessaire activité de l'enfant et l'indispensable ajustement des contenus d'enseignement à "l'instinct naturel" de chacun. Le droit à l'éducation, pour Condorcet comme pour Piaget, n'est pas seulement le droit de s'asseoir sur les bancs d'une classe ; c'est aussi et surtout le droit de bénéficier des services d'un professionnel compétent, articulant les contraintes inhérentes au savoir avec celles qu'impose la nature de l'enfant, et capable de faire de l'apprentissage un "plaisir" en même temps que de prendre en compte les critères d'utilité individuelle et collective. Piaget reprend ici ce thème, mais y inclut les acquis de la psychologie génétique, à savoir la dimension sociale de tout apprentissage, qui fait obligation au maître, sous peine d'inefficacité, de pratiquer des méthodes réellement actives et d'instaurer une coopération véritable dans sa classe.

Aussi bien "la meilleure méthode pour faire d'un écolier un futur bon citoyen" n'est pas de lui "donner simplement, durant un certain nombre d'heures par an, un cours systématique d'"instruction civique" en lui décrivant pièce par pièce les différents rouages d'institutions nationales qui le laissent encore relativement indifférent, malgré l'éloquence ou la bonne volonté du maître". Une telle méthode purement expositive contredirait le caractère nécessairement expérimental, ou du moins "expérientiel", de l'éducation civique et morale. Mais alors que Condorcet trouvait la source de cette expérience dans le réveil d'un "sentiment intérieur provoqué par un dispositif didactique approprié (l'histoire, le récit choisi par le maître en raison de sa vertu "provocante" et raconté de façon à favoriser l'expression des émotions de l'élève : pitié, bienveillance, indignation, etc.), Piaget la recherche dans l'organisation de structures éducatives susceptibles de permettre à l'enfant une certaine maîtrise. "Qu'il s'agisse d'intelligence, de formation morale ou de formation internationale, la question est chaque fois de décentrer l'individu et de lui faire abandonner ses attitudes subjectives ou égocentriques spontanées pour l'amener par le fait même à la réciprocité et (ce qui est pratiquement synonyme) à l'objectivité."

Dans le domaine purement intellectuel, il est relativement facile de mettre sous les yeux de l'enfant les termes qu'il aura à mettre en relation pour y expérimenter permutations, substitutions et transformations réglées. Les raisonnements sur une figure géométrique, par exemple, sont indifférents à l'échelle adoptée pour celle-ci ; que je raisonne sur un champ réel ou sur un rectangle tracé sur une feuille de papier n'affecte en rien la rigueur mathématique des opérations que je puis faire. Pareillement en géographie, faute de pouvoir présenter aux élèves une région dans ses vraies dimensions, je les fais travailler sur des cartes, des schémas, des images qui permettent de miniaturiser et de symboliser le réel, et de pratiquer sur lui des opérations que ne permettrait pas la réalité en vraie grandeur.

La difficulté dans le domaine de la citoyenneté est qu'il n'existe pas, au premier abord, de telles miniaturisations. Ainsi par exemple une assemblée délibérative, un gouvernement, voire un tribunal sont des institutions qui s'exercent à une telle échelle qu'elles ne sont pas à la portée de l'élève ; et comme elles ne signifient rien pour lui, il n'est pas possible de raisonner directement sur elles et à partir d'elles. je puis toujours extraire d'une région l'image d'un paysage particulièrement significatif, et par une démarche métonymique qui prend la partie pour le tout, faire découvrir à mes élèves, au travers de ce paysage fragmentaire, les caractéristiques de la région ou du relief dont il est l'illustration significative. En revanche, la photo du Premier ministre ou du Parlement ne dit évidemment rien sur leurs fonctions ; et comme celles-ci articulent des réalités dont l'élève n'a aucune expérience, toutes les explications, toutes les schématisations que je puis faire (les multiples diagrammes que l'on trouve dans les manuels d'instruction civique) ne servent à rien.

Il faut donc trouver, dans ce domaine aussi, des équivalents miniaturisés qui soient à l'échelle de l'enfant. Telle est la signification "des expériences de self-government à l'école", conçues de façon à ce que "l'enfant sachant par expérience ce qu'est un comité exécutif, une assemblée délibérative et un tribunal, en arrive à s'intéresser à des institutions analogues à une échelle qu'il n'imaginerait en rien sans de telles analogies".

On le voit, la "démarche analogique" ici proposée se distingue de celle de Condorcet - et a fortiori du Code Soleil. Il ne s'agit pas de provoquer un ébranlement affectif, une émotion première à partir de laquelle un travail progressif de réflexion, de conceptualisation et de rationalisation pourra être effectué ; il s'agit bien plutôt de transposer, à l'échelle de l'enfant, les structures et institutions de la démocratie moderne, afin d'en faire pour lui des objets susceptibles, comme tout objet, d'expérimentation, de manipulation et de transformations plus ou moins systématiques. La compréhension acquise grâce à cette objectivation doit pouvoir se transférer ultérieurement aux institutions "en vraie grandeur".

On peut soulever à propos de cette démarche un certain nombre d'interrogations. G. Snyders ne s'en est pas privé. La première objection est qu'il y a "beaucoup d'optimisme à considérer le

groupe d'enfants comme une société d'égaux, où tout se décidera par les voies légales et le consentement de la majorité : peut-on passer sous silence les inégalités d'âge, de force, de situation acquise, tous les problèmes liés aux - caïds " et aux - meneurs ? " Mais s'il est vrai que certains textes de Piaget laissent suggérer que la démocratie pourrait s'installer toute seule, par la libre confrontation des points de vue hors de la présence de l'adulte, bien d'autres en revanche admettent que l'intervention de l'enseignant est nécessaire, précisément pour créer les conditions d'une réelle coopération et faciliter le passage d'une morale hétéronome à une morale autonome.

Plus sérieuse est l'objection qui consiste à s'interroger sur le sens et l'emploi du concept de "démocratie". "Est-il légitime d'employer le terme de "démocratie" pour désigner les enfants qui jouent ainsi entre eux, même très gentiment ? " Snyders ne le croit pas, qui précise : "Suffit-il pour qu'il y ait démocratie que l'on vote, que l'on se décide à la majorité ? Le seul obstacle à la démocratie est-il constitué par l'immutabilité littérale de la tradition ?"

Se trouve ainsi posé le problème fondamental des limites de l'analogie. La démarche de Piaget, on l'a vu, revient à considérer "l'école comme une miniature de la société, réduction dans une complète similitude". Or si en mathématiques le changement d'échelle n'a aucune incidence sur les objets qui constituent la matière du raisonnement, peut-on en dire autant dans le domaine social et politique ? "Réellement les problèmes sont-ils les mêmes, des enfants qui travaillent, jouent et se battent ensemble - et des adultes aux prises avec la misère et la guerre ? " Il ne serait pas exagéré de dire que toute l'institution scolaire repose sur la possibilité de l'analogie : comme il n'est pas concevable d'immerger d'emblée l'enfant dans la réalité, l'école est là, comme le souligne Alain, pour substituer à l'immensité confuse du réel la clarté simplificatrice d'équivalents symboliques et analogiques (schémas, croquis, modèles) qu'il est possible de maîtriser et sur lesquels on peut travailler intellectuellement. Or la question qui se pose est justement de savoir si, entre tous les champs de la réalité, le champ politique n'est pas le seul qui échappe à cette possibilité d'une substitution analogique. On peut, à l'école, fabriquer des maquettes, construire des modèles réduits, tracer des tableaux et des diagrammes à propos de toute réalité (mathématique, physique, biologique, géographique, historique) ; en revanche la politique est peut-être l'unique domaine où rien ne saurait dispenser d'un abord direct, d'un contact avec le propre par-delà toute réduction métaphorique. Le racisme, la guerre, l'injustice sociale peuvent certes être expliqués comme des phénomènes sociologiques ou historiques parmi d'autres ; mais lorsqu'ils sont considérés d'une façon politique, ils se donnent comme irréductiblement liés à une actualité qui nous interpelle et nous provoque. Ce qui, pour l'enfant, suscite émotion et questionnement, ce n'est pas " le phénomène du racisme en general", comme "fait de société" ; c'est ce crime qui vient d'avoir lieu et dont la télévision a parlé hier soir. Ce n'est pas "la guerre", comme objet d'une science particulière, la polémologie ; c'est cette guerre qui se déroule près de nos frontières et dont les images viennent montrer l'horreur.

La démarche analogique de Piaget considère au fond les objets politiques comme des objets idéaux, des concepts intemporels (ceux de coopération, démocratie, représentation, arbitrage, etc.) qui fonctionneraient également et identiquement dans la réalité sociale et dans cette miniature que constitue la classe. Si, comme nous venons de le suggérer, la politique se définit d'abord par son actualité, c'est cette démarche même qui devient problématique pour l'éducation à la citoyenneté. Elle peut certes aider à clarifier les structures permanentes de la réalité politique, ses invariants conceptuels - et c'est déjà beaucoup ; mais elle risque de laisser échapper le plus important dans l'éducation à la citoyenneté. C'est ce que nous allons vérifier chez le pédagogue qui a pourtant mis celle-ci au centre de ses réflexions et de ses préoccupations : Célestin Freinet.