

La construction de la loi à l'école

Bernard Defrance,

professeur de philosophie,

lycée Pierre de Coubertin, Meaux (F-77)

Conférence introductive au " Forum ÉCOLO "

Université de Liège, 11 mars 1995 [1]

Je partirai simplement de la question finale de votre document où vous dites : " Les défis à relever sont d'établir le pont entre savoir sur la démocratie et pratique démocratique ", et j'aurai tendance à dire que les défis à relever ne sont pas seulement entre les savoirs sur la démocratie et les pratiques démocratiques mais aussi entre les savoirs eux-mêmes, la mathématique, l'électronique, l'histoire, etc., bref tout ce qui est au programme, et les pratiques démocratiques. Nous y reviendrons.

Lorsque dans les classes, nous abordons ces questions qui sont au programme de philosophie, j'ai l'habitude de partir de l'expérience vécue des élèves. Jusqu'à cette année, où je suis à mi-temps pris par la formation continue des professeurs, j'avais entre six et dix classes de terminales et donc entre deux à trois cents élèves de fabrication mécanique, électronique, électrotechnique, commerce, comptabilité, gestion, etc., c'est-à-dire des élèves pour lesquels les deux heures de philosophie sont un supplément dont ils se passeraient volontiers dans un emploi du temps qui comporte entre trente-cinq à quarante-trois heures de cours par semaine. J'ai donc l'habitude de partir de ce qu'ils vivent et je leur demande souvent d'écrire ces récits et expériences. Et je ne résiste pas à l'envie de vous lire un texte de Sébastien, en introduction à cette journée consacrée à la question de la citoyenneté, de la démocratie, texte qui a été écrit en octobre 1993, et qui, je crois, pose en effet un certain nombre de problèmes qui sont au cœur de notre sujet :

« En CM2 (Cours Moyen 2ème année), lorsque j'étais enfant, la classe était partagée en plusieurs groupuscules. Un élève, exclu par ces groupes, qui était assez rachitique et issu d'une famille pauvre, ses deux parents étant au chômage,

se trouvait souvent seul. Il était donc notre victime favorite. Les moqueries, les blagues cuisantes l'assaillaient de toutes parts. La masse d'élèves m'attirait. L'engrenage me " forçait " à réagir comme les autres. » C'est moi qui souligne le " donc " et Sébastien met le verbe forcer entre guillemets, ce qui montre que, au moment où il écrit, plusieurs années plus tard, d'une certaine manière, il s'interroge et il doute, il se dit que peut-être il aurait pu essayer de ne pas se laisser entraîner. « Sa scolarité devait être un enfer. Il y a deux ans, j'ai appris qu'il était décédé au cours d'une crise d'asthme et après cet événement, j'ai longtemps regretté d'avoir fait partie de cette majorité : " la majorité a toujours tort ". »

Sébastien Plura, terminale électrotechnique, 1993-94 [2].

Quand on se pose des questions sur la démocratie, je crois que ce genre de texte, qui relate un événement vécu par un élève dans l'école primaire et qui, des années plus tard le hante encore, peut nous aider à réfléchir sur ce qu'il en est des enjeux de la formation à la citoyenneté et donc du fonctionnement scolaire.

Je pense que c'est une des leçons du XXe siècle, tout au moins de la première moitié du XXe siècle et de sa guerre de trente ans (14-44...) et des totalitarismes qui ont provoqué les millions de victimes que vous savez, que les savoirs et l'instruction ne nous garantissent pas de la barbarie. Et, si j'avais le pouvoir de le faire, je rendrais volontiers obligatoire pour tout enseignant la lecture d'un tout petit livre d'Alfred Andersch, qui s'appelle Le père d'un assassin (80 ou 100 pages, chez Gallimard), où Alfred Andersch raconte une heure de cours de Grec lorsqu'il était en quatrième dans un lycée de Munich dans les années vingt. Ces quelques quatre-vingts pages sont uniquement le récit de cette heure de Grec au cours de laquelle le proviseur de l'établissement vient inspecter son professeur de grec. Pourquoi ce titre ? Parce que ce proviseur, fin grammairien, helléniste distingué, humaniste convaincu, avait un fils, et qu'il s'appelait Himmler...

Les nazis appréciaient, tout autant que nous pouvons le faire, Mozart. La culture ne nous garantit pas, ne garantit plus de la barbarie. Et je prends souvent cet exemple en France : monsieur Bruno Mégret, n° 2 du Front National, est sorti d'une des écoles les plus prestigieuses en France, l'École Polytechnique. Et quand je parle de violence à l'école, il m'arrive de dire que la violence qui règne dans un certain nombre de classes de quartiers en difficultés, dans des ghettos urbains, ces classes où les gamins grimpent sur les tables, se battent, pissent dans la

corbeille à papier, où ils agissent comme si l'enseignant n'était pas là (du coup d'ailleurs certains enseignants se mettent à " fonctionner " comme si les élèves n'étaient pas là !... et parlent pour deux ou trois au premier rang pendant que le reste de la classe " tape le carton " [3], lit le journal, fait ses maths pour l'heure d'après...) ; il m'arrive donc de dire que la violence qui règne dans ces classes de zones dites " sensibles " est infiniment moins inquiétante et moins grave que celle qui règne dans un certain nombre de classes préparatoires aux grandes écoles où on s'emploie à essayer d'obtenir par tous les moyens possibles, y compris la " pompe " généralisée [4], le diplôme qui permettra de s'inscrire de la manière la plus élevée possible dans les hiérarchies sociales, ce qui permet ensuite d'imposer ses pouvoirs ou " sa " loi aux autres. Je ne suis pas sûr que ce que nous considérons comme la réussite scolaire soit tout à fait coïncident avec la construction de la citoyenneté...

L'histoire que raconte Sébastien illustre tout à fait, à l'échelle de sa classe, le propos que vous rappeliez d'Olivier Mongin : « L'histoire est inséparable du sort réservé aux victimes » ; et ce qui s'est passé dans le CM2 de Sébastien se passe à peu près dans toutes les classes, avec l'aveuglement de la plupart des enseignants devant ce type de phénomènes : en vingt-quatre ans d'enseignement maintenant, je n'ai rencontré qu'une seule classe où ne jouait pas ce phénomène d'exclusion à l'égard des plus faibles, pris comme " têtes de turc ", comme disent les élèves, comme victimes émissaires ; et lorsque dans un conseil de classe, par exemple, j'entends dire que telle classe est intéressante, dynamique, qu'il y a une bonne " ambiance ", ça me met la puce à l'oreille et, généralement, je trouve toujours, si ce n'était fait avant, celui ou ceux qui paient pour cette bonne ambiance, cette apparente homogénéité ou cette " activité " des élèves. On trouve toujours qui paie et quelquefois d'ailleurs c'est un collègue : le collègue chahuté dont personne ne parle dans les salles de professeurs et qui subit un sort assez souvent abominable.

Les questions de la démocratie et de la formation à la citoyenneté, elles se posent d'abord dans le quotidien de l'école, dans la classe, dans la cour de récréation, dans les abords de l'école, où se développe ce qu'on pourrait appeler toute une éducation civique cachée, qui n'est jamais explicitée, et qui contredit les valeurs essentielles qui semblent être les nôtres dans nos démocraties dites libérales...

Avant d'en venir à l'essentiel de mon propos, je voudrais faire trois remarques préalables sur la question de la violence à l'école, puisque c'est par cette question que je suis entré dans la réflexion sur l'accès à la citoyenneté.

Premièrement, lorsque nous sommes confrontés à la violence dans nos classes, dans nos établissements scolaires, ou dans nos quartiers, c'est qu'il est déjà trop tard, et nous sommes souvent complètement désarmés, et acculés à des attitudes répressives qui nous semblent contredire notre mission d'éducateur. Comme me le disait un instituteur qui n'arrivait pas à dominer le bavardage incessant de ses élèves dans sa classe : « Mais je ne me suis quand même pas engagé dans ce métier pour jouer les flics ! » Et j'ai été amené à lui répondre qu'il n'y avait rien de déshonorant à être flic et que peut-être, heureusement, il y a des flics qui croient en ce qu'ils font et en la République et que le maintien de l'ordre est précisément une mission extrêmement difficile et encore nécessaire dans un certain nombre d'endroits et que si on se pose la question de la formation des enseignants, il faut aussi se poser la question de la formation des policiers, et que cette question concerne l'ensemble des citoyens. En distinguant les rôles, peut-être leur permet-on alors de s'articuler. Dans la classe, si je dois faire taire le bavard, c'est pour qu'il puisse parler : toute la pédagogie est dans ce " nœud " .

Il en est de la violence comme de certaines maladies : parfois cela couve pendant très longtemps silencieusement et quand les premiers symptômes apparaissent c'est qu'il est déjà trop tard. Ce qui n'est pas une raison, bien entendu, pour ne rien faire... On s'aperçoit, au moment où se déclenchent les bagarres de récré, où une gamine étrangle sa camarade dans les toilettes de l'école, comme ça s'est passé tout récemment chez nous, ou quand un lycéen règle ses comptes avec un pistolet à grenailles, de ce qu'il aurait fallu faire en amont pour que la violence n'apparaisse pas, mais comme précisément elle n'apparaissait pas, on ne le faisait pas et on continuait à fonctionner dans un certain nombre de structures considérées comme ordinaires, qui n'étaient jamais remises en question, et c'est précisément à la remise en question de ces fonctionnements institutionnels ordinaires que je vais vous inviter à essayer de réfléchir dans quelques instants.

C'est d'autant plus inquiétant et difficile cette question de la violence à l'école que, deuxième remarque, c'est tout à fait nouveau dans notre histoire. C'est depuis ce matin, à peine, à l'échelle historique, qu'on se pose la question de savoir si on ne pourrait pas régler les conflits entre nous autrement qu'en ayant recours à la violence. Toutes les représentations d'école ou de situations éducatives, depuis l'aube des temps jusqu'au début de notre siècle, montrent toujours le maître d'école avec le fouet, le bâton, la fêrule ou les verges à la main, et, encore

une fois ce n'est que depuis ce matin que nous nous posons la question de savoir si on ne pourrait pas éduquer les petits d'homme autrement qu'en leur infligeant des violences parfois extrêmes. Il y a là quelque chose de tout à fait nouveau, et c'est d'autant plus nouveau que pendant des millénaires, depuis les débuts de l'hominisation, la violence est un moyen " normal " pour régler les conflits entre nous : nous avons perdu l'inhibition biologique qui interdit aux mammifères de s'entre-tuer à l'intérieur d'une même espèce ; nous sommes les seuls mammifères à nous entre-tuer à l'intérieur de la même espèce. La perte de cette inhibition biologique est peut-être le prix que nous payons pour accéder à notre liberté, mais alors il nous faut régler la question de la violence, il nous faut construire le droit. Et, pour compliquer encore un peu plus les affaires, nous découvrons aujourd'hui, en cette fin de XXe siècle, que nous ne pouvons plus, pour construire ce droit, nous en référer à des transcendances, qu'elles viennent du ciel ou du sol, et que cette aventure commencée avec Isaïe et Socrate, il faut la continuer, que nous sommes dans l'incertitude, qu'il n'y a pas d'autres valeurs que celles que nous décidons de construire ensemble. Les valeurs ne nous sont plus données.

Or, justement, l'école, l'éducation, fonctionnaient jusqu'à aujourd'hui sur la transmission des valeurs et la question n'est plus la transmission mais la création, l'invention des valeurs, et donc la question est : comment créer les situations éducatives qui permettront aux enfants d'apprendre à construire eux-mêmes les valeurs qu'ils décideront de se donner ?

Enfin, troisième remarque, rapide, dans un certain nombre de circonstances sociales, économiques, familiales, urbaines, j'ai tendance à penser - et vous avez fait allusion, Jacques, tout à l'heure, aux engagements que j'ai dans la vie associative de quartiers - que c'est plutôt l'absence de violences qui m'étonne que les manifestations de violences : je tiens, par exemple, depuis plus de quinze ans une permanence hebdomadaire de renseignements juridiques dans le quartier des Bosquets à Montfermeil en Seine-St-Denis, 9 000 habitants, 50% de moins de vingt ans, et sur ces 4 500 jeunes, il y en a peut-être, de temps en temps, dix, vingt, trente maximum qui font parler d'eux, qui brûlent une voiture ou qui balancent des cailloux dans une vitrine... Quand un jeune, né dans cette cité, qui a aujourd'hui 18 ans, voit depuis sa naissance sa mère monter les huit étages quatre fois par jour avec les courses parce que les ascenseurs ne marchent pas, et voit, dès qu'il sait lire et compter et qu'il fait la traduction pour ses parents, tous les mois, 120 francs de charges d'ascenseur sur la quittance de loyer, ce garçon, arrivé à la majorité civique, ne peut pas avoir le même rapport à la loi qu'un autre élevé dans des conditions dites normales. Et donc, en effet, quand on

connaît de près les conditions faites à un certain nombre de familles dans ces quartiers, ce n'est plus la violence qui peut étonner ou indigner mais plutôt l'absence de violences...

Donc, pour résoudre la question de la violence, nous n'avons qu'un seul recours, celui du droit. Et la formation au droit devient un enjeu capital. Ce qu'on appelle la socialisation n'est pas seulement une question psychologique mais aussi, et même d'abord, juridique ; la formation de la citoyenneté devient un enjeu majeur pour nos systèmes éducatifs, pour notre école.

Dès lors, il nous faut examiner de près ce qu'il en est d'un certain nombre de principes élémentaires qui fondent notre droit, et essayer de voir comment, à l'école, ces principes sont respectés, et s'ils ne le sont pas, voir quelles modifications ou réformes institutionnelles sont nécessaires pour qu'ils le soient. Il ne s'agit donc pas là seulement de transmettre des " savoirs sur la démocratie ", mais de permettre des pratiques démocratiques.

Je vais donc faire une sorte d'inventaire de ces principes élémentaires, qui ne se discutent pas puisqu'ils sont ce qui permet qu'il y ait du droit et donc de la discussion. Et chacun d'entre vous, en faisant appel à ses souvenirs scolaires, pourra facilement trouver les illustrations correspondantes... Encore une fois, il s'agit de choses évidentes, et pourtant...

Premier principe [5] : la loi est la même pour tous. Évident : si ce n'était pas le cas, il n'y aurait que des " lois " privées, c'est-à-dire des privilèges, c'est-à-dire absence de loi. Or, qu'en est-il dans le quotidien de l'école ? Qu'arrive-t-il à l'élève en retard au cours et qu'arrive-t-il, dans les faits, au professeur en retard ? Quand je parlais à l'instant d'éducation civique cachée, c'est à ce genre de minuscules et apparemment dérisoires événements que je faisais allusion. Alors il ne s'agit pas de faire des discours moralisants sur les nécessités d'arriver à l'heure, mais il n'en reste pas moins que les adultes peuvent s'autoriser dans certaines limites à arriver en retard, alors que l'élève doit toujours justifier (et pas seulement expliquer...) son retard.

Deuxième principe : toute infraction entraîne punition et réparation. C'est du droit pénal : toute infraction mérite punition à l'égard de la société, et réparation à l'égard de la victime ou des victimes. Cependant, le droit pénal établit des distinctions entre les majeurs et les mineurs : un mineur sera condamné moins lourdement pour une même infraction qu'un majeur. Or, là aussi, expériences que me racontent souvent mes élèves, qu'en est-il lorsqu'un professeur, perdant un peu son sang-froid, en vient à flanquer une claque à un élève et qu'en est-il de l'élève qui, perdant son sang-froid lui aussi, frappe son prof ? Quels sont, généralement, les résultats en termes de punition et de réparation pour l'un et l'autre ?

Troisième principe : nul n'est censé ignorer la loi. Le problème est que précisément ce principe n'est applicable qu'à partir de la majorité civile. Et donc, avant 18 ans, j'ai encore le droit d'être ignorant de la loi [6]. Dans son principe même, l'école est la première société dans laquelle entrent les enfants et, en même temps, la dernière société, le dernier lieu social où ils ont encore le droit d'être ignorants puisque, précisément, ils viennent à l'école pour combler leurs ignorances, pas seulement des savoirs mais aussi de la loi. Nous avons un peu trop tendance, dans notre pratique quotidienne d'enseignant, à supposer que les élèves devraient déjà savoir ce que, précisément, ils viennent apprendre à l'école. C'est vrai non seulement du point de vue de l'acquisition des savoirs, des disciplines, mais aussi de la discipline, c'est-à-dire de l'ordre, de la loi. Nous sommes souvent surpris de ce que les élèves n'ont pas intériorisé un certain nombre de normes de comportements que nous considérons comme " normales " ou évidentes, et l'hétérogénéité des comportements dans un même classe nous pose des problèmes tout à fait considérables, tout autant que l'hétérogénéité culturelle ou de niveaux de connaissances. Nous oublions tout simplement qu'à l'école l'ignorance est légitime, l'ignorance de la loi également puisqu'on y vient précisément pour la combler.

Quatrième principe : principe qui, en France, comporte une exception que je vais signaler au passage, **nul ne peut être mis en cause pour un comportement qui ne porte tort qu'à lui-même [7].** C'est un principe fondamental du droit. Seule exception, donc, en France, l'injonction thérapeutique en cas de toxicomanie. Le juge peut dire à l'usager de drogues : « Tu te fais soigner, ou bien tu vas en prison ». Et c'est justement une exception très problématique, qui pose des problèmes redoutables aux juges, aux éducateurs et aux médecins, qui savent

bien que le malade ne guérit que s'il l'a décidé, qu'on ne peut pas guérir sur ordre, et cette exception donne lieu à un débat considérable en France. Mais, dans notre droit positif, c'est la seule exception [8]. Ainsi, l'élève qui dort sur sa table et qui ne dérange personne pendant que je suis en train de faire cours, ne porte tort qu'à lui-même et ne peut donc pas faire l'objet de sanctions " pénales " de ce fait. Dans nos pratiques pédagogiques nous confondons très souvent ce qu'on appelle en termes juridiques le civil et le pénal : c'est, par exemple, deux heures de colle parce qu'on a eu une mauvaise note à un devoir ou un zéro parce qu'on a fait du bruit. Voici ce qu'écrit un autre Sébastien de mes élèves :

« Au collège, en cinquième, j'avais l'habitude d'être un élève plutôt bon en histoire et géographie, presque toujours entre 11 et 18, et un jour, j'ai eu 5/20 en histoire. La sanction habituelle était 4 heures de colle le samedi matin. Le lendemain la convocation arrive et je n'avais rien dit à mes parents. Je décide de ne pas y aller et le lundi, je tombe sur ma prof qui me demande de justifier mon absence. Je la baratine avec une histoire de décès dans la famille, je me croyais tiré d'affaire. Mais, pas du tout, elle me demande un papier de la famille, et là, ça se corse, elle me réclame ce papier tous les jours, jusqu'au jeudi où je décide de ne pas aller au collège et où je fugue... La police m'a retrouvé le dimanche soir. » Bien entendu, tous les élèves qui ont une mauvaise note ou une colle ne fuguent pas... Mais entendons bien la dernière phrase de Sébastien : « Je regrette d'avoir fugué parce qu'il y a constamment, encore aujourd'hui, toujours quelqu'un pour me le rappeler, mais à l'époque je ne voyais vraiment pas comment faire autrement. »

Sébastien Lecomte, terminale électrotechnique, 1993-94 [9].

La classe est trop souvent le lieu de ces multiples confusions : on utilise des sanctions du registre pénal pour des manquements aux savoirs, et on utilise des outils d'évaluation, les notes (baisse de notes, zéros), pour sanctionner des comportements jugés irréguliers, déviants. Il y a d'ailleurs, en France, un arrêté, malheureusement qui n'est applicable qu'à l'école élémentaire, qui interdit explicitement les punitions pour " absence ou insuffisance de résultats ". Et je plaide pour que cet arrêté soit également applicable à l'enseignement secondaire.

Cinquième principe du droit : nul ne peut se faire justice à lui-même. C'est le principe qui interdit la vengeance et oblige à en passer par un tiers non impliqué pour régler le litige ou punir l'infraction. Sauf, bien entendu, s'il n'existe aucun autre recours possible (le cas de légitime défense d'une part, et de l'épuisement de toutes les voies de droit, d'autre part). Ça, c'est une chose que nous savons faire, rappeler au bagarreur de la cour de récréation qui réagit par le coup de poing à l'insulte par exemple, qu'il n'a pas le droit de se venger lui-même ! Qu'il doit avoir recours au surveillant, au conseiller d'éducation, au professeur pour faire rétablir son droit s'il a été lésé par un camarade. Mais, dans ma classe, lorsqu'un élève perturbe mon cours, m'injurie, ou se livre à une autre activité que celle que j'ai prescrite, c'est moi qui punis, et même si ma punition est objectivement juste, comme c'est le même qui a été atteint par le désordre et qui punit, cette punition ne peut être ressentie par l'élève que comme la vengeance de celui dont l'autorité a été momentanément bafouée. Ici aussi, le fonctionnement ordinaire de l'école contredit un des principes élémentaires du droit.

Sixième principe, qui consiste en une autre formulation que le cinquième, et qui revient au même, et que je vais développer dans l'autre dimension de l'évaluation des savoirs et pas seulement dans celle de la sanction des comportements : **nul ne peut être juge et partie.** Ce n'est pas le magistrat qui a été cambriolé qui peut juger son cambrioleur, sinon le jugement est cassé. Or, dans ma classe, comme je viens de le dire, si des élèves ont des comportements déviants, c'est moi qui punis. Et surtout, au plan " civil " en quelque sorte, dans la classe, c'est moi qui enseigne et qui juge ensuite des résultats de cet enseignement [10]. C'est moi qui, avec mes collègues qui ont aussi les mêmes élèves, à chaque trimestre, décide si tel élève aura une bonne appréciation, chaque année, décide s'il peut ou non passer dans la classe supérieure ou doit redoubler ou encore " être orienté ". C'est moi qui met des avis sur les bulletins et les livrets qui vont avoir des conséquences sur le destin scolaire, et donc professionnel et social, de l'enfant, du jeune. Et c'est donc bien au cœur même de ce qui constitue mon travail professionnel, à savoir l'enseignement de la mathématique, de l'histoire, de tout autre discipline déterminée, que se joue la construction de la citoyenneté, rendue impossible, ou au moins très difficile par cette confusion des pouvoirs d'entraînement et d'évaluation : dans ma classe, et ce sont les règles institutionnelles elles-mêmes qui le prescrivent, je suis juge et partie. C'est ça le

fonctionnement ordinaire, dans sa fonction centrale, de l'école, et c'est évidemment extrêmement grave...

Encore, lorsqu'il existe des examens anonymes, cette confusion des pouvoirs se trouve-t-elle tempérée, comme pour le baccalauréat en France. Mais, si le pire des cancre a encore une chance de pouvoir échapper à son étiquette, il n'en reste pas moins que l'examen a ici le très grave inconvénient de l'aléatoire et du ponctuel : il ne faut pas avoir une rage de dents ces jours-là, ou que votre petit(e) ami(e) vous ai largué(e) la veille ! On pense souvent à remplacer cet examen ponctuel par un contrôle continu : or, dans ce système de confusion des pouvoirs, le contrôle continu se transforme en chantage continu. Les élèves sont intelligents, ils savent très bien deviner, surtout s'il y a des redoublants pour les renseigner, ce que tel professeur particulier attend d'eux. Ce qui signifie alors que, dans l'acte même d'appropriation des savoirs, la recherche de la vérité se trouve remplacée par la recherche de la conformité. Ainsi se fabrique le " bon élève ", docile et conforme, futur décideur...

Cette confusion des pouvoirs ne pervertit donc pas seulement la construction de la loi, mais pervertit aussi radicalement l'apprentissage des savoirs, dans la mesure où ils ne seront alors finalisés que par l'ambition de conquérir - au détriment des autres -, grâce aux diplômes acquis, les places sociales qui permettront, après avoir appris, non pas à obéir à la loi, mais à se soumettre à quelqu'un, de pouvoir soumettre à son tour les autres à sa propre " loi "... Je pourrai alors faire subir aux autres la soumission que j'ai moi-même subie.

Je crois qu'il y a là quelque chose de tout à fait central dans le fonctionnement de notre système scolaire. Montesquieu définissait la démocratie comme le régime où on peut alternativement commander et obéir à ses égaux, et où les pouvoirs sont à la fois distincts et articulés. La confusion des pouvoirs, du double point de vue de la discipline et des disciplines, ce qui est l'expérience ordinaire, quotidienne, pendant quinze ou dix-huit ans, de nos élèves, interdit l'accès aux savoirs et à la citoyenneté [11].

Je peux faire tous les cours d'instruction civique, toutes les leçons de morale que je veux, cela risque de glisser sur eux " comme de l'eau sur les plumes d'un canard " [12] ! J'ai l'habitude de rappeler - et je me réfère là à ce que je disais au début [13] - que les auteurs de la rafle du Vél-d'Hiv. à Paris, pendant l'occupation nazie, avaient fréquenté, comme tous les " bons français ", l'école républicaine, où, tous les matins, il y avait " leçon de morale "... [14] Dans son fonctionnement institutionnel, l'école contredit les principes élémentaires du droit.

Enfin, septième principe : le citoyen n'est pas seulement celui qui obéit à la loi, c'est aussi lui qui la fait avec les autres citoyens. Je n'ai pas le temps de montrer ici en quoi l'école réduit nos élèves à l'impuissance civique. Je sais simplement, parce que j'ai eu la chance, pour mon premier poste de professeur, de travailler dans une École Normale d'instituteurs, et que j'ai donc travaillé longtemps dans des classes primaires, des classes coopératives, pédagogie institutionnelle, que des enfants de 7, 8, 10 ans se révèlent capables d'organiser progressivement le temps, l'espace, les activités, de se donner les outils de l'accès aux savoirs et à la culture, de régler les conflits entre eux par la parole et non par la violence, et que donc, dans ces classes, l'éducation à la citoyenneté passe non par des " cours " de civisme ou de " morale ", mais par une véritable mise en pratique de la loi, par une pratique [15] quotidienne de la classe, par les méthodes mêmes d'appropriation des savoirs.

Voilà donc une première série de réflexions que je voulais vous proposer pour vos travaux de cette journée. Deuxième série de réflexions maintenant.

Je crois qu'il est tout à fait important de comprendre que nous avons la possibilité d'introduire dans les fonctionnements institutionnels ordinaires de l'école et de la classe des réformes tout à fait décisives quant à ces fonctionnements institutionnels mêmes.

Comment introduire les procédures qui permettront aux enseignants de jouer leur véritable rôle d'enseignant, procédures grâce auxquelles, pour prendre la métaphore sportive, l'entraîneur n'est pas l'arbitre - sinon, il n'y a pas de match ; l'entraîneur n'est pas l'arbitre, il n'est pas membre du jury le jour des épreuves. Donc, je peux entraîner mes élèves, je leur permets d'accéder aux plaisirs des savoirs et de la culture, mais ce n'est pas moi qui jugerai des résultats. Il y a, pour cela, un certain nombre de dispositifs, qui ne coûteraient pas un sou, à mettre en œuvre dans nos établissements scolaires [16], pour la validation des savoirs acquis.

Quant aux comportements, nous supposons trop souvent que les élèves devraient, par l'éducation familiale par exemple, ou par une sorte d'évidence " naturelle ", adhérer à un certain nombre de normes de comportement [17], auxquelles ils n'adhèrent précisément plus du tout !

Là aussi, il est tout à fait possible à n'importe quel acteur du système éducatif, et on peut aussi introduire cela dans les textes officiels bien sûr, de distinguer, dans l'élaboration d'un règlement intérieur d'établissement ou de classe, les différents niveaux de règles, ce qui se discute et ce qui ne se discute pas encore ou pas du tout. Quels sont, sommairement, ces différents niveaux de règles ?

Tout d'abord, le premier niveau : ce qu'on peut appeler l'arbitraire personnel, les caractères individuels, les manières d'être. J'ai le droit d'être ce que je suis, les élèves ont le droit d'être ce qu'ils sont. La question étant alors d'articuler ces personnalités singulières et de formuler les demandes réciproques qui nous permettront par exemple de demander aux élèves : « Je ne supporte guère le spectacle d'un troupeau de ruminants en classe, et donc je vous demande de ne pas manger de chewing-gum quand vous avez cours avec moi » et, bien entendu, les élèves peuvent eux aussi formuler leurs demandes à mon égard : nous ajusterons nos manies réciproques !

Deuxième niveau : c'est celui, immense, des coutumes, de la politesse, des rituels sociaux, tout ce qui dans l'existence ordinaire, le plus simplement du monde, met de " l'huile dans les rouages " et qui renvoie souvent à des origines très archaïques, qui remontent à la nuit des temps. Pourquoi, par exemple, se serre-t-on la main pour se dire bonjour, souvent tous les matins ? Eh bien, en tendant à l'autre la main droite ouverte, je lui montre : « Regarde, je ne porte pas d'armes, faisons la paix, au moins pour la journée » [18] On peut aussi expliquer la casquette, par exemple ; la " scène de la casquette " devient aujourd'hui en France un grand classique des motifs de punition : « Deux heures de colle : a refusé d'enlever sa casquette » ! La fourchette, c'est une petite fourche, la trompette c'est une petite trompe, la casquette c'est un petit casque, et on met un casque pour aller à la guerre... On peut expliquer cela dans la classe, et le gamin qui garde sa casquette sur la tête peut comprendre tout à coup, ou peut comprendre éventuellement, de quoi il s'agit. Je peux aussi, si j'ai une fille voilée dans ma classe, expliquer ce qu'il en est du voile pour les femmes autour du bassin méditerranéen [19], voile qui n'a rien de spécifiquement islamique bien sûr, voir Saint Paul, Épître aux Corinthiens, chapitre 11 : la femme doit être voilée parce qu'elle est la gloire de l'homme, alors que l'homme, lui, est la gloire de Dieu ! Et il y a en ce moment en France une publicité vantant les mérites du vin de Porto (« Le pays où le noir est couleur ») montrant une femme qui porte un véritable hidjeb. Seulement, si la fille qui porte le voile, trois jours avant que j'ai

prévu de donner ces explications, est passée en conseil de discipline et a été exclue, elle n'a plus aucune chance de les entendre ! Dans les mesures actuellement prises en France à propos du voile, il y a quelque chose de parfaitement scandaleux, au regard du droit strict, à savoir que des mineures sont punies, personnellement, à cause du comportement de leurs parents ou de leur communauté : régression très grave en deçà des principes fondateurs de l'individualisme démocratique et donc de la laïcité, avec aussi de ce que la République se révèle incapable de fournir à certaines de ces jeunes filles la protection nécessaire contre les pressions de leur communauté, ou ne leur laisse plus d'autres moyens pour affirmer leur identité que ce moyen dérisoire.

C'est tout à fait fondamental, c'est la vieille histoire du loup et de l'agneau : « Si ce n'est toi, c'est donc ton frère - Je n'en ai point - C'est donc quelqu'un des tiens » ! Eh bien non : je ne suis pas, depuis 1789, responsable de ce que fait mon frère, je ne suis pas responsable de ce que m'imposent mes parents, et si je m'impose moi-même cette contrainte, je suis, tant que je suis à l'école, dans une situation d'apprentissage, c'est-à-dire d'ignorance légitime de sa véritable signification. Ces jeunes filles, exclues de l'école, actuellement en France, subissent de plein fouet nos insuffisances en matière de formation à la citoyenneté, jusqu'aux plus hauts niveaux des responsabilités républicaines.

Tous ces rituels sociaux, toutes ces coutumes, peuvent être explicités à l'école. On pourrait prendre encore de multiples exemples, celui-ci par exemple : commentaire en conseil de classe, " c'est un élève sournois et hypocrite, il ne vous regarde jamais en face " ! Évidemment... c'est un élève d'origine asiatique, et dans la culture asiatique, il est hors de question, absolument impossible, ce serait d'une obscénité intolérable, de regarder, lorsqu'on est encore enfant, un adulte dans les yeux, surtout s'il est en train de vous engueuler ! Nous aurions peut-être intérêt, nous éducateurs, à nous informer...

Troisième niveau : c'est le niveau des règles techniques ; s'il y a un seul robinet pour se laver les mains après l'atelier de peinture, il y a tout à fait intérêt à ce qu'il y ait une règle précise pour se laver les mains ! Dans des classes maternelles et primaires, c'est par ces questions apparemment dérisoires que passe l'éducation à la liberté : les règles techniques me permettent d'accéder à des pouvoirs réels, à l'efficacité de l'action, à la liberté. Si je veux faire du piano, parler tout simplement ! faire n'importe quoi, alors je dois apprendre à maîtriser les règles du solfège, de la technique pianistique, du langage parlé, des

fabrications, et alors je peux m'exprimer par le piano, la parole ou la sculpture, en totale et infinie liberté. Obéir à la règle, à la loi, rend libre.

Quatrième niveau : c'est celui des règles morales, des "valeurs", qui sont parfois difficiles à distinguer des règles de simple politesse ou des principes du cinquième niveau ; on peut simplement observer qu'elles se discutent et qu'elles évoluent. En France, il y a à peine trente ans, une femme se faisant avorter était passible de la Cour d'Assises... Et, pour prendre un exemple un peu plus humoristique, Madame le Censeur, dans l'établissement où j'étais maître d'internat à vingt ans, pourchassait d'une vindicte toute particulière les garçons et les filles qui s'embrassaient un peu trop fougueusement à son goût dans la cour de récréation, et, bien entendu, il y a déjà un certain temps qu'il s'agit là de scènes que nous ne remarquons même plus ! Donc les règles morales elles-mêmes, nos codes, civil et pénal, évoluent...

Dans ces quatre niveaux - sur tout cela je suis un peu rapide, mais le temps passe ! - tout se discute, doit être discuté, les règles de ma classe doivent être remises en chantier dès que de nouveaux élèves y entrent, je dois toujours refaire ce travail d'explicitation, dans la pratique et pas seulement les discours, et sans ce travail il ne peut être question d'instruction et d'éducation.

Quant au cinquième niveau, il s'agit des principes éthiques, c'est-à-dire de ce qui ne se discute pas, parce que ce sont ces principes qui permettent justement qu'il y ait discussion. L'interdit de la violence ne se discute pas, démocratiquement ou "majoritairement", puisqu'il est précisément ce qui permet la discussion. Vous comprenez maintenant le sens radical du texte de Sébastien que je vous ai lu en début de propos : « La majorité a toujours tort » dit Sébastien ; en réalité ce n'est pas la majorité démocratique qui a tort ici, c'est la "masse" des élèves coagulés dans l'indifférenciation violente, dans la victimisation du plus faible d'entre eux, masse où l'apparente "bonne ambiance", l'harmonie du groupe se construit sur l'exclusion du plus faible [20]. Cette histoire d'exclusion devient un lieu commun de nos débats politiques ! On pourrait parodier Flaubert : « Exclusion : lutter contre... » Peut-être vaudrait-il mieux se demander si les moyens que nous mettons en œuvre pour lutter contre l'exclusion ne seraient pas précisément ceux qui la provoquent... De même, peut-être que les moyens que nous pensons mettre en œuvre pour permettre la formation à la citoyenneté et l'accès aux savoirs sont-ils précisément ceux qui les empêchent,

et le spectacle offert aux jeunes aujourd'hui par certaines élites, composées d'anciens bons élèves, n'est pas, me semble-t-il, spécialement fait pour améliorer le civisme...

Donc, à ce cinquième niveau, il s'agit bien de principes qui ne se discutent pas. L'interdit de la violence puisqu'il permet la discussion ; l'interdit de l'inceste parce qu'il permet la distance, la séparation de l'autre qui, en interdisant la fusion-confusion, autorise la constitution du sujet et donc la rencontre de l'autre ; de même les interdits du cannibalisme et du parasitisme... Tous ces interdits fondateurs sont formulés négativement, ils ne me disent pas ce qu'il faut que je fasse, mais seulement ce que je n'ai jamais le droit de faire, si je veux pouvoir faire, précisément.

Et lorsque, parce que je suis adulte imparfait, je me laisse aller à transgresser la loi, je peux, précisément parce que je me sais inachevé [21] et citoyen conscient, réparer, supporter le prix à payer pour le rétablissement du droit, y compris bien sûr et d'abord devant mes propres élèves.

J'ai conscience d'aller trop vite sur ces questions et il faudrait développer. Seulement un point pour finir, sur l'interdit du parasitisme : un être vivant qui ne se développe qu'en recevant sa subsistance d'un autre être vivant, c'est un parasite ; je me demande si nous ne formons pas des parasites dans nos classes : le fonctionnement institutionnel ordinaire de l'école ne place-t-il pas les enfants et les adolescents dans une situation où ils ne peuvent que recevoir ? Le sens unique vertical de la " parole "... C'est une analyse assez classique. Si l'école n'apprend pas à entrer dans l'obligation à l'échange, n'apprend pas aux enfants à donner et pas seulement à recevoir, alors l'école n'est pas encore l'école.

Voilà donc ces quelques éléments de réflexion que je vous propose, parce que c'est votre responsabilité comme mouvement politique de vous interroger sur le banal et le dérisoire quotidien vécu par des millions d'enfants à l'école, de vous saisir des enjeux majeurs, fondamentaux, universels, contenus dans les tristes et banales histoires vécues par mes deux Sébastien.

Un dernier mot : on commence à savoir que nous n'avons plus beaucoup de temps devant nous pour décider, tout simplement, de la survie de l'espèce. C'est aussi simple que cela. Les paléontologues nous disent qu'une espèce mammifère dure, à peu près, sept millions d'années. Nous en sommes, à peu près semble-t-il, à trois millions et demi. La question est de savoir si nous voulons continuer, et certains

nous disent qu'il ne nous resterait, pour en décider, que 40, 50 ou 60 ans. Cela veut dire que ce sont les enfants que nous avons aujourd'hui dans nos classes qui auront cette décision à prendre. Lorsque nous nous posons la question de la formation à la citoyenneté, à l'universalité, aux savoirs, nous nous posons bien la question de savoir comment permettre aux enfants d'acquérir les compétences qui leur permettront de répondre à des questions auxquelles nous n'avons pas su encore répondre. C'est dans la classe, quand je fais cours, que la question se pose, à chaque instant [22]. Je vous remercie.

Quelques principes du droit.

1. La loi est la même pour tous.
2. Nul n'est censé ignorer la loi : à partir de la majorité civique.
3. Nul ne peut être mis en cause pour un acte dont il n'est pas l'auteur ou le complice.
4. Nul ne peut être mis en cause pour un comportement qui ne porte tort qu'à lui-même.
5. Toute infraction entraîne punition et réparation.
6. Un mineur est déjà sujet de droit, mais pas encore citoyen.
7. Pour une même infraction, un mineur est moins lourdement puni qu'un majeur.
8. Nul ne peut se faire justice à soi-même.
9. Nul ne peut être juge et partie.
10. Le citoyen obéit à la loi parce qu'il la fait avec les autres citoyens.
11. L'interdit de la violence ne se discute pas démocratiquement puisqu'il permet la discussion démocratique.
12. L'usage de la force n'est légitime que dans deux cas : l'urgence c'est-à-dire la légitime défense ou l'assistance à personne en danger, et après épuisement de toutes les voies de droit pour rétablir le droit.

Les sept niveaux de règles...

1. L'arbitraire personnel, les caractères particuliers.
2. La politesse, les coutumes, les habitudes.
3. Les rites culturels et religieux.
4. Les règles techniques de travail et de fonctionnement social.
5. Les déontologies, les règles du droit, civil et pénal.

6. Les règles morales, les valeurs.
7. Les principes éthiques.

Les six premiers niveaux peuvent se discuter, démocratiquement.

Les interdits du septième niveau ne se discutent pas puisqu'ils sont précisément ce qui permet qu'il y ait discussion : interdits de l'inceste, de la violence, de l'idolâtrie et du parasitisme, qui ne sont pas seulement conditions de la socialisation mais d'abord conditions de l'humanisation.

[1] Paru dans les Actes du Forum Enseignement, " École de la démocratie, démocratie dans l'école ", Groupe Écolo au Conseil de la Communauté française, rue de la Loi, 6, B - 1000 Bruxelles, sous le titre : " L'École : un lieu de non-droit " ; également dans le Journal du Droit des Jeunes, n° 147, septembre 1995, 16, passage Gatbois, 75012 Paris. Exceptées, dans les deux publications, la fiche finale, utilisée dans les stages Mafpen de l'Académie de Créteil.

[2] Texte déjà publié dans " Jouer et déjouer la violence ", Pratiques Corporelles, n° 102, mars 1994.

[3] " Taper le carton " : jouer aux cartes. Les présentes notes ont été ajoutées à la révision de l'enregistrement.

[4] La " pompe " : le fait de tricher, recopier des corrigés vendus par exemple par des élèves de deuxième année, et aussi en cherchant à éliminer les concurrents possibles...

[5] Ne pas être dupe de l'ordre de présentation de ces principes : ils ont tous la même valeur, et l'un n'a pas de sens sans les autres.

[6] Même si, bien sûr, la loi prévoit la responsabilité pénale, en France, à partir de 13 ans pour certains actes, 16 ans pour d'autres, etc., il n'en reste pas moins qu'il y a progressivité dans l'accès à cette responsabilité.

[7] Le principe corollaire étant que nul ne peut être mis en cause pour un acte dont il n'est ni l'auteur, ni le complice, ce qui interdit radicalement la pratique fréquente à l'école des punitions collectives... Ces deux principes sont au fondement de l'individualisme démocratique.

[8] On peut se demander pourquoi, par exemple, si on ne punit plus la tentative de suicide, on continue à punir l'usage, et le seul usage, de drogues...

[9] Texte déjà publié dans " Conseils à un professeur débutant... ", Revue de Psychologie de la Motivation, n° 18, 2ème semestre 1994.

[10] Et voilà pourquoi les profs culpabilisent ! Ils se jugent eux-mêmes en jugeant leurs propres élèves...

[11] Ou tout au moins le rend très difficile : il n'y a pas non plus de fatalités négatives, et, heureusement, beaucoup de " bons élèves " ne sont pas dupes ; mais beaucoup souffrent... Sébastien Plura, par exemple, qui obtient son bac avec mention et un 19 en philosophie.

[12] « Cause toujours ! », voir " Paix et harmonie " dans Cahiers Pédagogiques, n° 218-219, novembre-décembre 1983, repris dans Le plaisir d'enseigner, Quai Voltaire éd., 1992.

[13] Un des plus grands philosophes du siècle, Heidegger, a eu sa carte au parti nazi jusqu'en 1945...

[14] Les résistants aussi d'ailleurs... Voir note 11.

[15] Plus exactement par une praxis, au sens de Francis Imbert : cf. Francis Imbert, Pour une praxis pédagogique, Matrice éd., 1985, et Médiations, institutions et loi dans la classe, ESF éd., 1994.

[16] Essentiellement, mais je n'ai pas développé ici suffisamment, un contrôle continu en effet, constitué par des épreuves régulièrement espacées, mais anonymes et corrigées par d'autres professeurs que ceux de la classe : pas plus de travail pour les professeurs et économies considérables sur les sommes énormes englouties dans l'organisation des examens, et notamment du baccalauréat en France.

[17] Les nôtres, bien sûr ! Que nous considérons comme universellement valables...

[18] De l'importance extrême des rituels initiaux et finaux de salutations dans les arts martiaux : ici nous jouons, ce n'est pas (plus) la guerre...

[19] Comment les nécessités de se protéger, lorsqu'on a la peau blanche, des brûlures du soleil et du sable du désert se transforment en signe de soumission bestiale des femelles aux mâles, soumission qui d'ailleurs n'existe pas dans le règne animal où ce serait plutôt les mâles qui seraient éliminés, leur fonction n'étant que très passagèrement utile à la reproduction de l'espèce !

[20] C'est bien depuis Isaïe que nous savons en effet que le faible est innocent, que le malade n'est pas " puni " ... Attention cependant à ne pas verser dans un simplisme moralisant : le vers de La Fontaine qui suit ceux que j'ai cités ci-dessus dans Le Loup et l'Agneau, nous permet, par un extraordinaire retournement de perspective, de comprendre la complexité de ces nœuds de violence : « Car vous ne m'épargnez guère, vous, vos bergers et vos chiens ! » D'où vient la violence du loup ? Dissident solitaire, exclu, pourchassé depuis l'aube des temps par la meute des " bons bergers " et des chiens... Le plus faible est peut-être, parfois, le plus violent, dont il faudrait comme pédagogue (celui qui accompagne) prendre provisoirement le parti.

[21] Le philosophe n'est pas sage...

[22] Et que nous essayons d'apporter des réponses aussi, bien sûr ! J'ai notamment oublié, mais la table ronde du soir de ce 11 mars a permis de compléter, la proposition de création dans les établissements d'une sorte de commission de discipline qui aurait à instruire et juger l'ensemble des infractions relevant du réglementaire (il peut y en avoir qui relèvent du judiciaire...), ceci pour éviter les effets de " vengeance ", d'humiliations, d'escalade des violences ou, pire encore, de résignations amères... Depuis cette intervention, et à l'occasion d'un stage de la Mafpen de Créteil sur la gestion des conflits dans la classe, j'ai été amené à affiner un peu la classification des " principes du droit " et des " niveaux de règles " ; ces précisions ci-dessous.

Haut de la page
