

Ecole et préjugé

Michel PAYEN, ancien proviseur adjoint du lycée Janson de Sailly

Conférence "Ecole et préjugés. Est-ce que l'école contribue encore à la lutte contre les préjugés", 10 février 2011, Assemblée Nationale, salle Victor Hugo.

Le préjugé est probablement, et encore davantage que le bon sens, « la chose du monde la mieux partagée ». C'est, en quelque sorte, une conséquence quasi automatique de l'acculturation de tout individu. En effet, comment entrer dans le débat public autrement qu'avec son identité à soi et ses propres convictions ? Et pour un enfant, il est impossible de faire abstraction de ce qui garantit sa survie car il est ce que fait de lui l'éducation qu'il reçoit, éducation largement plus influencée par son milieu d'appartenance (famille, environnement socio-économique et cour de récréation) que par les milieux institutionnels qu'il fréquente tels que la classe, le club de sport ou le centre aéré, là où il est encadré. Ce n'est qu'en prenant de la maturité et grâce aux connaissances, à la réflexion et à l'exemple de ses maîtres, que l'on peut commencer à prendre du recul à l'égard de sa culture d'origine et comprendre qu'elle est contingente et commencer à adhérer à des valeurs plus universalistes qui permettent de vivre en bonne entente avec les autres. L'enfant qui n'est pas encore socialisé ou bien le jeune qui ne parvient pas à se socialiser, vivent selon leurs pulsions et la réaction première, disons même « primitive », est de considérer l'autre comme un concurrent, donc comme un ennemi qui se place en travers du chemin de la satisfaction immédiate du désir. Par conséquent, il faut être plus violent, plus fort que lui, d'une manière ou d'une autre et si on le peut.

C'est là qu'intervient l'éducation. Si cette éducation est laxiste, elle va laisser croire à l'enfant que le monde est une jungle où seuls les plus forts s'en sortent. Mais si elle est exclusivement répressive, elle va tout autant renforcer le jeune dans sa conviction de la loi du plus fort. En effet, pourquoi l'adulte peut-il me punir et me barrer la route ? C'est parce qu'il est plus fort que moi. Or un jour, c'est moi qui serai plus fort que lui et à ce moment-là, c'est moi qui imposerai ma loi, justement celle du plus fort. Tous les enfants ont un fantasme de toute puissance. Leur imaginaire crée des objets ou des personnages qui leur permettent de surmonter les frustrations qu'impose la confrontation à la réalité. Et l'éducation est, inévitablement, génératrice de frustrations. Lorsque les enfants sont amenés à « légiférer », dans le cadre d'une réflexion sur un règlement de classe ou de groupe, par exemple, ils imaginent toujours des sanctions extrêmement lourdes, précisément à la mesure des frustrations qu'ils vivent.

L'éducation travaille dans le temps pour dépasser ce qui est de l'ordre de l'être natif. Elever un enfant c'est bien l'amener au-dessus de cet égoïsme, certes, d'abord indispensable à sa survie de petit être fragile ; mais plus il grandit, plus il doit se socialiser, plus il doit accepter l'autre sous peine de rester bloqué à un stade psychique infantile, narcissique et mortifère. Alors, il y a les règles de vie en société, il y a la loi. Mais la loi ne s'intègre pas d'elle-même. Il s'agit d'une appropriation progressive dont les étapes suivent l'évolution de l'enfant et de l'adolescent. Il s'agit d'une qualité de relation dans laquelle il n'y a pas d'égalité mais qui, pour autant, vise, à terme, l'égalité. La relation éducative est une relation inégalitaire. Quand l'éducateur et l'éduqué se retrouvent à égalité, l'éducation est terminée, bien ou mal. Cela signifie que l'éducation est une éthique de l'être ensemble. Cela signifie qu'il est nécessaire de mettre l'enfant en situation de remporter de multiples petites

victoires dans l'apprentissage de la prise en compte de l'autre, de la compréhension de ce que personne n'est au monde par lui seul et que la valeur de l'autre est la première de toutes les valeurs et la plus universelle.

Contre les effets des préjugés, il y a donc le savoir, la loi et l'éthique. Or ce sont là, précisément les missions essentielles de l'École.

Avant même de parler d'éducation, il faut parler d'instruction. La première et la plus fondamentale des missions de l'école, c'est la transmission des savoirs. Le développement maximum de l'instruction de tous est un enjeu sociétal de première importance. Dans une société fondée sur les principes de liberté, d'égalité et de fraternité, dans une société où la vie de la nation est l'affaire de tous, l'avenir est en totale dépendance du niveau d'instruction de tous. Le progrès, non seulement scientifique et technologique mais aussi le progrès social, sont en lien direct avec les connaissances acquises.

Encore faut-il que toutes les chances soient données à l'école d'assurer pleinement sa mission d'instruction, tant en terme de qualité d'encadrement qu'en terme de qualité d'environnement.

L'école a une spécificité qui est l'apprentissage médiatisé de la culture c'est-à-dire de permettre aux élèves d'apprendre les savoirs et d'apprendre à apprendre. Il est de la responsabilité des enseignants de donner aux élèves les techniques et les outils de travail pour progresser sur la voie de la connaissance, écouter un cours ne suffit pas. On imagine mal que le professeur d'éducation physique édicte les règles d'un sport collectif et donne le match à faire à la maison ! Notre école doit s'orienter vers une dynamique de la réussite et sortir de la logique élitiste porteuse du sentiment d'échec pour un grand nombre d'enfants. Pourtant, il est tout à fait possible de former une élite mondialement compétitive tout en assurant la réussite de tous. Mais il faut que l'école française apprenne à prendre en charge les difficultés des enfants, qu'elle sache ne pas les laisser s'installer et qu'elle valorise la réussite et les aptitudes plutôt que souligner les échecs.

L'école a donc un rôle essentiel : celui d'apprendre aux élèves à travailler, à s'empoigner avec les savoirs, à les comprendre, à se les approprier complètement. Il s'agit d'accéder à une culture qui soit la plus large possible. Mais la notion de culture n'est pas aussi évidente qu'il y paraît et, particulièrement aujourd'hui on parle plus volontiers de cultures au pluriel, de diversité et de communautés. Cela interpelle le mode de transmission des savoirs à l'école.

Nous devons nous interroger sur ce que l'on entend par culture. Le mot « culture », en effet, est employé en place d'autres termes tels que « mentalité », « habitude », « esprit » ou « tradition ». Par exemple, en France, l'école de la IIIe République s'est donné un mythe des origines gauloises pour fonder la nation, mais la réalité est bien plus complexe ; si l'on examine de près le lexique de la langue française, on y trouvera beaucoup plus de mots d'origine arabe que de mots d'origine celte, ce qui signifie que l'empreinte arabe dans l'histoire de notre culture est certainement beaucoup plus importante que celle des Gaulois. Il faut donc en revenir à une définition plus précise de ce que l'on désigne par « culture » autant pour le groupe humain que pour l'individu.

Le premier sens se trouve dans l'étymologie. « Culture » a pour origine le verbe latin colere, qui signifie « cultiver la terre ». La culture, c'est d'abord le rapport de l'homme à la nature. L'être humain est celui qui transforme la nature et se l'approprie, par opposition à

l'animal qui, lui, la subit et s'y adapte pour survivre. « Cultivé » s'oppose ainsi à « sauvage ». Les humains assurent leur maîtrise de la nature en bâtissant des civilisations. Aussi, dès l'époque latine classique, le mot prend un sens figuré et s'emploie pour signifier la formation de l'esprit par la connaissance des grands hommes et des grandes œuvres d'art du passé. La culture est donc ce travail d'acquisition de l'héritage du passé et la façon dont celui-ci forme l'esprit.

Ces sens de « culture de la terre » et de « culture de l'esprit » prévalent jusqu'au XVIII^e siècle. Avec Descartes, la raison prend place dans cette activité de culture. Pour se cultiver grâce au « cogito », l'esprit humain, par ses propres moyens, devient capable de construire un jugement universellement vrai, pour autant que chacun s'applique à suivre la « méthode ». Le Discours de la méthode ouvre sur la pensée scientifique, sur la capacité de concevoir qu'une chose soit identifiable au-delà de toutes les différences, au-delà des différences entre les œuvres du passé qui signent notre inscription et notre entrée dans une conception de l'humanité qui transcende les particularités. C'est aussi une rupture capitale par rapport à la soumission à l'autorité. « Être cultivé » devient « être éclairé, être lucide, critique, instruit ». On pense au voyage initiatique qui, dans *La Flûte enchantée*, conduit de la Reine de la nuit à Zarastro, des ténèbres à la lumière, grâce à la connaissance et à la raison. Mozart achève de compléter le premier sens du mot « culture », qui consacre l'être humain dans sa volonté de dépassement de soi et d'emprise sur le monde : « se rendre comme maître et possesseur de la nature », disait Descartes.

Dans cette première acception, on voit un effort vers l'universel, vers une culture partageable par tous mais dont le revers pervers, est qu'elle peut devenir facilement dominatrice.

Le deuxième sens du mot « culture » se construit dès la fin du XVIII^e siècle¹ en Allemagne, servant d'assise au mouvement préromantique du Sturm und Drang. La culture, pour le préromantisme allemand, c'est une révolte contre les valeurs universelles des Lumières. C'est contre ce qui est considéré comme une tentative d'hégémonie intellectuelle et politique française que se construit l'exaltation de la tradition d'une Allemagne encore morcelée politiquement. Or la base de l'unité politique, c'est ce qui peut être mis en commun, la référence à une tradition, la référence à « l'esprit du peuple », à une « souche » commune. La culture devient l'imprégnation de tous les esprits par ce « génie » propre à tout un peuple et que l'on retrouve dans la musique, dans l'art, dans le folklore et dans les coutumes, pour que l'unité de la société nouvelle repose directement sur cette ascendance et sur cette tradition, qui vont étayer et justifier le droit nouveau soutenu par la création artistique.

Il s'agit d'une conception de la culture qui distingue, qui construit une identité communautaire et invite au repli et à la défense de ce qui fait que vous n'êtes pas comme les autres. C'est une conception de séparation, de division. Son aboutissement est le conflit et la guerre.

À la fin du XIX^e siècle, on voit apparaître un autre sens du mot « culture ». Ce sens nouveau, c'est l'enjeu de prestige, de distinction, l'idéal académique de raffinement. Être riche ne suffit plus à la bourgeoisie d'argent, qui souhaite également devenir une aristocratie de l'esprit. La possession d'une suprématie symbolique qui s'ajoute au pouvoir économique devient un enjeu social. Au XX^e siècle, on s'aperçoit que cet enjeu symbolique devient un enjeu réel. Le « capital culturel » devient plus déterminant, à la limite, que la possession du

¹ Johann Gottfried von Herder, Le plus ancien document sur l'histoire du genre humain, 1774

« capital économique ». Le capital économique se transmet certes, mais la position d'une personne dans la société se fait davantage sur la base de la possession de diplômes que sur celle de la fortune. Aujourd'hui, avec l'obsession de la réussite scolaire, on voit bien que ce qui mobilise les parents, c'est cette possession du capital culturel pour leurs enfants.

La critique qui a été faite de la culture élitiste, c'est qu'elle apparaît comme un vernis, comme superficielle, comme ayant une simple fonction d'ostentation, et que la « vraie » culture serait plus profonde. On va opposer la culture superficielle à la culture des racines. C'est sur cette base que se développe le concept anthropologique. Par « culture », l'anthropologie désigne au XXe siècle l'ensemble des modes de vie, l'héritage que l'individu reçoit de son groupe, en somme la partie de son milieu que l'homme a lui-même créée. Tout devient culture ! Tout est culture pour l'anthropologie.

Cette définition très large de la culture a permis de démontrer qu'il n'y a pas d'activités plus nobles que d'autres, et donc pas de civilisations supérieures aux autres. Ceux que l'on appelait les « sauvages » sont placés à égalité avec les autres civilisations. On a créé un musée des arts « premiers », l'adjectif primitif n'ayant plus cours. Cette égalité proclamée de toutes les civilisations, cette impossibilité de trouver des critères de supériorité, a été un formidable support idéologique pour l'anticolonialisme et la décolonisation, et a rendu impossible toute justification de l'esclavage.

Mais si ces avantages ont été énormes et ont permis de transformer le monde, il y a sans doute certains inconvénients à cette définition, en particulier ce que l'on peut appeler « le refus de questionner l'héritage culturel ». Si tout est culture, alors pourquoi et au nom de quoi vais-je choisir tel héritage et refuser tel autre ? C'est toute la problématique de l'histoire des révolutions et de toute l'histoire de la décolonisation : la libération des peuples par la révolution et la décolonisation par les luttes armées ont fait passer directement du servage au totalitarisme ou de la colonie à la dictature. Car une chose est de se battre contre celui qui vous tient en esclavage ou qui occupe indûment votre terre lorsque l'on a pris conscience de la dignité de sa propre identité ; mais c'en est une autre que de contester celui avec qui je partage cette identité mais qui la dresse contre ma liberté pour assurer une autorité sans partage au nom même de ma libération.

Ces notions sont importantes car elles travaillent souterrainement la question de la diversité et des identités. Les différents sens du mot « culture » interrogent alors la façon de penser la diversité dans la société et en particulier la façon dont elle est vécue en termes de cohabitation et d'intégration. Peut-être peut-on définir deux grands modes d'accès à la qualité d'être humain.

Le petit garçon ou la petite fille devient un être humain adulte de manière insensible ou plutôt par expériences qui se sédimentent et donc à travers une expérience involontaire, en partie inconsciente. Ce que l'on appelle « la culture » se boit avec le lait maternel, c'est la manière dont on est accompagné pendant toute l'enfance, qui s'imprègne dans une série d'expériences et qui a pour résultat que l'on fait partie de ce que l'on appelle « une culture ». La culture d'imprégnation est une matrice du comportement. C'est cette définition de la culture et de l'éducation qui s'est imposée à l'UNESCO en 1982, lors de la conférence de Mexico : « *La culture est l'ensemble de connaissances et de valeurs qui ne font l'objet d'aucun enseignement et que, pourtant, tout membre d'une communauté sait.* » On voit comment, en même temps que l'on utilise le sens anthropologique, on donne raison à Herder contre les Lumières !

Il y a, en effet, deux risques dans cette conception. Le premier est de « naturaliser » la culture, c'est-à-dire de faire apparaître les faits culturels, dans nos sociétés multiculturelles, comme des faits inhérents à la nature de celui que l'on appelle « l'émigré » et qui le stigmatise. Le second risque, c'est celui d'enfermer les gens dans une origine en les définissant par cette origine, même lointaine, et en ne leur donnant pas la liberté, s'ils le souhaitent, de s'en soustraire pour accéder à autre chose. Car une chose est de reconnaître la différence de l'autre comme légitime et comme un fait à intégrer ; et autre chose est de maintenir l'autre dans sa différence, de le réduire, en somme, à cette différence.

Le second mode d'accès à l'humanité, c'est l'acquisition, par la transmission volontaire, par l'enseignement, d'une culture « universelle », dans les institutions ayant un rôle éducatif. Il s'agit de transmettre un héritage qui n'est pas directement accessible par l'expérience sensible, qui a besoin de se dégager de cette expérience pour apparaître ; il s'agit de donner l'accès à des connaissances, qui ne vont jamais de soi parce qu'elles ne sont la propriété d'aucun groupe « culturel ». Cet effort de transmission de l'héritage universel est sans doute l'un des fondements du contrat social dans les sociétés d'aujourd'hui et donc une mission capitale de l'école.

La cohésion sociale peut-elle, en effet, dans les sociétés qui sont les nôtres, se fonder uniquement sur le sentiment d'appartenance à un peuple, à une culture originelle ? Et alors lequel, laquelle, pour nous en France ? Quels seraient ce peuple et cette culture d'origine ? Les Gaulois ? La cohésion sociale de la France ne peut miser sur la connaissance, et notamment sur la connaissance de l'Histoire, sans rendre évidente l'hétérogénéité des origines et la nécessité de construire une organisation politique, un État démocratique, qui transcende et intègre cette diversité. Ce qui constitue un effort considérable de dépassement du préjugé.

Les sociétés modernes ont plutôt tendance, semble-t-il, à creuser l'écart entre ces deux types de cultures, la culture d'imprégnation et la culture d'acquisition. On y observe, d'une part, un repli sur des « racines », des constructions identitaires fabriquées sur des réinterprétations de la tradition et des textes, des identités d'immigrés qui remodelent profondément la culture d'origine et, d'autre part, une fuite en avant vers un homme mondialisé imprégné de la culture du marché et parlant l'anglais des affaires. Dans une société où l'écart entre l'appartenance identitaire et la mondialisation économique et culturelle se creuserait, quel pourrait être, notamment, le rôle de l'école et des institutions éducatives ?

La complaisance vis-à-vis du bricolage identitaire que l'on nomme aujourd'hui « ethnicité », c'est-à-dire le regroupement par quartiers sur la base d'une identité recomposée et réinterprétée, n'est certainement pas la solution. Il ne faut pas confondre ces bricolages précaires avec les « monuments du passé » qui constituent le fond de la culture au sens de l'époque romaine classique, l'héritage de ces civilisations anciennes qui s'est transmis jusqu'à nous à travers des centaines de générations. Il faut se garder également d'un universalisme abstrait qui consisterait, en France, au nom de la République, à ne pas prendre en compte toutes les composantes personnelles, familiales, culturelles et religieuses des jeunes dans toute situation éducative. Les jeunes, à l'école comme dans tout lieu d'éducation, seraient alors tous identiques car égaux en droit. Mais si le droit établit de l'égalité, c'est bien parce que, précisément, les êtres humains sont tous uniques, donc tous différents les uns des autres, donc, fondamentalement, en situation d'inégalité et que seul le

droit peut compenser les inégalités. La solidarité le peut aussi, mais comment en faire un principe social ?

Il nous faut, alors, essayer de dépasser l'opposition entre ces deux modes d'accès à l'humanité que sont l'expérience sensible et l'acquisition formalisée. L'étymologie latine du mot « culture » nous ouvre une piste à explorer car ce mot a aussi le sens d'« habiter ». Or les lieux d'éducation institutionnels ne devraient-ils pas être des lieux « habités », au sens d'une vie intellectuelle et sensible intense, où tradition et transmission retrouveraient leur sens ? On dit que les civilisations nouvelles s'érigent sur les ruines des anciennes. Mais ces ruines sont fertiles car les symboles, eux, ne meurent pas et se transmettent, avec d'autres habits, d'une civilisation à l'autre. Leur richesse et leur incommensurable capacité de variation et de déclinaison en font des archétypes qui constituent le fonds commun de l'humanité. N'est-ce pas notre rôle de transmetteurs que de faire prendre pied aux générations en devenir et en recherche d'identité, sur cette base commune qui respecte l'héritage des générations qui les ont précédés et leur culture, dans sa dimension formatrice, dans sa compréhension la plus profonde et la plus porteuse d'humanité ?

C'est bien le rôle de l'école que de former des têtes bien faites et non pas exclusivement des têtes bien pleines. Car le développement des savoirs n'est pas une garantie de vie bonne ensemble. L'histoire ancienne et récente est emplie d'épouvantables criminels qui furent des gens très instruits. Les camps d'extermination nazis ont été administrés par des officiers qui avaient suivi des études supérieures et qui ont suivi les ordres d'une hiérarchie qui ne comportait pas que des sous-doués. Nombre d'entre eux étaient de fins musiciens et pouvaient faire état de quantité de références culturelles. Aussi le vieil adage rabelaisien reste-t-il inéluctablement vrai : science sans conscience n'est que ruine de l'âme.

En effet, si la première mission de l'école est d'instruire, c'est bien dans le but de former les citoyens capables de faire vivre la République, de former des citoyens démocrates, conscients et soucieux des autres. Le savoir est nécessaire non comme fin en soi, mais pour autant qu'il éclaire la conscience du citoyen. Cependant soyons précis sur la notion de citoyenneté, car, aujourd'hui, on met le terme à toutes les sauces et l'usage du mot « citoyen » comme adjectif, brouille encore davantage toute éducation civique.

Or, on trouve chez Condorcet de quoi penser ensemble la *fondation* et la *refondation* de la citoyenneté. Pour Condorcet, l'idée philosophique de République, combine l'acte d'inventer et l'acte de réinventer le lien civique et politique. Le discernement de l'action instituante (acte d'inventer) sollicite la lucidité d'une responsabilité renouvelée dans le temps (acte de réinventer). La réinvention redit l'invention en s'installant dans la durée et la repense sur le mode critique et perfectible. Ces exigences se rejoignent dans l'idée de République telle qu'elle se déploie chez Condorcet, notamment dans son Projet constitutionnel de 1793. N'oublions pas qu'entre 1790 et 1793 ce philosophe est un acteur politique majeur ; la fondation d'un nouveau régime doit unir une pensée et une action. Lecteur de Rousseau et de Montesquieu, il insiste sur le rôle de la vertu politique dans une République : « pas de République sans républicains ». Instituer la citoyenneté n'est-ce pas penser ensemble son institution et sa ré-institution ?

C'est ce que nous pourrions nommer sa théorie de la *République permanente*. Il y a là une intéressante méthodologie de la sortie d'une éventuelle crise de la citoyenneté. En effet, pourquoi réinventer si nous ne sentons pas que l'élan de la fondation est en train de se

perdre, mais, en même temps n'est-ce pas à ce moment même que l'essence de la fondation se dévoile de nouveau ? Cette intuition traverse la formule de Camille Desmoulins : « Les républiques vivent de s'améliorer ».

Condorcet rappelle qu'*instituer c'est fonder* mais c'est aussi *instruire*, comme le suggère le terme d'*instituteur*. Instituer la citoyenneté c'est à la fois établir un lien politique dans le présent mais aussi se demander comment en parler à la génération qui vient. L'instruction publique (civique et générale) est l'âme de l'institution politique : la génération présente rend par avance la génération qui vient capable de réinventer la citoyenneté. C'est pourquoi la tradition républicaine, dans le sillage de Condorcet, fait de la République, « *l'institutrice du peuple* ». Condorcet en fait même une condition de la liberté politique présente ; on lit dans un texte de 1791 :

« *Epuyez toutes les combinaisons pour assurer la liberté ; si elles n'embrassent pas un moyen d'éclairer la masse des citoyens, tous vos efforts seront vains* ».

Condorcet opère ainsi ce que l'on pourrait appeler une « révolution » philosophique : ce détour par l'instruction publique place la tradition non plus dans le seul passé mais aussi et paradoxalement dans l'*avenir*. Mais cela n'est possible que si le peuple est *effectivement* instruit. La présence des enfants requiert une définition de soi à la lumière de l'avenir : c'est la réinvention nécessaire de la citoyenneté qui éclaire son institution première. On peut donc *instituer* et *exercer* la citoyenneté républicaine dès lors qu'on en indique les limites et la perfectibilité et qu'on l'accompagne d'une théorie de l'Ecole comme lieu de la *transmission*. On comprend mieux l'attention que les républicains ont apportée à la qualité des savoirs réellement enseignés à l'Ecole et à la présence d'une instruction civique de qualité. Appelons « *paradoxe de la citoyenneté républicaine* » cette idée que de l'avenir peut surgir une conscience critique de la citoyenneté présente. L'instruction publique assure en effet le lien entre l'institution et la ré-institution de la citoyenneté ; Condorcet résume ainsi sa conception :

« *Le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger.* »

C'est à l'Ecole de former ce jugement critique des enfants pour que, respectueux des lois, ils s'efforcent plus tard de les amender ; en 1792 Condorcet conclut : « *Il faut qu'en aimant les lois on sache les juger.* »

Par l'Ecole, le régime républicain accepte de se laisser juger. L'institution du citoyen s'inscrit dans la constitution républicaine et dans l'instruction publique. Ainsi, il est possible d'instituer la citoyenneté en se tournant vers le peuple tout entier (exigence démocratique) et en instruisant les enfants (exigence d'instruction et de transmission).

Ce qui risque de se perdre à chaque instant dans la théorie et la pratique de la citoyenneté républicaine c'est la conscience de l'unité des principes et valeurs républicains (liberté, égalité, fraternité, laïcité, solidarité, dignité, humanité) mais aussi l'unité des instances amplificatrices et formatrices de ces principes et valeurs (individu, famille, République, Nation, Europe, Humanité).

Cette conscience constitue le fondement d'une théorie de l'institution. Et par elle, Condorcet nous prémunit contre une certaine « rhétorique de la réforme » qui nous empêche

de penser la crise des institutions. Il faudrait, dit la « pensée unique », toujours réformer (l'Ecole, l'Etat, les services publics...) mais cette incantation n'est jamais accompagnée d'une réflexion sur les principes des institutions à réformer. Nous prenons ainsi le risque de régresser en voulant progresser, d'autant plus qu'on ne sait que faire des « réformes » antérieures et héritées. Quand il devient obligatoire et forcé, le « réformisme » peut nous éloigner du moment de fondation ou de refondation des institutions ; c'est pourquoi il est un élément essentiel de la « pensée unique », qui organise systématiquement l'amnésie des causes passées de nos contradictions présentes. Contrairement à la volonté d'instituer, la volonté de réformer sans cesse permet de ne pas se souvenir.

C'est pourquoi le terme de citoyenneté ne souffre guère de qualificatif. De même, l'adjectivation systématique du terme « citoyen » n'arrange rien aux choses : aujourd'hui tout devient citoyen (l'entreprise, les institutions etc.) ; ce qui permet de ne jamais définir clairement le concept de citoyenneté.

La notion actuelle et médiatique « d'éducation à la citoyenneté » est d'une telle confusion intellectuelle que la lecture de Condorcet est bien salutaire. L'Ecole, par l'acte d'instruire, intègre non seulement dans une union d'esprits libres mais aussi dans une union de citoyens éclairés : les citoyens se doivent de juger et non simplement d'opiner ; un citoyen libre et éclairé soumet les événements et les choix à des principes et non l'inverse. D'autre part, l'Ecole se doit de proposer aux futurs citoyens une authentique instruction civique, préservée de tout esprit de propagande ; son absence est une régression de l'Ecole républicaine. L'acte d'instruire insère par lui-même dans la Cité par le jugement critique qu'il suscite ; cette formation du jugement s'applique et se confirme dans l'étude des institutions et des lois (dans l'instruction civique proprement dite). Le jugement prépare l'expérience vécue de la vertu politique : accepter de penser l'intérêt particulier dans l'horizon de l'intérêt commun et dans la recherche de la fraternité.

Nous comprenons bien, dès lors, que Condorcet nous met sur la voie d'une conception de la démocratie comme éthique du vivre ensemble.

Qui peut dire, aujourd'hui, que demain, spontanément, les êtres humains seront pénétrés de la nécessité de se respecter les uns les autres, qu'ils soumettront leur liberté à celle d'autrui, qu'ils abandonneront tout recours à la violence, qu'elle soit brutale ou séductrice, pour s'en remettre à la raison et à l'honnêteté, et qu'ils cesseront toute pression, tout marchandage et tout chantage sur l'autre pour accepter de le reconnaître comme sujet véritable ?

C'est pourtant ce que nous souhaiterions. Or n'y a-t-il pas là, justement, une définition de la démocratie comme exigence éthique et transcendante, comme injonction à la conscience et à la responsabilité ?

Les fondements du rapport à autrui sont naturellement les fondements de la démocratie. Ils ne reposent pas sur des sentiments innés : ils procèdent de l'éducation.

L'école est concernée par cet apprentissage et les maîtres peuvent être de puissants modèles.

La démocratie est un rêve. Elle n'existe, précisément, que dans l'instant fugitif et précieux où l'autre reçoit le droit d'être, hors de toute intention de séduction ou de manipulation, pour construire une relation fondée sur la reconnaissance réciproque.

Il est donc fondamental que l'enfant reçoive cette reconnaissance de la part de ses éducateurs à qui il pourra, de la sorte, attribuer une valeur de modèle.

L'école peut-elle influencer cette démarche ? Quelles valeurs enseignons-nous ? De quelle culture portons-nous les valeurs ? Quelle idée donnons-nous de l'universel, de ce qui devrait être reconnu vrai par tous ?

La culture universelle ne s'incarne pas dans une culture d'élite. Elle est dans tout ce qui témoigne de ce qui, au travers des différences contingentes, est commun à toute l'humanité. Et, à l'inverse, on ne peut pas dire, non plus, que tout soit culture, ni que tout soit valeur, au nom, justement, de cette différence et surtout, au nom de l'opposition aux valeurs traditionnelles. La vérité est sans doute aussi éloignée de ces deux extrêmes.

La vérité est une exigence. Elle n'est pas de l'ordre de la révélation. Elle peut encore moins émerger du laxisme. Elle se construit dans l'appréhension de la réalité humaine. Le prêche dogmatique d'un universel révélé, confirmé par l'histoire, débouche sur les impérialismes et les colonialismes. Le refus de l'universel ne réussit pas mieux et couvre toutes les barbaries sous prétexte du droit à la liberté d'être différent qui aboutit toujours à la différence des libertés, c'est-à-dire liberté pour les dominants et asservissements des autres.

En tant que pédagogue, il me semble que je ne dois pas soumettre les autres à ma conception de l'universel, mais la leur soumettre.

C'est une position difficile et dérangeante car on devine derrière elle toute situation entre maître et élève où le premier exige du second qu'il fasse comme on le lui dit, au nom du savoir et de l'expérience, jusqu'au moment de lassitude et de renoncement : « Tu me résistes. Tu veux être libre et faire ce que tu veux ? Et bien, fais-le et ne viens pas te plaindre ensuite. Je m'en lave les mains ! » En vérité, l'éducation est une tentative de définir ce que nous pourrions vouloir ensemble.

Il est très difficile de sortir de l'alternative mimétisme/exclusion. Mais faire acte d'éducation c'est chercher à entrer dans une histoire où des gens essaient de construire quelque chose qui n'est pas donné à l'avance. L'universel n'est pas dans les manuels scolaires. Il n'est pas tout écrit dans des tables de la loi. Il se construit pour chacun au quotidien quand les élèves tentent de communiquer entre eux, quand un professeur tente de faire partager une émotion, lorsqu'on se reconnaît êtres humains en commun, lorsqu'on se découvre en train d'aimer ou de ne pas aimer, qu'on a des choses à se dire et à s'apprendre les uns aux autres, quand le temps de la parole devient essentiel. C'est là que s'élabore une culture qui soit non pas la culture d'une minorité qui opprimerait les autres, ni non plus l'acceptation d'un pluralisme culturel ou tout se vaudrait, mais une culture où l'on construise progressivement ensemble, dans le dialogue, dans la communication, dans l'effort pour s'écouter et pour s'entendre quelque chose qui s'appelle l'**Humanité**.

La culture universelle, la véritable culture, celle qui reflète l'humanité en construction, se fait, à l'école, quand on prend plaisir ensemble à trouver la solution d'un exercice, à découvrir la beauté d'un texte ou à déchiffrer un document, quand ensemble on se dit qu'à travers ces plaisirs et ces découvertes, et grâce au partage, on devient plus lucide et plus humain.

Il n'est pas de valeur qu'on impose. La contrainte est antinomique de la notion de valeur. Les valeurs s'imposent dans la richesse intellectuelle et affective de la relation à l'autre, relation de personne à personne, relation à vertu éducative qui mobilise toute notre disponibilité de pédagogue, toute notre force d'humanité. Et chaque fois qu'un enfant ou qu'un jeune prend conscience qu'il vaut mieux s'élever ensemble par le partage, alors, la démocratie sort du rêve pour entrer dans la réalité.

Mais c'est une réalité fragile. Combien de forces destructrices s'opposent à son épanouissement et l'obligent à retourner dans les limbes du rêve !

Disons, en raccourcis, que l'ennemi de la démocratie c'est la volonté de pouvoir. Mais pour autant, il n'y a pas de démocratie possible si les adultes ont renoncé à accomplir leur devoir d'autorité qui est partie intégrante du processus d'éducation.

Nos pratiques pédagogiques se doivent d'être exemplaires. Toute exhortation morale est vaine car les valeurs ne se transmettent qu'à travers les pratiques. Les valeurs démocratiques d'écoute de l'autre se construisent dans toutes les situations éducatives, chaque fois qu'un enseignant est capable de montrer qu'on apprend mieux dans la coopération que dans la rivalité, chaque fois que l'effort de compréhension de l'autre - a fortiori s'il se présente comme mon adversaire - est une condition de la maîtrise de mon propre point de vue, chaque fois que l'expression des différences est au service de la structuration de l'intelligence, chaque fois que le fait d'examiner avant de juger confère du crédit à ma parole, chaque fois que je suis capable de mettre en place des situations où la morale n'est pas une leçon, mais où elle est un vécu entre les autres et moi comme quelque chose de positif où nous éprouvons la joie du partage, joie dont on peut espérer qu'elle sera contagieuse.

Pour faire court, disons que nous ne transmettons nos valeurs que si nous les incarnons dans nos pratiques, que si ces pratiques sont porteuses de joie et de réussite et que si, à travers cette joie et cette réussite, nous pouvons communiquer à nos élèves la conviction que ces valeurs sont véritablement importantes, promesse de progrès et de vie bonne.

Au regard de cette exigence, toutes les pratiques didactiques ne se valent pas et ne contribuent pas également à former une conscience démocratique, car on n'apprend pas la démocratie en plus d'apprendre à lire, à écrire et à compter, on apprend la démocratie dans la manière dont on apprend à lire, à écrire et à compter. Le maître doit savoir qu'il éduque comme il instruit.

Enseigner est un métier, mais c'est aussi une éthique : quelque chose qui travaille mon rapport à l'autre, ma capacité d'accepter que l'autre ne soit pas celui qui satisfait mon désir. Accepter que l'autre émerge par lui-même et non par rapport à moi. Exiger de lui le meilleur mais tout en sachant accepter son échec et continuer à tout faire pour qu'il réussisse. C'est difficile. C'est lent. Ce n'est pas spectaculaire. C'est une éthique qui prend son temps et qui travaille dans l'histoire des personnes, dans l'interaction entre les personnes et dont on ne peut parler qu'en faisant l'apprentissage de sa pudeur.

L'éducation est par définition une relation inégalitaire (quand la relation devient égalitaire, l'éducation est terminée). Cela rend le problème éthique plus délicat mais aussi plus important que dans d'autres domaines. Tout le travail pédagogique consiste à exercer

une influence tout en donnant à l'élève les moyens de se libérer de cette influence. Pour que le principe d'éducabilité sur lequel repose toute action pédagogique, et qui suppose la confiance dans l'autre, ne devienne pas une manipulation de l'autre, il nous faut accepter le principe de non réciprocité : Celui que j'ai pour mission d'instruire et, par conséquent, d'éduquer, ne me doit rien.

L'éthique est là. On n'est pas dans l'échange, le marché, on est dans l'éducation : je dois tout faire pour que mes élèves me comprennent. Je leur dois tout, ils ne me doivent rien, même pas merci. Que ces remerciements me touchent s'ils viennent est une chose, quêter la reconnaissance et la soumission en est une autre. Et l'éducation qui passe par cette quête n'est plus l'éducation. L'élève ne peut avoir de dette à l'égard de ses éducateurs.

Les éducateurs qui n'ont pas fait le deuil de leur toute-puissance ou ceux qui ont fait tout le deuil de leur autorité ne sont plus des éducateurs. Dans le premier cas il s'agit de dangereux mégalo - maniaques et dans le second en renonçant à exercer tout pouvoir, ils ont renoncé à toute action éducative.

Il est très difficile de naviguer entre ces deux écueils au point que certains, rares heureusement, passent de l'un à l'autre, tentant de reprendre leur abandon par un excès d'autoritarisme dans un véritable naufrage pédagogique. Mais on peut comprendre que ces situations se produisent, car la formation des maîtres ignore presque tout de cette question fondamentale de l'éthique. Un progrès a été fait lorsqu'il a été admis que le savoir n'était pas tout et que tenter de le transmettre était un métier. Alors est née la didactique. Il faut en venir, aujourd'hui, à l'éthique et dire qu'enseigner nécessite de la part de celui qui veut faire ce métier un profond retour sur soi et que les engagements pris le soient dans la clarté. On ne dira jamais assez que c'est un métier incomparable aux autres pour ce qu'il exige non seulement de savoir, de compétences et d'intelligence, mais surtout de travail permanent sur soi-même.

Cette construction d'une éthique est, me semble-t-il, l'une des contributions essentielles de l'école, et tout particulièrement de l'établissement scolaire public, à la prise en compte des différences comme richesse et comme fondement du groupe social.

Mais il faut dire encore que les grandes réformes du système éducatif, à l'exception de la création de l'école publique, ont toutes manquées d'un solide fondement éthique, comme s'il eût été déplacé de rappeler ce point absolument essentiel de la relation entre l'enfant et l'adulte. Citons Jules Ferry dans sa lettre aux instituteurs : « *Vous êtes l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille : parlez donc à son enfant comme vous voudriez que l'on parlât au vôtre ; avec force et autorité, toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune ; avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge.* »

C'est ce respect de la conscience de l'enfant qui doit être la première des vertus de l'éducateur. Mais combien de fois sacrifie-t-on le fond à la forme ? C'est à ce moment-là que le maître est confronté à toute situation dans laquelle va se jouer sa crédibilité. Le réflexe professionnel et humain doit être, alors, de s'interroger sur ce qui se passe dans l'esprit de l'enfant, sur les éléments culturels qui déterminent tel ou tel comportement. De la richesse de compréhension et d'humanité qu'il mettra dans la réponse apportée à une situation difficile, dépend la réussite de son action éducative et la preuve qu'un esprit ouvert est le meilleur rempart contre tout préjugé.