

EDUCATION ET PEDAGOGIE DE LA CITOYENNETE : FONDEMENTS ET FIGURES

Bernard Bier

La thématique de l'éducation à la citoyenneté est régulièrement remise à l'agenda politique. Au-delà de ces effets de conjoncture¹, il peut être utile de fonder la réflexion sur ce champ en faisant un détour par un certain nombre de textes théoriques, du 18^{ème} siècle à nos jours, qui à la fois sont des références dans le domaine de l'éducation, et renvoient, explicitement ou implicitement, à la problématique de l'éducation à la citoyenneté. Cette mise en perspective peut nous permettre d'en comprendre les enjeux et d'en penser l'actualisation.

Dans un premier temps, nous confronterons ces textes entre eux de manière quasi descriptive ; dans un second temps, nous les mettrons au travail avec des grilles de lecture canoniques issus des sciences anthroposociales, avant d'esquisser des figures possibles de cette éducation à la citoyenneté.

AUTOUR DE QUELQUES FONDEMENTS THEORIQUES

Un corpus de référence

Ce parcours erratique prendra appui sur un corpus composé des textes suivants² : *Emile ou de l'éducation* de Jean-Jacques Rousseau (1762)³, *Réflexions sur l'éducation* (1776-1787) d'Emmanuel Kant⁴, *Cinq mémoires sur l'instruction publique* de Condorcet⁵ (1790-1), *Education et sociologie* (1906-1911) d'Emile Durkheim⁶, *Propos sur l'éducation* (1913-1931) suivis de *Pédagogie infantine* (1924-1925) d'Alain⁷, « la crise de l'éducation » in *La crise de la culture* de Hannah Arendt⁸ (1954) et *Vers une pédagogie institutionnelle - VPI -* (1967) et *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle - CCPI -* (1971) de Jean Oury-Aïda Vasquez⁹, *Libres enfants de Summerhill* d'A.S. Neill¹⁰ (1972) enfin.

Certes ce corpus peut apparaître hétérogène à plus d'un titre : par l'époque et le pays d'origine, la nature, le statut et la finalité des textes : traité pédagogique (Rousseau), essai politique (Condorcet) ou cours (Kant¹¹, Durkheim¹²), articles

¹ Bier (B.), « L'analyseur Villepinte », in *La jeunesse comme ressource* (sous la direction d'Alain Vulbeau), Erès 2001

² Les dates qui suivent sont celles de l'écriture des textes.

³ Rousseau (J.-J.), *Emile ou de l'éducation*. Garnier. 1964.

⁴ Kant (E.), *Réflexions sur l'éducation*. Vrin. 1996.

⁵ Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Garnier Flammarion. 1994.

⁶ Durkheim (E.), *Education et sociologie*. Quadrige. PUF. 1993.

⁷ Alain, *Propos sur l'éducation* suivis de *Pédagogie infantine*. Quadrige. PUF. 1995.

⁸ Arendt (H.), *La crise de la culture*. Coll. Idées. Gallimard. 1985.

⁹ Oury (F.) et Vasquez (A.), *Vers une pédagogie institutionnelle*. "Textes à l'appui". Maspéro. 1967 ; *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. "Textes à l'appui". Maspéro. 1971.

¹⁰ Neill (A. S.), *Libres enfants de Summerhill*. Coll. Textes à l'appui. F. Maspéro. 1972..

¹¹ à l'université de Königsberg.

¹² à la Sorbonne.

publiés dans un journal grand public ou dans des revues (Alain¹³), essai philosophique (Arendt), essais parus dans une collection pédagogique et militante (Oury-Vasquez, Neill)¹⁴.

Leurs auteurs sont philosophes (Rousseau, Kant, Alain, Arendt), philosophe et politicien (Condorcet), sociologue (Durkheim), psychologue (Vasquez) et pédagogues (Oury, Neill).

Néanmoins, au-delà de la part d'arbitraire - le corpus aurait pu être enrichi - et de nécessité qui préside à tout choix, les auteurs cités dans ces pages s'inscrivent tous, par delà les différences terminologiques, dans la modernité politique - c'est-à-dire de l'époque des Lumières à nos jours - fondée sur l'affirmation de la valeur de l'individu, du droit naturel et visent à l'émergence du citoyen

Ils sont représentatifs soit d'une parole fondatrice, soit d'un modèle d'éducation à la citoyenneté, et sont explicitement parfois, implicitement le plus souvent, dans un rapport polémique les uns avec les autres. Durkheim, père de la sociologie française, occupant la chaire de science de l'éducation de la Sorbonne¹⁵ de 1902 à sa mort, porteur de l'idéologie républicaine, d'une République encore conquérante et déjà installée, répond au discours universaliste des Lumières incarné très diversement par Rousseau, Kant et Condorcet. Héritier de ces deux modèles, Alain incarne une approche qui fut importante par les échos qu'elle rencontra en France et qui témoigne d'une vision du monde, celle de la république radicale ; par certains aspects, la pensée d'Arendt s'en rapproche -. Ils sont d'ailleurs l'un et l'autre revendiqués aujourd'hui par les partisans d'une conception de l'éducation fondée sur le primat de la transmission et de « l'école-sanctuaire ». Quant à Oury et Vasquez, ils sont pris ici en tant que figures de la pédagogie institutionnelle, en rupture avec les modèles institués présentés précédemment. Il en est de même pour Neill, dont l'ouvrage incarnera lors de sa parution un modèle émancipateur, « libertaire » de l'éducation. Tous apparaissent à un moment de notre histoire, et aujourd'hui encore le plus souvent, comme des références dans toute réflexion sur le sujet de l'éducation - et de l'éducation à la citoyenneté.

Ces textes articulent tous théorie et pratique, projet éducatif et mise en œuvre pédagogique, et tous renvoient à un système de valeurs et des modalités d'être en société.

Certes il faudrait s'interroger sur d'éventuels effets du champ disciplinaire d'origine, du lieu d'énonciation, du public destinataire et des formes du discours sur la différence entre ces approches. Mais par le fait que chacun de ces auteurs se trouve dans une situation de légitimité à parler, et par la réception qui en sera faite lors de leur publication ou par la postérité, ces textes excèdent la prise de position singulière et ont par la même valeur exemplaire.

L'éducation à la citoyenneté et ses enjeux

¹³ *La dépêche de Rouen et de Normandie, La lumière, L'école libératrice...*

¹⁴ La collection pédagogique des éditions Maspéro publiera entre autres entre 1967 et 1971 Elise Freinet, F. Deligny, A. S. Neill, J. R Schmidt...

¹⁵ Gautherin (J.), « La science de l'éducation comme discipline singulière » in Charlot (B.), *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi*, Collection pédagogies. ESF éditeur. 1995.

L'expression « éducation à la citoyenneté » est absente des différents corpus. Si certains font allusion à « l'éducation du citoyen », six seulement des auteurs (Rousseau, Kant, Condorcet, Durkheim, Alain, Arendt) s'y réfèrent comme objectif de toute éducation. Cette formulation - insatisfaisante en ce sens qu'elle essentialise la citoyenneté - sera néanmoins retenue ici parce qu'elle est la plus communément usitée aujourd'hui.

Pour chacun des auteurs étudiés, quels sont donc les enjeux théoriques ? Autour de quels concepts construisent-ils leur espace théorique ?

La démarche de Rousseau vise, en rupture avec une « société corrompue », à définir un modèle éducatif utopique qui permette de conduire l'enfant - tenu à l'écart de tout préjugé (et du contact de la société des hommes), sensibilisé dans un premier temps par une morale du cœur - vers la raison, devenant au terme de cette éducation un citoyen - et par là-même un fondement d'un nouvel ordre politique, articulé autour de la double problématique du contrat social et de la volonté générale.

Pour Kant, il s'agit de fonder un discours - et au-delà d'esquisser des pratiques - porteur des valeurs des Lumières, Lumières assimilées au primat de la Raison. C'est dans la tension entre une nature, où l'individu va puiser ses ressources, et la liberté, identifiée à la morale, que l'individu accèdera au statut de citoyen et au-delà à l'humanité, s'inscrivant dans un progrès à la fois individuel mais aussi générationnel.

Chez Condorcet, on trouve la même référence à la raison, dont l'acquisition conduira progressivement l'humanité vers les Lumières. Ceci passe par l'instruction (non par l'éducation, laissée à la famille), par l'acquisition de connaissances, seul moyen d'éviter la tyrannie, et de permettre à chacun, homme ou femme, d'être à égalité dans la possibilité d'accéder aux responsabilités politiques. C'est pourquoi la République a un devoir d'instruction à l'égard des citoyens.

Durkheim, lui, s'en prend précisément à l'approche idéaliste des institutions, des pratiques et valeurs éducatives, telle que le philosophe de Königsberg peut les incarner. Il vise à fonder une sociologie de l'éducation. Toute sa pensée s'articule autour de la problématique du lien social et de la manière dont une société - en l'occurrence la société politique de son époque - peut maintenir sa cohésion. L'éducation en sera un des instruments, dans une double visée de reproduction de la société et d'intégration des jeunes générations.

Alain, soucieux lui aussi de défendre ce qui fait lien dans la société, c'est-à-dire la permanence d'une culture, la transmission entre générations, conteste le pédagogisme qui lui semble être la tentation de l'institution scolaire. Pour transmettre ce patrimoine (littéraire et scientifique), l'école doit se déprendre de toute promiscuité avec le monde, être tournée vers les oeuvres-phares de l'humanité, et aborder l'éducation et la pensée comme un arrachement, un travail, dans toutes les acceptions y compris étymologique, du terme. Si son affirmation du primat de la pensée, sa croyance en un progrès de la Raison le situent dans la proximité de Kant, sa préoccupation du lien social le rapproche de Durkheim.

Pour H. Arendt, l'adulte a à l'égard de celui qui naît au monde une double responsabilité, assurer le développement de l'enfant, mais aussi la continuité du

monde. C'est pourquoi l'éducation se doit d'être résolument conservatrice, ceci afin qu'arrivé à maturité, l'individu soit autonome et en capacité d'inventer un monde nouveau. La vie politique n'a de sens que pour celui qui a bénéficié de cette transmission.

Neill postule la bonté originare de l'enfant. Néanmoins celui-ci se heurte à une société malade, où triomphent les forces répressives du désir, qui génèrent violence, domination.. Comme il n'a pas avant l'âge adulte le sens de la communauté, il faut l'éduquer en s'appuyant sur ses intérêts présents, en développant sa capacité au bonheur, à être un individu autonome, et dans un espace fonctionnant sur des règles démocratiques.

Quant à Oury et Vasquez, en charge d'enfants en difficultés psycho-affectives et cognitives, ils ont très concrètement à résoudre un problème qui relève autant de la remédiation personnelle que de la mise en place de structures permettant effectivement à ces enfants de se socialiser et d'entrer en situation d'apprentissage. Cela les conduit à repenser les lieux d'accueil thérapeutique et éducatif, et en quelque sorte mais non exclusivement de par leur situation de marginalité dans l'institution, à aborder l'éducation comme processus de création du sujet. La pédagogie portera moins sur des contenus, la transmission de valeurs morales que dans la capacité instituante de dispositifs à aider des individus à se rassembler eux-mêmes, à libérer et construire une parole individuelle et collective, enfin à s'émanciper progressivement.

Des valeurs

Comme souligné précédemment, il n'y a pas de socialisation et d'éducation sans référence implicite ou explicite à des valeurs. Si toute éducation est par nature projet de transformation individuelle - et dans certains cas collective - de l'homme et des hommes, voire au-delà de la société, réfléchir sur l'éducation à la citoyenneté revient donc à interroger au préalable ces valeurs, mais aussi les modèles d'homme et d'organisation sociale qu'elles induisent.

L'éducation, un projet critique

Pour l'ensemble des auteurs réunis dans ce corpus, l'éducation apparaît comme un moyen de permettre sinon la rupture du moins une amélioration de l'état des choses, de l'ordre social et politique. Certains auteurs explicitent ce point de vue.

Ainsi, chez les auteurs du 18^{ème} siècle, c'est bien à l'aune des lumières que se fera cette critique.

La société pour Rousseau est inégalitaire, corrompue. « *Les hommes ne sont pas faits pour être entassés en fourmilières, mais épars sur la terre qu'ils doivent cultiver. Plus ils se rassemblent, plus ils se corrompent* » (p.37). Le contrat social ne faisant plus lien entre les individus, la société ne mérite même plus le nom de patrie. Et « *où il n'y a pas de patrie, il ne peut plus y avoir de citoyens* » (p. 10). Le projet pédagogique de Rousseau est donc bien de préparer un monde radicalement différent, et le citoyen futur. En attendant, « *forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen : car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre* » (p. 9). Cependant Rousseau, utilisant le biais d'une

fiction pédagogique, pourra présenter à son lecteur un modèle utopique d'éducation du citoyen.

De même pour Condorcet, l'inégalité de connaissances, entre les sexes, et dans la capacité à diriger les affaires publiques ne peut que favoriser « la tyrannie ». Seule la diffusion la plus large de l'instruction pourra permettre un réel changement politique, et donner sens à la République naissante.

Au 19^{ème} et au début du 20^{ème} siècle, Durkheim et plus encore Alain, puis Arendt s'inscrivent dans ce mouvement d'approfondissement des valeurs républicaines contre les forces du passé.

Plus près de nous, Oury-Vasquez et Neill portent plus loin leur critique contre une société productrice de domination, de violence, de négation du désir et d'aliénation, fabriquant des « citoyens passifs » (Neill). Ils s'en prennent à l'institution scolaire elle-même, qui génère cet ordre humainement et politiquement inacceptable.

En effet, comme le disent Oury et Vasquez, « *les nécessités immédiates de gardiennage prennent le pas sur les soucis lointains d'éducation* » (VPI p. 194) dans « *l'école-caserne, l'école de la non-communication, l'institution bureaucratique héritée de l'Empire, vouée par sa structure verticale à la pétrification et à l'absurdité; une institution éducative qui assure la non-réciprocité des échanges* » (CCPI p. 14). « *Neutre et obligatoire, asexuée, inhibée et (faussement) rationaliste, l'Ecole puritaine du siècle passé ne pouvait qu'esquiver ou forclorre tout ce qui a trait à la libido* » (CCPI p. 685). Eduquer sera donc aussi rompre avec ce modèle d'école.

Education et progrès

Dans une approche plus positive, ce sont bien évidemment les idées portées par la philosophie des lumières qui orienteront une démarche éducative toute entière consacrée à l'émancipation morale et politique des hommes, émancipation présente et à venir, individuelle et collective tant la croyance est forte dans l'idée de progrès.

« *On ne doit pas seulement éduquer des enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'idée de l'humanité et à sa destination totale* » (p. 79-80), affirme Kant. Cette idée de la perfectibilité humaine sera commune aux penseurs des Lumières : « *Comment peut-on rendre les hommes heureux, si on ne les rend ni moraux, ni sages ?* » (p. 84), s'interroge-t-il, affirmant le progrès de chaque génération vers « *le perfectionnement de l'humanité* » (p. 74). Pour cela, il faut leur « *inculquer peu à peu la conscience de l'égalité des hommes au sein de l'inégalité civile* » (p. 149). L'homme va devoir être formé comme « citoyen » - dans ce qui relève de la sphère publique -, et au-delà recevoir une « *éducation morale* », qui lui permettra d'accéder à « *l'humanité toute entière* » (p. 90). Hiérarchie manifeste des champs, l'unité résidant dans l'affirmation de la liberté comme valeur.

Approche partagée par Rousseau et Condorcet : « *moyen de perfectionner l'espèce humaine* » (p. 67), dit ce dernier, qui poursuit : « *les lumières deviendront le patrimoine commun de la société* » (p. 62). A ceci près que pour eux l'éducation morale sera préalable à l'éducation civique.

Mais pour tous, ce progrès s'incarne dans l'accès à la raison identifiée à la liberté et condition du bonheur moral et civique¹⁶. « *Le chef d'oeuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable* » (p. 76) (Rousseau).

« *Plus les hommes sont disposés par éducation à raisonner juste, à saisir les vérités qu'on leur présente, à rejeter les erreurs dont on veut les rendre victimes, plus aussi une nation qui verrait ainsi les lumières s'accroître de plus en plus, et se répandre sur un plus grand nombre d'individus, doit espérer d'obtenir et de conserver de bonnes lois, une administration sage et une constitution vraiment libre* » (p. 164) (Condorcet).

Près d'un siècle plus tard, Durkheim va dans le même sens : « *Etre libre, ce n'est pas faire ce qui plaît; c'est être maître de soi, c'est savoir agir par raison et faire son devoir* » (p. 68) ; mais pour le sociologue ce devoir est social, et non pas l'expression ou la culture d'une « nature » ou l'effet d'un quelconque « impératif catégorique ».

Cette raison est avant tout raison critique :

« *Le but de la raison n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger. Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme aux volontés de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacune devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison* » (p. 93), affirme Condorcet.

Alain à ce sujet privilégie une posture morale : « *J'enseigne l'obéissance... J'appelle le bon citoyen l'ami de l'ordre* » (p. 210), avant de préciser que la liberté sera dans la capacité de l'esprit, qui « *ne doit jamais obéissance... Exercer donc un contrôle clairvoyant, résolu, sans coeur, sur les actions et plus encore sur les discours du chef. Communiquer à ses représentants le même esprit de résistance et de critique, de façon que le pouvoir se sache jugé* » (p. 210-211). « *L'idéal démocratique* », mais surtout l'exigence morale, doivent conduire à « *tenir éveillée et défiante la jeunesse qui grandit maintenant* » (p. 215), dit-il en se référant implicitement à l'affaire Dreyfus. « *Ce qui m'intéresse, c'est le mouvement de l'intelligence car l'avenir en dépend* » (p. 219).

Mais le consensus n'est pas total.

La démarche de Durkheim le rend étranger à l'idée d'un progrès continu de l'humanité. Au rebours de Rousseau, de Kant, de Condorcet, ou plus tard d'Alain, il ne croit ni en un progrès de l'humanité, ni en des valeurs universelles, chaque société produisant selon lui ses propres valeurs et institutions.

Ainsi réfutera-t-il comme trop vague la finalité du bonheur attribuée à l'éducation par Stuart Mill et celle du développement de toute la perfection dont il est susceptible dans chaque individu proposée par Kant, à la fois comme trop générales et faisant fi des nécessités sociales, en l'occurrence la nécessaire division du travail¹⁷.

Cette différence est produite, mais non exclusivement, par la nature du discours : philosophie prédictive d'un côté, approche sociologique de l'autre. Pour Durkheim, les approches de Mill et de Kant sont le « *corollaire immédiat et direct de la seule psychologie* » (p. 93) et visent un « *idéal abstrait et unique* » (p. 93), même s'il ne récuse en aucun cas lui-même la nécessité « *d'accorder les pratiques à la variété*

¹⁶. « Le bonheur est une idée neuve en Europe » dira Saint-Just, et encore « La Révolution doit s'arrêter à la perfection du bonheur »

¹⁷ On notera l'affirmation paradoxale chez le sociologue d'une nature : « *nous ne sommes pas tous faits pour réfléchir* » (p. 42), qui excède le simple constat de la nécessité de la division sociale du travail.

des cas particuliers » (p. 83) - il insiste d'ailleurs sur l'importance des connaissances psychologiques de l'éducateur.

Quant à Oury et Vasquez, c'est le primat de la raison qu'ils contestent explicitement : « *comme à la Belle époque, on pourrait croire que les Idées et la Raison mènent le monde vers le progrès... Marx et Freud ? Connaît pas. L'homme est éternel comme la pensée* » (CCPI p. 674). On le voit, l'apport d'autres champs disciplinaires, d'autres théories empêchent de penser dorénavant le processus d'émancipation en référence à la seule raison. Et peut-être même - dans un dépassement du marxisme - de croire à l'idée de progrès.

Et quand Neill pose comme valeur le bonheur, il ne s'agit plus de celui que vise le 18^{ème} siècle, mais d'un bonheur lié à l'épanouissement individuel et à la reconnaissance des forces du désir.

L'éducation, vecteur du lien social

Les philosophes du 18^{ème} siècle choisis ici ne mettent guère l'accent sur l'éducation comme vecteur du lien social. Ce sont les lumières elles-mêmes, l'accord né de la raison, la soumission à la "volonté générale" chez Rousseau, qui feront lien.

Par contre une fois installée la République, cette question deviendra centrale. Confrontation du mythe républicain au réel ? Epuisement du politique ? « Désenchantement du monde » ? Transformations socio-économiques de la France ?... Hypothèses dont l'exploration ne relèvent pas du présent essai.

Ainsi Durkheim voit dans toute institution éducative une production propre à chaque société, adaptée à la nécessité pour elle à la fois de se maintenir et d'intégrer les jeunes générations. Il importe, afin d'éviter la fragmentation de la société, de produire « *une communauté d'idées et de sentiments* » (p. 59). Cette homogénéité n'exclut pas l'hétérogénéité née de la différenciation sociale et sans laquelle toute coopération serait impensable et impossible.

Moins projection vers un idéal - même s'il se réfère à « *l'idéal démocratique* » - que volonté de maintenir et d'assurer le lien social par la transmission, l'intériorisation des normes et valeurs d'une société, le modèle durkheimien de l'éducation ressort bien d'une préoccupation politique. L'éducation est pour lui éducation aux valeurs produites par l'histoire et communes à toute une société. Il s'agit de « *constituer cet être (social) en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation* » (p. 51), de « *diffuser la base même de notre esprit national* » (p. 49), « *l'esprit français* » (p. 85), « *le même pour tous les citoyens* » (p. 50).

Les institutions, à commencer par l'institution scolaire, sont avant tout dans une logique de reproduction ou d'adaptation aux changements. Parallèlement, on le sait, le sociologue verra dans la division sociale du travail l'autre vecteur du lien social, la religion ayant cessé de remplir cette fonction.

Même préoccupation chez Alain, qui pense, en partie dans l'héritage comtien des étapes, le passage de la religion à la science, de la famille à la patrie, puis à l'humanité. C'est paradoxalement ce postulat du progrès et des valeurs universelles qui va le conduire à poser comme primordiale la transmission du patrimoine et de ses grandes oeuvres. « *C'est le lien du passé au présent qui fait une société. Mais non pas encore le lien de fait, le lien animal ; ce n'est pas parce que l'homme hérite*

de l'homme qu'il fait société avec l'homme; c'est parce qu'il commémore l'homme » (p. 176)¹⁸.

C'est à partir de ce souci de la transmission d'un patrimoine national et universel qui fait lien qu'Alain définira la finalité de l'éducation, se référant explicitement aux valeurs démocratiques et nationales, même si « *la patrie n'est pas la plus haute valeur* » (p. 207). Au-dessus sont les valeurs morales de l'éveil, de l'intelligence, de la morale, de la justice.

Plus explicite encore est H. Arendt, qui pense le lien en référence, non au patrimoine de telle société ou modèle politique, mais de l'humanité entière. Les adultes, les parents ont une double responsabilité : « *assumer la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant, mais aussi celle de la continuité du monde* » (p. 238). Elle ira plus loin dans ce souci d'accueil des « *nouveaux* » (de ceux qui « *naissent dans le monde* ») : « *C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice* » (p. 247).

Mais qu'il soit pensé comme nécessaire en tant que tel, ou en référence à des valeurs politiques ou même à celle du patrimoine de l'humanité, ce lien est avant tout perçu dans une dimension diachronique, de transmission verticale.

L'éducation au service de l'individu

Même si au fondement des lumières et de la modernité est bien sûr l'individu - la fiction rousseauiste préconise même l'éducation de l'enfant à l'écart de toute société, comme condition d'un nouvel ordre politique -, cette approche pose la société comme finalité. Et c'est en rupture avec ce primat affiché de la société que se situent Oury, Vasquez et Neill.

Les deux premiers en effet ne posent ni l'humanité ni le corps social comme prioritaires. Psychologue et pédagogue, ils placent l'enfant et son développement au centre de leurs réflexions et pratiques. L'importance accordée à l'expression de soi, à une pensée du sujet, aux relations intersubjectives, la reconnaissance de l'inconscient orientent leurs conceptions. Ils refusent d'ailleurs toute approche finaliste ou instrumentale de l'éducation : « *Ceux qui prétendent former, non des «être pour» mais des «êtres», provoquent un légitime scandale : ils sont aussi dangereux pour l'ordre social que pour l'équilibre des individus* » (VPI p. 268-269), écrivent-ils à propos d'eux-mêmes. Plus pragmatiques, travaillant sur des dispositifs, Oury et Vasquez, s'ils n'affichent pas explicitement cette finalité politique de l'éducation ni comme objectif la formation du citoyen, insistent sur les interactions entre l'organisation politique et l'organisation scolaire - on y reviendra.

De même, Neill affirme le primat de l'individu contre la pression sociale. Partant de l'*a priori* d'une bonté générique de l'enfant - ce qui ne signifie pas pour lui que la socialisation sera « naturelle » -, il prône une école au service de l'enfant, vouée à lui permettre d'échapper à la pression coercitive de la société et dont la finalité sera de permettre l'épanouissement (« *le bonheur* ») de chacun.

On peut penser que ces positions originales doivent à la fois à leur inscription dans une époque - même si certaines affirmations renouent avec Rousseau -, mais aussi

¹⁸ On retrouverait là l'opposition durkheimienne entre « solidarités mécaniques » et « solidarités organiques ».

à des choix idéologiques et à la fonction pédagogique des auteurs, celle-ci les situant plus près du sujet apprenant.

De l'institution

L'éducation est portée par des institutions. Avec le développement des Lumières, puis l'instauration de la République, elle va être vouée plus explicitement à la transmission et à l'apprentissage des valeurs de la modernité (l'individu autonome, sujet de droit) et du civisme, s'incarnant quasi essentiellement dans l'institution scolaire et visant très prioritairement les enfants. Instituée et instituante, instituante parce qu'instituée, mais aussi parce que seront développés en son sein, plus précisément à certaines époques et dans certains courants, des dispositifs ou pratiques visant à une « auto-institution »¹⁹ permanente.

Du côté de l'institué

Pour les penseurs de la République, c'est la société, et plus précisément l'Etat, qui doit fixer des orientations. Il doit « *rappeler sans cesse au maître quelles sont les idées, les sentiments qu'il faut imprimer à l'enfant* » (p. 59), « *l'Etat seul peut être juge* » (p. 60), dit Durkheim. Pour Alain, cela nécessitera une transmission des adultes vers les enfants, mais aussi des élites vers le peuple, dans une logique volontariste de la part de l'Etat : « *La démocratie ne peut s'y tromper. Elle repose (à sa grande terreur) sur les lumières de tous, et donc sur l'instruction²⁰, donnée plus fortement, plus obstinément à ceux qui en semblent le moins dignes²¹. C'est une faute contre Justice et contre Charité de céder aux aptitudes et de permettre un choix* » (p. 346). Et l'instrument de l'Etat, c'est l'école, le maître, détaché des sentiments, porteur d'une loi universelle et de compétences. Avec son corollaire : une suspicion forte à l'égard des familles.

- L'école contre la famille

En effet, tous s'accordent pour écarter la famille de l'éducation - et sans ambiguïté, de l'éducation du citoyen.

« *La famille instruit mal et même élève mal. La communauté du sang y développe des affections inimitables, mais mal réglées. c'est que l'on s'y fie ; ainsi chacun tyrannise de tout son coeur. Cela sent le sauvage* » (p. 23), écrit Alain, rejoignant Durkheim pour qui la sphère familiale est le lieu du particulier ou Kant, pour qui il s'agit de s'opposer aux finalités privées. Contestant les pratiques éducatives de son temps, les visées des familles (la réussite domestique) ou des princes (l'instrumentalisation de l'éducation à leur profit), il en conclut que « *non seulement sous le rapport de l'habileté, mais également en ce qui concerne le caractère du citoyen, l'éducation publique semble plus avantageuse que l'éducation privée* » (p. 89). On peut retrouver cette séparation dans l'image du précepteur-philosophe désincarné de *l'Emile*.

¹⁹ Au sens où l'entend Cornélius Castoriadis.

²⁰ Le choix du terme est significatif. Pour Alain, éducation est instruction, c'est-à-dire transmission de connaissances.

²¹ Sur l'approche méritocratique-excluante du discours des Lumières, voir D'Iribarne (P.), *Vous serez tous des maîtres*, Le Seuil. 1996.

Nous sommes bien dans la défiance du modèle républicain à l'égard de tous les regroupements affinitaires ou traditionnels²².

Lieu du particulier, du sensible, la famille de surcroît n'obéit pas au modèle de fonctionnement égalitaire républicain.

« *Il y a un ordre inflexible et étranger qui se montre ici* » (p. 29), se réjouit Alain, avouant préférer à tout prendre le fanatisme du maître dans l'intérêt de l'enfant au fanatisme familial. « *La famille, dit le physiologiste, est une société, je le veux bien, mais qui refuse les lois de société, comme sont justice, droit, égalité, et autres corps étrangers. La famille est biologique et nul n'y changera rien* » (p. 179). « *La loi biologique de la famille rassemble des êtres d'âges différents. La hiérarchie est partout; les rapports des parents aux enfants sont imités et répétés. - l'école n'offre point cette hiérarchie ni aucune. (Le premier n'a aucun durable privilège). L'école est le seul exemple de l'égalité (par classes) sous un pouvoir qui n'est ni discuté ni jugé* » (p. 329).

Un modèle politique tout autant qu'éducatif y apparaît : méfiance à l'égard du subjectif, du particulier et primat de la Raison, souci affiché de l'égalité qui se traduira dans l'école en terme d'homogénéité voire d'uniformité, qui exclura de penser l'école (ou l'Etat) dans son rapport aux classes sociales ou à ce que, dans les années 1960-1970, on nommera les théories de la reproduction²³. Occultant les rapports sociaux réels qui la traversent ou s'y jouent, ce modèle a bien une dimension idéologiquement instituante.

- L'école contre la société

D'où la bipartition, explicité par certains (Kant, Condorcet) qui réservent à la famille la sphère du privé, de l'éducation morale, et à l'école l'éducation du citoyen - voire par souci de ne pas confondre les domaines et de garder à la famille sa légitimité éducative, la seule instruction, comme chez Condorcet.

Pour Alain, l'école est par essence d'une nature différente de la société, et c'est de la contamination par la seconde qu'il défendra la première. Son rôle va être de permettre l'acquisition de connaissances nécessaires à l'entrée en société, non pas par le contact prématuré avec le monde social et politique, mais dans une "école-sanctuaire" (« *L'école est un lieu admirable. J'aime que les bruits extérieurs n'y entrent pas* ») (p. 19), où l'enfant pourra apprendre sans risque de sanctions définitives et confronté à la seule objectivité du maître : « *Dans la société, chacun est jugé... La politique n'abrutit pas moins que l'apprentissage par ceci qu'une faute ne se répare point. A l'école cette dure loi est oubliée, effacée. Nul n'est jugé d'après l'antécédant, la faute d'hier ne compte point dans la dictée de demain. Le premier est déchu de son rang sans cérémonie. Il n'y a pas plus de droits acquis que de fautes irréparables... Et là-dessus règne la redoutable impartialité du maître* » (p. 324). L'école chez lui n'est donc en aucun cas une société en miniature - sinon idéale -, mais bien son envers.

²² symbolisée par la loi Le Chapelier de 1791.

²³ Bourdieu-Passeron, Baudelot-Establet, Althusser, mais aussi l'analyse institutionnelle qui verra dans l'espace micro-social de la classe la présence du pouvoir de l'Etat.

De la même manière H. Arendt affirme son refus de voir l'enfant mêlé à la politique, car « *en politique, c'est toujours à ceux qui sont éduqués que l'on a à faire* » (p. 228). Elle rejoint par là l'ensemble des penseurs de l'éducation étudiés (Oury, Vasquez et Neill exceptés) : l'enfant n'est qu'un citoyen en devenir, à protéger (de la société réelle) et à éduquer en vue d'un modèle idéal de cité et de citoyenneté.

Quant à Oury, Vasquez et Neill, s'ils travaillent au sein de l'école de par leur inscription professionnelle, ils privilégient plus l'instituant que l'institué, se situant avant tout du côté du sujet apprenant et de la construction du groupe d'une part, et dans un discours plus radicalement critique contre l'ordre social d'autre part. Néanmoins les dispositifs mis en place par la pédagogie institutionnelle, l'organisation générale de Summerhill relèvent bien de l'institué.

Du côté de l'instituant

Au rebours, les modèles éducatifs, tels qu'ils ont définis par les Lumières, participent bien évidemment à une dynamique instituante - je l'ai évoqué précédemment -. L'institution y est génératrice de valeurs, de comportements qui forgeront l'enfant et le jeune qui y seront confrontés.

Ainsi Kant attribue d'emblée à l'éducation une double finalité, le lien entre éducation et politique²⁴ s'inscrivant pour lui dans un rapport de réciprocité : « *les lumières dépendent de l'éducation et à son tour l'éducation dépend des lumières* » (p. 77).

Pour Condorcet, l'égalité des sexes devant l'instruction et l'instruction en commun, outre qu'elle est utile aux moeurs, anticipe de nouvelles relations dans la société. « *L'instruction publique est un devoir de la société à l'égard des citoyens* » (p. 61). Elle permet, après l'avancée de la loi, la réalisation de l'égalité des droits, l'objectif étant de « *procurer à chaque homme l'instruction nécessaire pour exercer les fonctions communes d'homme, de père de famille et de citoyen, pour en sentir, pour en connaître tous les devoirs* » (p. 64).

C'est ce caractère délibéré de l'acte éducatif que tiendra à souligner Durkheim. Après avoir évoqué une triple acception possible du terme « éducation » (action de l'environnement sur les hommes, action des hommes sur les hommes et enfin action des adultes sur les jeunes), il ne garde que cette dernière, les autres définitions renvoyant à des réalités disparates qui ne peuvent qu'entraîner la confusion. D'où la définition explicite : « *L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* » (p. 51). On pourrait d'ailleurs - en gardant l'idée d'intentionnalité - nuancer en rappelant que l'organisation d'un environnement, des modalités de relation entre les hommes, et non les seuls contenus d'enseignement, définissent le cadre au travers duquel l'enfant - mais aussi les adultes - se construit progressivement et participe des formes de cette construction..

²⁴ On utilisera par commodité indifféremment les termes de citoyenneté et de politique, la définition par les Lumières du citoyen renvoyant à la souveraineté politique, même si les acceptions du premier peuvent dans certains cas être plus larges, particulièrement aujourd'hui.

Les auteurs-pédagogues du 20^{ème} siècle ici étudiés se situent, eux, explicitement du côté de l'instituant, à la fois en se centrant sur l'enfant, non plus objet, mais sujet de l'éducation, mais aussi en insistant sur les dispositifs favorisant les processus instituants.

Pour Oury et Vasquez, au cœur de la démarche éducative, non pas la société, non pas l'élève, mais l'enfant - avec le souci de le prendre dans sa globalité -, le sujet, et aussi le groupe. Il importe « *que les enfants puissent se retrouver « en entier », individus non morcelés, travaillant et parlant dans un milieu éducatif et cela malgré le morcellement exercé par la façon de travailler de l'institution... Dans cette classe, chaque enfant rencontre qui ? quoi ? Il va rencontrer des « autres » avec lesquels il pourra échanger des choses, des mots, des services. Des autres semblables atteints aussi dans leur corps* » (VPI p. 142-143)²⁵. On est là dans un projet éducatif global, qui tend à dissoudre la frontière espace-temps scolaire-non scolaire.

Les autres seront à la fois moyens, mais aussi fins de l'éducation. A travers eux se constitue une société. « *L'enfant... se trouve socialisé aussi, non seulement par les relations avec le correspondant et les coopérateurs, mais aussi, nous semble-t-il, par le fait que ce dynamisme est repris dans un ensemble (la classe devenue groupe) par la communauté de but, d'intérêt et d'action* » (VPI p. 36). Cette société est un espace de parole, un véritable espace public²⁶ : « *Toute la classe est à orienter vers la communauté du lieu du langage, lieu de parole où les individus se trouvent ou ne se trouvent pas, ou se retrouvent eux-mêmes dans ce lieu, où « lorsqu'on parle, ça fait de la lumière* » (VPI p. 178). La référence à la psychanalyse, la reconnaissance du sujet et de l'inconscient nous semblent être une des originalités de cette approche. Ces lumières ne sauraient être celles de la raison telles que les Lumières les penseront²⁷.

Nous avons là un modèle de société, dispositif microsocial, dont nos auteurs perçoivent les liens avec la société dans sa globalité, société pensée sous l'angle des rapports de domination et d'aliénation sociale. Ce modèle est en rupture tant éducative que sociale et politique avec le modèle dominant qu'il interroge dans ses fondements : « *Une coopérative (véritable) entraîne les enfants non seulement à parler, mais surtout à agir en groupe, à réaliser, à prendre conscience de la force du groupe...La généralisation de telles méthodes mettant les enfants en prise directe avec les réalités sociales poserait un problème de choix politique... Nous n'avons pas formé des 'êtres pour'* » (VPI p. 268). L'émancipation²⁸ viendra d'une réappropriation du sujet par lui-même, qui met en cause les fondements mêmes du pouvoir : « *On a pu définir l'aliénation sociale par une formule : « le sujet est toujours ailleurs ». L'homme est manipulé par une grande mécanique : « tu feras tel travail », « il faut ». Nous retrouvons l'impayable style pédagogique. Qui parle ? Où est passé le sujet ? Mais si la voix s'affaiblit, si le sujet tente de parler, que fera-t-on de lui ? Que devient « on » ? » (VPI p. 268-269).*

C'est bien dans ce sens qu'il sera question d'institution, non au sens d'espace institué, mais au sens de processus permanent d'une société : « *Qu'entendons-nous par « institutions » ? La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller*

²⁵ On est ici aux antipodes d'un Alain pour qui toute référence aux affects doit être éliminée de l'éducation.

²⁶ Au sens où l'entendront Arendt et Habermas, auteurs à l'époque quasi ignorés en France et vraisemblablement inconnus d'Oury et Vasquez.

²⁷ La proximité avec le modèle de la raison tel qu'il sera élaboré par Habermas me semble évidente.

²⁸ Le terme n'est pas utilisé - sauf erreur de notre part - par les auteurs.

est déjà une institution. L'ensemble des règles qui permet de définir « ce qui se fait et ne se fait pas » en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons les « lois de la classe » en sont une autre. Mais nous appelons aussi « institution » ce que nous instituons; la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun suivant son niveau de comportement, c'est-à-dire selon ses responsabilités, ses fonctions... les diverses réunions... les rites qui en assurent l'efficacité, etc. » (VPI p. 81-82). Ce sont bien ce processus et ces procédures qui auront valeur éducative et qui poseront l'enfant, le groupe, mais aussi l'enseignant comme membres fondateurs d'une société : « Le maître tend vers la non-directivité, il devient un citoyen « comme les autres » et le pouvoir exécutif appartient au président de séance, les pouvoirs judiciaire et législatif à l'ensemble du groupe » (VPI p. 83).

Et Oury et Vasquez vont développer une réelle réflexion sur la constitution et le fonctionnement de cette société qu'est la classe. « *Même s'il se passe peu de chose, le Conseil se réunit régulièrement... (Il) commence à exister dans l'imaginaire de chacun. Cette existence autorise ainsi la répression des actes : une voie est ouverte à l'expression orale » (VPI p. 94). Lieu cathartique, le conseil s'avère le produit d'un « imaginaire instituant »²⁹, où la symbolique va participer de la constitution de l'institution : « Celui qui veut poursuivre a intérêt à... mettre en place un rituel strict, qui apparaît comme un jeu un peu gratuit, mais va permettre à l'institution de résister aux épreuves... Machine à dédramatiser qui va apprendre au groupe à parler utilement » (VPI p. 95-96). Comme on le voit l'expérience de la thérapie, voire de la thérapie de groupe, va rencontrer une intelligence du politique comme institution, avec sa dimension symbolique et dramaturgique qui est absente des écrits des autres auteurs. Il est vrai qu'il s'agit pour Kant, Durkheim et Alain de permettre l'accès ultérieur de l'adulte à la société politique, là où l'analyse institutionnelle voit la classe comme une structure politique dans laquelle l'enfant peut déjà être un citoyen, un sujet.*

Elle est bien un espace politique, une société en réduction, qui pourrait être le modèle d'une autre organisation sociale non (ou moins) hiérarchisée et fonctionnant sur le modèle du réseau : « *Nous proposons des techniques capables de changer la classe, mais nous pourrions en proposer d'autres qui feraient de l'école une coopérative de coopératives, un lieu d'échanges et de langage, capable d'analyser des informations venues directement du monde réel, d'entraîner les enfants à la réflexion et à l'action collective. Et pourquoi pas un ministère qui coordonnerait et favoriserait l'action de ces coopératives ? » (VPI p. 108). Si les références à la séparation des pouvoirs inscrivent bien cette approche dans l'héritage des lumières, Oury et Vasquez ne se réfèrent pas à un modèle délégataire³⁰. On est bien dans une autre tradition, la tradition autogestionnaire, dont les auteurs sont conscients qu'elle est en rupture : « Il est temps alors de crier à l'utopie : que devient alors l'édifice napoléonien ? Et le respect dû à l'oeuvre de Jules Ferry ? » (VPI p. 108).*

Notre société est pensée comme hiérarchie de fait, porteuse « d'aliénation sociale », espace de la domination de classe, selon un modèle techniciste, enjeu de pouvoir et d'émancipation. « *Un français bien élevé, normal, adapté, peut-il concevoir une institution qui donne la parole, c'est-à-dire du pouvoir, à ceux qui n'ont pas voix au chapitre ? Une institution venue 'd'en bas', instituante, qui d'elle-même se remet en question ? » (CCPI p. 16).*

²⁹ au sens où l'entend Castoriadis.

³⁰ Serait-il abusif de retrouver là à la fois le modèle non délégataire mais direct de la démocratie grecque et celui plus actuel de la citoyenneté participative (du moins de certaines de ses approches) ?

Se référant moins à un modèle « idéal » de société - unifiée -, à une conception générale du lien social, ils pensent la société, en relation à un dispositif : la classe-coopérative. La société est moins vue par eux comme déjà-là que comme auto-institution permanente. La classe devient un espace d'expérimentation sociale, de débat, de construction du sujet et un espace politique potentiellement préfigurateur d'un autre modèle sociétal et politique.

Verra-t-on dans cet émergence du sujet une autre figure (par approfondissement) du citoyen ou une alternative à ce modèle ? « *Nous pensons que la prise en compte de ce qui se passe dans quelques classes insolites, si l'on en tirait des conclusions, mettrait en danger non seulement l'école-caserne, mais vraisemblablement l'édifice scolaire hérité de Napoléon. Il est même possible que cette mise en cause des institutions... Aussi nous considérons-nous volontiers comme des utopistes* » (CCPI p.690) . « *C'est la structure verticale et autoritaire qui est mise en cause. Il pourrait s'agir d'une révolution³¹ : si l'apport pratique et théorique est fait par les exécutants, par ceux qui, institutionnellement, sont voués au silence, à l'incompétence, que reste-t-il de l'Institution ?* » (CCPI p.676).

Si la parole a été laissée plus longuement à Oury et Vasquez, c'est à la fois du fait de l'intérêt de leur réflexion, mais aussi parce qu'il semble que ce modèle, détaché de certains de ses présupposés politiques, se retrouve aujourd'hui en partie dans certaines représentations de l'éducation à la citoyenneté.

Neill, quant à lui, note à propos du jeune et de l'enfant que « *le sens communautaire - leur sens de la responsabilité sociale - ne se développe pas avant 18 ans et même plus tard* » (p. 64). Néanmoins il insistera dans sa démarche sur l'importance de l'organisation de l'école, les règles de vie étant construites en commun et votées par l'ensemble des membres de la communauté, chacun ayant une voix, enseignants et élèves.

Du projet éducatif

Eduquer c'est permettre la transformation de l'enfant en homme, en adulte, en citoyen. Du moins telle est la définition qui ressort de ce corpus, assez symptomatique des représentations dominantes depuis deux siècles. Celles-ci occultent des formes autres d'éducation : éducation permanente, éducation populaire, auto-éducation, échanges réciproques de savoirs... Le modèle dominant d'éducation - et d'éducation à la citoyenneté - est bien scolaro-centré et « *adulto-centrique* »³².

Outre les effets du système de valeurs et du modèle institutionnel de référence, le projet éducatif sera fortement induit par les représentations de ses destinataires (« bénéficiaires » supposés) - en l'occurrence les enfants et les jeunes. Eduquer, c'est, conformément à une des étymologies, sortir de (« e-ducere »), aller vers (l'autre étant « educare », nourrir). Eduquer, c'est acculturer. De là le passage de l'enfant à l'adulte sera perçu selon les auteurs, plus comme rupture, arrachement ou comme développement de potentialités, les deux approches se conjuguant le plus souvent.

³¹ « Conseil, en russe, se dit bien « soviét » ? », ironisent les auteurs.

³² Bouamama (S.), « Les nouvelles formes d'inscription politique » in *Agora/Débats/ Jeunesses* n° 2, « Les jeunes acteurs du politique » (coord. B. Bier, O. Douard, M. Zecca), 1995.

Des représentations de l'enfant

- De la perfectibilité de l'enfant et du jeune

Conformément à l'idéologie du droit naturel, les hommes sont pensés par les lumières - et par l'ensemble des auteurs de ce corpus - comme potentiellement égaux, éducatibles.

Encore faut-il leur permettre de développer ces potentialités. Ainsi, pour Kant, « *l'homme doit d'abord développer ses dispositions au bien ; la providence ne les a pas mises en lui toutes achevées ; ce sont de simples dispositions sans la marque distinctive de la moralité... Il y a beaucoup de germes dans l'humanité et c'est notre tâche que de développer de manière proportionnée les dispositions naturelles, que de déployer l'humanité à partir de ses germes* » (p. 77). Même affirmation chez Rousseau et... chez Neill, d'une propension originaire au bien. Pour Durkheim, l'éducation « *crée dans l'homme un homme nouveau... fait de tout ce qu'il y a de meilleur en nous* » (p. 103), elle « *facilite le jeu des fonctions naturelles, elle ne crée rien* » (p.103).

Oury et Vasquez auront un regard sensiblement différent. Il ne s'agit pas tant pour eux de s'appuyer sur des prédispositions de l'enfant - pas de discours sur une « nature », des tendances innées - mais de reconnaître la capacité créatrice de chacun, y compris des jeunes en difficultés scolaires ou psychologiques. Il s'agira de leur permettre de se construire peu à peu. Ils affirment ainsi en actes qu'il n'y a aucune fatalité de l'enfermement - d'un enfermement que le système éducatif dans certains cas contribue à maintenir ou à produire. L'éducation consiste donc moins en un arrachement, qu'en une aide à la construction.

- L'enfant animal et sauvage

Mais cet enfant potentiellement raisonnable est aussi englué dans sa nature. Comme l'explique Kant, il s'agit dans le même temps de prendre ses distances face à « *l'animalité* » (p. 70), de s'éloigner des « *nations non civilisées* » (p. 70) et d'amener l'enfant aux lumières de la raison, objectif de l'éducation. C'est dans cette tension permanente que va devoir travailler l'éducateur : « *La plupart des vices naissent de ce que l'état de culture fait violence à la nature et cependant notre destination en tant qu'homme est de sortir du pur état de nature où nous ne sommes que des animaux. L'art achevé retourne à la nature* » (p. 141). Cette ambiguïté apparente autour du terme de nature vient de sa double acception dans le langage philosophique des lumières : la nature est d'une part ce qui relève du monde matériel, des instincts... - perçue à la fois comme positive et négative - , mais aussi une abstraction, qui servira de machine de guerre contre le droit positif.

De même pour Alain, si la liberté est un objectif de l'éducation, des résistances fortes en chacun de nous sont à vaincre, qui tiennent l'enfant dans un état similaire à celui du « *sauvage* » ou du « *barbare* ». « *L'idée de production et de travail lui est étrangère. Ainsi se forment ses premières idées qui ressemblent aux idées des*

peuples primitifs » (p. 249)³³. L'éducation consistera donc à « *fortifier la volonté* » (p. 65), à discipliner. Il s'agira pour l'enseignant de s'appuyer sur certaines tendances de l'enfant qui « *admet aisément la loi, la règle* » (p. 252). « *Il faut que l'enfant connaisse le pouvoir qu'il a de se gouverner..., qu'il ait le sentiment que ce travail sur lui-même est difficile et beau... Je donnerai comme fin la difficulté vaincue; tel est l'appât qui convient à l'homme; c'est par là qu'il arrivera à penser au lieu de goûter* » (p. 9). Chez Alain, le culte de la raison s'articulera avec l'apologie de la valeur travail, telle qu'elle se développera dans l'idéologie du capitalisme industriel - et dans sa critique marxiste (du moins dans ses formes majoritaires et orthodoxes). Pour Durkheim aussi, ces qualités (morales) attendues « *ne peuvent être suscitées en nous que sous une action venue du dehors* » (p. 53), qui nous éloignera de l'animalité.

- Le déficit de la raison

Car l'enfant est bien « *le sommeil de la raison* » (p. 103), comme le dit Rousseau. « *Avant l'âge de raison, l'on ne saurait avoir aucune idée des êtres moraux et des relations sociales... De toutes les facultés de l'homme, la raison, qui n'est, pour ainsi dire, qu'un composé de tous les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard... Et l'on prétend élever un enfant par la raison! C'est commencer par la fin, c'est vouloir faire l'instrument de l'ouvrage. Si les enfants entendaient raison, ils n'auraient plus besoin d'être élevés* » (p. 76). Et d'une tautologie qui en son temps introduit une véritable rupture culturelle (« *La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes* ») (p. 78), l'auteur de *l'Emile* tirera des conséquences quant à la démarche pédagogique : « *l'humanité a sa place dans l'ordre des choses; l'enfance a la sienne dans l'ordre de la vie humaine : il faut considérer l'homme dans l'homme, et l'enfant dans l'enfant* » (p 63).

L'éducation entre arrachement et construction de soi

Ces approches qui abordent l'éducation, à la fois comme arrachement à l'animalité, à la sauvagerie, aux instincts et comme mouvement vers la liberté, la conquête de l'autonomie morale, s'appuient sur des tendances, des prédispositions présentes en chacun de nous. L'éducation, c'est bien la sortie de l'état de minorité morale (avant que juridique), telle que la définit Kant : « *Les lumières, c'est la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable. L'état de tutelle est l'incapacité de se servir de son entendement sans la conduite d'un autre* »³⁴.

- La violence éducative

L'éducation est donc d'abord pensée comme arrachement, transmission de normes, de valeurs, de connaissances : elle va nécessiter un ensemble de démarches (ou de pratiques) qui viseront à faire intérioriser un modèle par l'enfant, à l'acculturer. Cette approche est commune par delà des nuances à Kant, Durkheim, Alain et Arendt.

Dans un premier temps, au-delà de la protection parentale, il est nécessaire selon Kant de « *dresser* » l'enfant, afin de lui éviter les mauvais effets des instincts, des

³³ On repère ici les prémices de ce que sera le rapport dominant de la République aux peuples colonisés.

³⁴ Kant (E.). *Qu'est-ce que les Lumières*, Garnier Flammarion, 1991, p. 43.

caprices, nés d'un penchant inné pour la liberté (le terme étant pris ici dans une acception négative). Il s'agira d'opposer une résistance à l'enfant (« *la discipline transforme l'animalité en humanité* ») (p. 70) et de permettre la transformation de cette « *soumission et obéissance passive* » née d'une « *contrainte mécanique* » à une discipline acceptée. « *L'obéissance est fondamentale pour le caractère d'un enfant, particulièrement d'un écolier. Elle est double : premièrement c'est une obéissance absolue à la volonté du guide et secondement c'est une obéissance à la volonté de celui-ci reconnue comme raisonnable et bonne. L'obéissance peut être dérivée de la contrainte et elle est alors absolue, ou de la confiance et elle est alors de l'autre forme. Cette obéissance volontaire est très importante; mais la première, l'obéissance absolue, est extrêmement nécessaire* » (p. 125). Dans un second temps il s'agira d'apprendre à penser. Avec la conscience d'une aporie : « *Comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté ?... Comment puis-je cultiver la liberté sous la contrainte ?* » (p. 87)³⁵. Par la soumission à l'universel de la loi, répondra-t-il - rejoignant Rousseau pour qui la contradiction entre liberté individuelle et intérêt collectif se résout par la médiation de l'idée de volonté générale, née de la raison.

Mais il importe pour Kant (à l'instar d'un Rousseau auquel il se réfère fortement jusque dans les conseils pratiques donnés aux mères sur les soins à dispenser aux jeunes enfants) de respecter les évolutions naturelles de l'enfant. Il ne s'agit pas chez un enfant « *de former un caractère de citoyen, mais un caractère d'enfant...* » (p. 125). « *Un enfant, muni des sages sentences d'un adulte, est tout à fait en dehors de la destination de son âge, et fait le singe... Un pareil enfant ne sera jamais un homme éclairé et d'une intelligence sereine* » (p. 131). Nous assistons là à ce qui est bien une mutation anthropologique, dont *l'Emile* sera un des moments clés, qui consistera à prendre en compte la spécificité de l'enfant³⁶.

Ce thème de la domestication de l'enfant par la discipline sera aussi développé par Alain, tant au travers de la nécessaire maîtrise du corps que par l'apprentissage de la politesse³⁷. « *Apprendre à vouloir, c'est apprendre à se conduire. Et il faut d'abord écarter un sophisme, d'après lequel on confond volonté et résistance à l'autorité, résistance à la règle. Il est bien rare que l'homme résiste à la règle (discipline militaire, obéissance aux lois, obligations du métier) autrement que poussé par ses passions* » (p. 304). Ce travail passera, non comme chez Kant par l'appel aux principes du devoir moral, non plus par la sensibilisation aux beaux actes moraux - que l'on trouvera chez Rousseau -, mais par une domestication quotidienne : « *Par exemple on prépare mieux le soldat futur par gymnastique, adresse, patience, suite, éducation de la responsabilité dans les travaux des écoliers, que par des discours émouvants. L'économie n'est rien pour l'enfant, mais l'ordre, la précaution, la propreté sont quelque chose. La justice sociale est une abstraction, mais le respect du matériel scolaire, des livres, des crayons, joint à la bonne administration de ce que l'on possède est quelque chose. Un discours contre la révolte ou la violence n'est qu'émouvant; mais la politesse scolaire, la mesure, le sourire sont quelque chose* » (p. 297-298). Les nombreuses références militaires d'Alain semblent à cet égard significatives d'une vision du monde³⁸.

³⁵ Rousseau verra dans l'explication à l'enfant la manière de répondre à cette aporie.

³⁶ Ariès (P.), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Points/Seuil. 1973.

³⁷ Rappelons l'étymologie commune de politique, politesse et police, de civisme et de civilité.

³⁸ La proximité de la première guerre mondiale ne saurait suffire à expliquer cette récurrence.

Mais de même que Kant, Alain prend soin de respecter l'évolution des enfants et de ne pas les amener à des apprentissages prématurés : « *l'opinion publique (le citoyen) est de l'avenir* » (p. 298).

Ne partageant pas la vision idéaliste de Kant et Alain, Durkheim fait aussi de l'éducation une démarche de socialisation de « *l'être égoïste et asocial qui vient de naître* » (p. 52). Il s'agit même d'entreprendre « *une socialisation méthodique de la jeune génération* » (p. 51), tant « *spontanément, l'homme n'est pas enclin à se soumettre à une autorité politique, à respecter une discipline morale, à se dévouer et à se sacrifier. Il n'y avait rien dans notre nature congénitale qui nous prédisposât nécessairement à devenir les serviteurs de divinités, emblèmes symboliques³⁹ de la société, à leur rendre un culte, à nous priver pour leur faire honneur* » (p. 52). Aussi importe-t-il d'exercer sur les enfants une violence qui ne diffère « *d'une insupportable tyrannie* » que parce qu'ils sont « *eux-mêmes intéressés à cette soumission* » (p. 55).

Cette violence symbolique liée à l'acte éducatif, c'est l'autorité selon Arendt : « *C'est au seul domaine de l'éducation que nous devons appliquer une notion d'autorité et une attitude envers le passé qui lui conviennent* » (p.250). Traditionnellement, il y a confusion entre autorité éducative et autorité politique, avec des conséquences problématiques quant au modèle du politique. Mais l'éducation ne peut viser que l'enfant; visant l'adulte, elle renverrait à un système de contrainte.

Autorité, violence assumée sur les corps et les esprits, incorporation des normes et comportement, l'acquisition de la maîtrise - ou son illusion - sera la condition de l'accès à la citoyenneté et à son exercice.

- La construction de soi

Face à ce modèle, Oury et Vasquez s'inscrivent dans un paradigme tout différent : à la violence nécessaire exercée dans un premier temps par la société et le maître, violence destinée à faciliter l'intégration dans le corps social et l'accès à l'autonomie tout autant qu'à maintenir la cohésion sociale, ils opposent une démarche qui valorise la construction de soi et du groupe ; les règles et les contraintes ne sont pas refusées, mais étant instituées par le collectif, elles prendront alors sens pour lui. La non-directivité, perçue comme idéal, ne peut être appliquée qu'à certains moments du développement du jeune, et encore après un temps de préparation. Pour nos deux auteurs, comme pour Kant, Durkheim, Alain, on ne naît pas libre, on le devient : « *Est-ce directif que de donner le moyen aux enfants d'être libres ?* » (VPI p. 97).

Et c'est, pour eux, « *la situation (qui) détermine le comportement. Bien sûr, le comportement par conditionnement, réactions de défense, etc. finit par s'inscrire et modèle l'individu. Mais cette situation est déterminée par les institutions : c'est là que nous intervenons. Au départ, le maître aide les enfants à créer des institutions qui répondent à des besoins ressentis, mais aussi - et c'est là l'important - des institutions instituant. Chacun alors est en situation pour proposer, décider, instituer* » (CCPI p. 683-684).

A la relation binaire maître-élève, qui fait alterner agressivité et complicité (« *balançoire* »), Oury oppose « *un modèle d'intelligibilité ternaire* » (avec médiation) :

³⁹ Ce passage a le mérite de souligner dans une approche de la citoyenneté l'importance de la symbolique, que seuls, dans notre corpus, Oury et Vasquez évoqueront. Il s'agira là pourtant d'une dimension qu'il faudrait aborder en interrogeant les outils de cette éducation à la citoyenneté.

« ainsi le correspondant, le journal, l'objet que l'on fabrique, l'enquête que l'on prépare permettent au maître, aux élèves entre eux de parler de - ou à propos de - quelque chose : de communiquer » (CCPI). « Règles de fonctionnement, lois de relation dans le groupe, réunions diverses, procédures, fêtes même : autant d'institutions qui donnent pouvoir » (CCPI p. 684).

A une éducation fondée sur la contrainte, ils opposent donc « une pédagogie basée sur le désir. Désir profond des participants d'être à leur affaire, à leur travail. Ce qui permet aux élèves et aux maîtres d'être en classe comme des figurants obligatoires, suppose des investissements libidinaux et leur sublimation dans le travail et le langage, grâce à des institutions adéquates » (CCPI p. 685).

Neill, s'interrogeant sur la socialisation difficile de l'enfant, fruit d'un long apprentissage, nécessitant de prendre en compte chaque enfant, mais de ne pas sacrifier le groupe à un individu, défendra aussi cette pédagogie du désir, rejetant par exemple les formes traditionnellement admises comme pratiques éducatives (punitives, récompenses, refoulement...), qui ne peuvent qu'entraîner l'hypocrisie - et donc nuire au modèle de société qu'il préconise.

Des pratiques et contenus éducatifs

Durkheim définit, rappelons-le, l'éducation comme démarche intentionnelle d'une génération en direction de la suivante à fin de transformation personnelle et de transmission.

Même si Kant ne donne pas de définition explicite de l'éducation, elle est entendue par lui dans un premier temps comme protection du tout jeune enfant, ensuite comme socialisation (contrainte puis acceptée) et enfin comme apprentissage de la pensée. Il s'agit de construire l'adulte, le citoyen et l'homme (l'humanité) : « *l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation* » (p. 73). L'éducation apparaît bien comme socialisation, avant d'être acquisition de savoirs visant à la transformation du jeune tout autant qu'à la pérennisation de la société.

Alain, partageant le même objectif d'éducation morale, insiste sur cette dimension de socialisation, y compris dans sa dimension d'intériorisation mécanique : « *on pourrait appeler éducation cette partie mimique ou gymnastique qui donne d'abord l'expression (ordre humain), l'instruction étant la connaissance de l'ordre extérieur* »... (p. 250).

Par delà les divergences quant aux modalités d'acquisition des normes et valeurs, voire à la nature de celles-ci, tous nos auteurs s'accordent sur cette dimension d'apprentissage collectif de la vie en société.

Dans le même temps on a vu qu'il était impossible, sur la question des valeurs, de l'institution ou du projet, de distinguer ce qui relevait de l'éducation et de l'éducation à la citoyenneté, même si les choix des uns et des autres participaient à la définition d'un modèle particulier de citoyen et de citoyenneté.

C'est sur la question de la transmission qu'il y a opposition - et parfois débat ou conflit. Avec pour corollaire une opposition entre tenants de l'instruction comme transmission de connaissances (Condorcet et Arendt s'inscriront explicitement dans cette famille) et les défenseurs de la pédagogie (Rousseau, Oury et Vasquez, Neill).

L'instruction ou la pédagogie ?

Par delà d'éventuelles difficultés liées à la traduction des textes et au fait que certains des titres des ouvrages étudiés sont apocryphes, si le terme éducation ne fait guère problème pour nos auteurs, il en est autrement du terme pédagogie.

Kant en fait un synonyme de « *science de l'éducation* » (p. 89). Pour Durkheim, elle est théorisation de l'éducation - il citera comme exemple Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi -, à distinguer des pratiques : « *La pédagogie n'est pas l'éducation... Son rôle n'est pas de se substituer à la pratique, mais de la guider, de l'éclairer, de l'aider...* » (p. 84). Pour lui, cette théorisation n'est pas présente dans toutes les sociétés et se traduit souvent dans des discours en rupture avec la situation présente. S'il « *n'est pas d'homme qui puisse faire qu'une société ait, à un moment donné, un autre système d'éducation que celui qui est impliqué dans sa structure* » (p. 72), ces théories pédagogiques (qui expriment « *avant tout l'état de la société à l'époque considérée* ») font apparaître « *des tendances vers l'avenir, des aspirations vers un idéal nouveau, plus ou moins clairement entrevu* » (p. 85), nées d'une nécessaire adaptation aux nouvelles données de la société présente : « *Toute réforme pédagogique n'a-t-elle pas finalement pour objet de faire en sorte que les élèves soient davantage des hommes de leur temps ?* » (p. 126). Cette approche « sociologique » diffère, on le voit, de l'idéalisme kantien ou de celui d'Alain, orientés vers un modèle de société où règneraient les Lumières et la Raison.

D'autres auteurs enfin comme Oury et Vasquez qui s'en revendiquent en font un synonyme de pratiques, lesquelles traduisent de fait une théorie de l'éducation et renvoient plus explicitement à un modèle politique alternatif.

Ce débat, qui prend une tournure polémique souvent passionnelle, conduit certains auteurs à des amalgames dévalorisants entre la pédagogie et tout ce qui n'est pas simple transmission de connaissances : le jeu, le plaisir, l'affectivité, les pédagogies actives, les espaces d'expérimentation ou de pratiques au sein de l'institution scolaire...

Kant n'entre pas encore dans ce combat contre la pédagogie, mais défend un modèle strict d'éducation en référence à la vie future de l'adulte, au nom duquel les enfants « *devront être occupés de très bonne heure à des occupations sérieuses, puisqu'ils devront entrer dans la vie sérieuse* » (p. 109). Dans cette logique, il s'en prendra aussi aux romans dont la lecture est pernicieuse⁴⁰. L'éducation morale y sera valorisée, qui sera fondée non sur l'intérêt et les punitions, qui ne sauraient que le rendre « *servile* » et « *mercenaire* »⁴¹, mais sur l'affirmation des principes ; c'est bien le philosophe de l'impératif catégorique qui parle. D'où aussi le rejet du sentiment, tel qu'il peut être valorisé par son contemporain Basedow à Dessau. Il est donc aussi important d'éviter tout ce qui est familiarité et promiscuité entre l'enfant, le jeune et ses éducateurs, dont la pratique du jeu témoigne, et qui est le propre de certaines classes : « *Les enfants des gens du commun sont plus mal élevés que les enfants des gens de qualité* » (p. 95). C'est un modèle social et politique (de classe), mais aussi plus anthropologique qui nous est offert⁴² ici : la maîtrise du corps,

⁴⁰ On notera la proximité avec le discours rigoriste d'un Rousseau dans *l'Emile* et dans le *Discours sur les Sciences et les Arts*.

⁴¹ Neill dans *Libres enfants de Summerhill* reprendra le même argument.

⁴² cf. Elias *La civilisation des mœurs*, Pluriel. Hachette, 1977

l'intériorisation de la contrainte, ce qu'Elias définissait comme le "procès de civilisation".

Si Condorcet défend lui sans ambiguïté l'instruction contre l'éducation, c'est dans un autre souci : l'apprentissage du politique, dans le champ de l'institution scolaire. « *L'éducation publique doit se borner à l'instruction* » (p. 82). Il s'agit en effet de respecter les droits des parents et de sauvegarder le bonheur domestique, lequel s'oppose à l'universalisme des valeurs de l'instruction publique : « *Celui qui en entrant dans la société y porte les opinions que son éducation lui a données n'est plus un homme libre; il est l'esclave de ses maîtres, et ses fers sont d'autant plus difficiles à rompre, que lui même ne les sent pas, et qu'il croit obéir à sa raison, quand il ne fait que se soumettre à celle d'un autre. On dira peut-être qu'il ne sera plus réellement libre s'il reçoit ses opinions de sa famille. Mais alors ces opinions ne sont pas les mêmes pour tous les citoyens ; 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 ; et son erreur, s'il y persiste, n'est plus qu'une erreur volontaire* » (p. 85). Cette centration sur l'instruction répond au souci du refus d'un parti-pris qui serait le contraire de l'universel : l'institution scolaire « *n'a pas le droit d'enseigner des opinions comme des vérités* » (p. 88).

Ce qui n'exclut pas par ailleurs pour Condorcet qu'il existe « *des moyens indirects d'instruction, ou plutôt d'institution qu'on ne doit point négliger, mais dont il ne faut pas abuser, dont il serait aussi peu philosophique de nier que d'exagérer l'importance; dont enfin, puisque leur action existerait indépendamment de la puissance publique, il est bon qu'elle puisse s'emparer pour les empêcher de contrarier ses vues : je veux parler des spectacles et des fêtes* » (p. 212-213). Mais il s'agit bien ici d'un moyen annexe⁴³.

Alain, lui, rejette catégoriquement la pédagogie, synonyme de tous les maux et qu'il assimile au discours des inspecteurs, « *ambitieux pédagogues qui ignorent le métier* » (p. 91). Il défendra par opposition l'enseignement conçu comme acquisition de savoirs, de connaissances, visant à transmettre le patrimoine de l'humanité. Ainsi il pose l'acquisition des connaissances littéraires et scientifiques traditionnelles comme objectif prioritaire : « *Etre cultivé, c'est, en chaque ordre, remonter à la source.... Je ne veux pas les dernières découvertes; cela ne cultive point. La culture générale refuse les primeurs et les nouveautés...* » (p. 114). « *Ce qui est le meilleur dans la science, c'est ce qui est le plus ancien, le plus solidement établi, le plus familier de tous par la pratique. Une erreur de grande conséquence est de vouloir cultiver les enfants en leur résumant les plus récentes controverses des physiciens* » (p. 151).

Il va défendre un modèle résolument anti-pédagogique, un des signes de la démission des clercs étant, selon lui, l'introduction du jeu dans l'éducation. Les propos de Montaigne à ce sujet lui semblent condamnables. Il importe de préparer l'enfant à l'avenir, à une société organisée autour du travail et donc d'intérioriser les valeurs de l'effort : « *Il y a une opposition marquée entre le travail et le jeu. Dans le travail il y a économie d'effort et souci du résultat (la taylorisation). Dans le jeu c'est le contraire : prodigalité d'effort, sans souci du résultat (j'entends durable)* » (p. 282).

⁴³ Il serait intéressant - mais là n'est pas notre propos - de comparer les développements de Condorcet sur les fêtes à vertu civique, qui se rapprochent de celles que la Révolution instituera - telles qu'elles ont été étudiées par Mona Ozouf - et celles dont Rousseau chantera les mérites dans *La nouvelle Héloïse*. Cela nous renvoie bien à deux sous-modèles différents du politique : le modèle de la représentation et celui de la volonté générale.

Il est donc illusoire voire dangereux de prétendre apprendre par le jeu ; il faut au contraire encourager le sens de l'effort chez l'enfant, « *qu'il se sente bien ignorant... qu'il se discipline et qu'il se fasse ; toujours en effort, toujours en ascension. Apprendre difficilement les choses faciles* » (p. 7). C'est pourquoi, on devra aussi éviter le cours magistral, qui est temps perdu et encouragement à la paresse : « *Je conçois la classe primaire comme un lieu où l'instituteur ne travaille guère, et où l'enfant travaille beaucoup* » (p. 86). Le modèle de la classe sera donc l'atelier : « *Une classe ou une école doit ressembler à un atelier, non à une salle de spectacle ; chacun doit y agir sans cesse et essayer sans cesse* » (p. 292).

Ce modèle éducatif on le voit tourne autour d'une conception de la société, industrielle, productiviste, bourgeoise⁴⁴ et a pour mission explicite de former un type particulier d'homme, de citoyen, qu'Alain assimile à l'homme universel.

H. Arendt rejette les oppositions simplistes : « *on ne peut éduquer sans en même temps enseigner; et l'éducation sans enseignement est vide et dégénère donc aisément en une rhétorique émotionnelle et morale* » (p. 251). Education et pédagogie semblent bien ici synonymes. Mais elle refuse la soumission à la modernité : « *le conservatisme, pris au sens de conservation, est l'essence de l'éducation* » (p. 246) et s'en prend à l'idée catastrophique « *qu'il existe un monde de l'enfant et une société formée entre les enfants qui sont autonomes, et qu'on doit dans la mesure du possible laisser se gouverner eux-mêmes. Le rôle des adultes doit se borner à assister ce gouvernement* » (p. 232). Traiter les enfants « *comme de grandes personnes* » c'est de fait les soumettre à la loi de la majorité et les laisser plus tard dans l'impossibilité « *de se révolter et de faire quelque chose de (leur) propre initiative* » (p. 233).

A l'inverse d'un discours privilégiant l'éducation contre le jeu, l'instruction contre la pédagogie, d'autres auteurs, arguant de ce qu'est l'enfant et de leur connaissance des processus d'apprentissage, privilégiant aussi d'autres modèles éducatifs, sociaux et politiques, insisteront sur la pédagogie.

Pour Rousseau, « *la véritable éducation consiste moins en précepte qu'en exercices. Nous commençons à nous instruire en commençant à vivre, notre éducation commence avec nous* » (p. 200). Aussi valorise-t-il une pédagogie de l'expérience : « *Il n'y a que les objets purement physiques qui puissent intéresser les enfants, surtout ceux dont on n'a pas éveillé la vanité, et qu'on n'a pas corrompu d'avance par le poison de l'opinion* » (p. 200), et ajoute-t-il : « *Il y a deux sortes de dépendances : celle des choses, qui est de la nature, celle des hommes, qui est de la société... Maintenez l'enfant dans la seule dépendance des choses, vous aurez suivi l'ordre de la nature dans le progrès de son éducation* » (p. 70-71).

De là Rousseau ne fait du pédagogue qu'un simple médiateur : « *Les faits! les faits! et qu'il juge lui-même ; c'est ainsi qu'il apprend à connaître les hommes. Si le jugement de l'auteur le guide sans cesse, il ne fait que voir par l'oeil d'un autre; et quand cet oeil lui manque, il ne voit plus rien* » (p. 284). Il s'agit bien de conduire l'enfant à une autonomie de jugement.

⁴⁴ « Le bourgeois parlera de 'l'homme', de 'l'humanité' », écrit Bernard Groethuysen dans ses *Origines de l'esprit bourgeois en France* (Tel. Gallimard, 1977), caractérisant cette morale bourgeoise comme celle de la « prudence », réduite à des « proportions sociales et économiques » (p. 294).

Quant aux tenants de la pédagogie institutionnelle, ils perçoivent aussi le maître comme aide, accompagnateur dans une démarche éducative qui est avant tout auto- et inter-éducation, l'enfant, le jeune étant sujets de leurs apprentissages. L'essentiel est pour eux dans l'acte de mobilisation du jeune, à partir de son désir d'expression et de reconnaissance « *poussé par le désir d'exprimer une chose qui le touche effectivement, ou qui simplement l'intéresse, ... « tiré », pourrait-on dire, par la certitude d'être lu* » (VPI p. 36). Leur pédagogie est une pédagogie de la réussite accompagnant la possibilité d'avancer par essais-erreurs : « *Dans la mesure où les tentatives sont vécues comme des réussites, elles ont tendance à se répéter* » (VPI p. 35).

Mais ce qui distinguera le plus nettement nos deux auteurs des autres, c'est bien de penser conjointement la construction de l'enfant dans le groupe et la construction du groupe : « *Il est important que la réussite de chaque enfant intéresse tout le groupe. L'enfant travaille pour d'autres (ses correspondants) et souvent avec d'autres (ses camarades de travail). Son dynamisme personnel, qui le pousse à s'exprimer, se trouve utilisé dans un but d'apprentissage scolaire, se trouve socialisé aussi, non seulement par les relations avec le correspondant et les coopérateurs, mais aussi, nous semble-t-il, par le fait que ce dynamisme est repris dans un ensemble (la classe devenue groupe) par la communauté, de but, d'intérêt et d'action... L'expression, l'activité et la réussite sont à la fois personnelles et collectives* » (VPI p. 36).

D'où l'importance des dispositifs : classe-coopérative, journal de classe et des pratiques de réciprocité (correspondance, voyage-échange, échanges de cadeaux). On le voit, les pratiques pédagogiques des institutionnalistes définissent un autre espace politico-anthropologique : à la logique de l'échange (marchand, mais aussi capitaliste) se substitue une logique de don et contre-don⁴⁵, modèle des sociétés traditionnelles autant que d'un communisme libertaire se démarquant du marché.

Le maître qui, dans le conseil de coopérative, devient « *un citoyen « comme un autre »* » (VPI p. 83), a en charge l'organisation des questions matérielles, des activités et de créer les conditions d'apprentissage des jeunes, rejoignant sur ce point - et sur ce point seulement - Alain pour qui l'essentiel à l'école est dans l'activité de l'élève, le maître étant un médiateur, un passeur. Mais chez Alain, il s'agit de la transmission de la culture et de l'intériorisation d'un ordre, chez Oury et Vasquez d'aider à la construction et à l'émancipation de l'individu et du groupe. Le maître doit se faire régulateur, à l'instar du groupe-classe, donnant « *la parole, non seulement aux individus, mais aussi au groupe* » (VPI p. 90).

Mais un autre cadre référentiel s'avère important, c'est l'approche psychanalytique, avec une place déterminante accordée au langage : « *Toute la classe est à orienter vers la communauté du lieu du langage, lieu de parole où les individus se trouvent ou ne se trouvent pas, ou se retrouvent eux-mêmes dans ce lieu, où « lorsqu'on parle, ça fait de la lumière »* » (VPI p. 178). Lieu d'une parole libératrice qui est aussi lieu du débat, où le conflit peut se dire, être travaillé : « *Tout a besoin d'être repris sur un plan symbolique, et au besoin remanié... Il est essentiel de connaître les institutions, les rôles, les responsabilités de chacun et de pouvoir déchiffrer le langage du groupe. Car c'est un moment privilégié de langage ; les participants abandonnent leur rôle, leur statut habituel et, par là-même un certain nombre de*

⁴⁵ Cf. les travaux de M. Mauss, de Godbout et Caillé.

défenses pour parler ensemble, à propos de quelque chose d'actuel, de vécu, voire de traumatisant » (VPI p. 82-83). Médiateur, l'enseignant doit favoriser la prise en charge par le groupe-classe de l'activité thérapeutique : « ... pour que tout ce qui se passe en classe puisse être repris et revécu sur le plan de la parole » (VPI p. 127). On voit bien ici que ce qui relève de la dimension instituante a une fonction politique : expression, mise à distance et gestion du conflit, construction commune d'une communauté.

Dans une logique proche, Neill insiste sur l'importance de permettre au jeune de vivre sa jeunesse, de cultiver l'imagination, le jeu, l'humour. Sa pédagogie consistera à développer, à l'instar des institutionnalistes, une liberté aux antipodes du laxisme : il s'agit de favoriser la construction du groupe et des règles de vie. Un enfant gâté, affirme-t-il, fera un mauvais citoyen.

Une progression éducative

Peu parmi nos auteurs sont ceux qui explicitent une démarche d'éducation à la citoyenneté dans sa durée, prenant en compte la réalité du développement psychologique du jeune.

Pour Kant, il ne s'agit pas, dans un premier temps, « *d'exercer la raison des enfants... Ils n'ont pas à connaître les principes de tout ce qui doit les éduquer convenablement ; en revanche, dès qu'il s'agit du devoir, les principes doivent être portés à leur connaissance* » (p. 120).

Même affirmation chez Rousseau ou Condorcet, la raison n'est pas d'emblée accessible à l'enfant.

Pour l'auteur de *l'Emile*, l'éducation du futur citoyen se fera en plusieurs temps : d'abord lui permettre d'acquérir le sens de la communauté, mais en écartant de son esprit « *toutes les notions des relations sociales qui ne sont pas à sa portée; mais quand l'enchaînement des circonstances vous force à lui montrer la mutuelle dépendance des hommes, au lieu de la lui montrer par le côté moral, tournez d'abord toute son attention vers l'industrie et les arts mécaniques, qui les rendent utiles les uns aux autres* ». Ensuite, « *après s'être considéré par ses rapports physiques avec les autres êtres, par ses rapports moraux avec les autres hommes, il lui reste à se considérer par ses rapports civils avec ses concitoyens* » (p. 581).

En outre, il faut lui apprendre à raisonner sur des principes, à « *distinguer le droit du fait* » (p. 587) et « *par le fil de ces recherches, ... à savoir quels sont les devoirs et les droits des citoyens* » (p. 595). Mais il ne sert à rien de parler aux enfants de devoir, le terme n'ayant aucun sens pour eux. On les conduira à l'idée de justice par celle de leurs droits.

Au terme de cet apprentissage des principes de la morale, Emile voyagera deux ans durant afin de revenir « *versé dans toutes les manières de gouvernement, de mœurs publiques, et de maximes d'Etat de toute espèce* » (p. 584). Mais, précise Rousseau, il faudra travailler « *le droit politique* » (p. 584), là où les meilleurs comme Montesquieu n'ont fait que penser le « *droit positif des gouvernements établis* » (p. 581). Car cette éducation est fondamentalement critique. C'est ainsi qu'il forgera un jugement qui fera de lui un citoyen : « *chaque homme en devenant majeur et maître de lui-même, devient maître aussi de renoncer au contrat par lequel il tient à la communauté* » (p. 581).

Condorcet présente le premier degré d'instruction commune comme destiné à « ... *mettre la généralité des habitants d'un pays en état de connaître leurs droits et leurs devoirs, afin de pouvoir exercer les uns et remplir les autres, sans être obligés de recourir à une raison étrangère. Il faut de plus que ce premier degré suffise pour les rendre capables des fonctions publiques auxquelles il est utile que tous les citoyens puissent être appelés, et qui doivent être exercées dans les dernières divisions territoriales* » (p. 110).

Il nous donne ensuite une approche plus programmatique, liée à des contenus d'enseignement :

1^{ère} année : le sentiment

2^{ème} année : les histoires morales

3^{ème} année : préceptes de la morale

4^{ème} année : connaissance des droits

Il s'agit de fortifier la raison par l'apprentissage de l'argumentation et de la vérité, opposées aux séductions de la rhétorique. L'instruction consistera bien dans la connaissance des lois, mais aussi de leurs principes et motifs.

Dans un second temps, on pourra aborder les connaissances politiques, qui seront déclinables ainsi : la morale, l'économie domestique et rurale, les parties des sciences et des arts qui peuvent être d'une utilité commune, l'éducation physique et morale.

Cette dimension progressive et programmatique de l'éducation à la citoyenneté est absente des autres textes, soit qu'elle ne participe pas des objets visés par les auteurs, soit qu'ils se réfèrent dans leurs propos à une tranche d'âge spécifique, soit enfin que l'éducation à la citoyenneté passent pour eux par autre chose que des contenus d'enseignement, les deux dernières explications étant cumulatives dans le cas par exemple d'Oury et Vasquez.

A LA RECHERCHE D'UN MODELE

Nous parlerons de modèle - ou indifféremment de paradigme - lorsque des représentations feront système : « *le paradigme représente tout l'ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné* » (Kuhn)⁴⁶. Il s'agit d'un outil d'explication du monde, « *schéma d'intelligibilité formel* » (Boudon)⁴⁷, permettant de dégager « *le sens pour le sujet dans la situation qui est la sienne de son action, en d'autres termes, la valeur adaptative de cette dernière*⁴⁸ » (Boudon). Le modèle permet à la fois à un groupe de déchiffrer le monde, et est pour chacun des membres de ce groupe une manière de justifier ses choix - et au-delà de marquer son affiliation au groupe.

Il est aussi une valeur de référence à partir de laquelle penser l'action : « *Un paradigme est, d'abord et avant tout, d'ordre pratique. Ce qui est transmis n'est pas une vision du monde, mais une manière de faire, une manière non seulement de juger les phénomènes, de leur conférer une signification théorique, mais aussi d'intervenir, de les soumettre à des mises en scène inédites...* » (I. Stengers)⁴⁹. Il sera bien évidemment l'aune à laquelle penser le changement, et conséquemment la

⁴⁶. Kuhn (T. S.), *La structure des révolutions scientifiques*, Champs Flammarion, 1995, p. 238.

⁴⁷. Boudon (R.), *La place du désordre*, Quadrige. PUF, 1991, p. 230.

⁴⁸. Boudon (R.), *op. cit.*, p. 66.

⁴⁹. Stengers (I.), *L'invention des sciences modernes*, Champs Flammarion, 1995, p. 60.

décision : « ...lorsque le problème posé consiste non pas à interpréter des données d'observation, mais à atteindre des objectifs pratiques : dans les deux cas, on peut observer que la solution est définie à partir de systèmes de croyances collectives plus ou moins cohérentes et plus ou moins clairement formulées... On peut alors... parler de «paradigmes idéologiques».⁵⁰ » (Boudon).

Chaque époque voit coexister différents modèles, soit qu'ils répondent à différentes grilles d'intelligibilité du monde et valeurs de référence, soit que des changements sociaux, culturels... rendent plus ou moins obsolètes d'anciens modèles qui néanmoins perdurent à côté de nouveaux. Ceci s'accompagne dans les représentations ordinaires du bricolage de ces modèles entre eux ou parfois le maintien envers et contre tout de l'ancien paradigme. Le schéma dégagé par Kuhn à propos du changement du paradigme scientifique - qui est aussi un paradigme social⁵¹ et peut en l'occurrence ici lui être assimilé -, tel qu'il est résumé par Boudon, semble particulièrement pertinent : « .. il faut du temps pour concevoir, mettre au point et lancer un nouveau paradigme. Il est, en outre, vraisemblable que des chercheurs ayant intérêt à maintenir l'ancien paradigme hors de l'eau, tenteront d'aménager les théories existantes pour les rendre compatibles avec les nouvelles données et les mettre en état d'absorber les «anomalies». Mais les anomalies risquent dans le même temps de s'accumuler. Comme un vieux moteur à bout de souffle, le paradigme finira par s'effondrer au profit d'un concurrent qui aura eu le loisir et l'occasion de prospérer »⁵².

Les pages qui suivent seront consacrées à la présentation de modèles théoriques, tirés de champs disciplinaires différents (sociologie, anthropologie, philosophie politique, sciences de l'éducation), qui semblent pouvoir aider à formaliser les représentations de l'éducation à la citoyenneté qui ont été dégagées du corpus présenté plus haut.

Il s'agira ensuite de tester leur pertinence en les confrontant à ces textes et en essayant de faire émerger des modèles d'éducation à la citoyenneté.

Société versus communauté

Le premier modèle théorique renvoie à l'opposition classique en sociologie entre communauté et société, telle qu'elle a été développée successivement par F. Tönnies en 1887 dans *Communauté et société, catégories de la sociologie pure*, puis par E. Durkheim en 1893, dans *De la division du travail social*. Sans rentrer ni dans ce qui peut séparer les deux auteurs, ni dans le fait que leur objet ne renvoie pas directement et explicitement au modèle politique qui va se mettre en place à l'époque des Lumières et plus précisément avec la Révolution française, mais plus particulièrement à des formes du lien social, les « catégories » de « communauté » (Gemeinschaft) ou de « société » (Gesellschaft), ou celles développées par Durkheim de « solidarités mécaniques » et de « solidarités organiques » me semblent constituer un modèle d'une certaine portée heuristique quant à mon objet de recherche.

⁵⁰. Boudon (R.), *op. cit.*, p. 151.

⁵¹. Cf. les travaux de Callon, Latour, Stengers.

⁵² Boudon (R.), *op. cit.*, p. 26.

D'un côté des regroupements forts, fondés sur des liens de proximité (le territoire, la famille, le clan ou la « race ») et les affects, qui peuvent apparaître comme « naturels », de l'autre des regroupements plus artificiels, plus fragiles d'individus qui seront réunis par le calcul, l'intérêt chez Tönnies ou la complémentarité née de la spécialisation à laquelle a conduit la division du travail social chez Durkheim. Ces modèles croisent en partie - en partie seulement, j'y reviendrai plus loin - le second modèle holisme versus individualisme.

La société qui naît des Lumières et sur laquelle repose notre modernité politique, en France tout particulièrement, s'inscrit dans le refus de se fonder sur les solidarités mécaniques, lieux des privilèges, des inégalités de statut, des affects. Fonder le nouvel ordre juridique, politique, social sur l'égalité de chaque individu en droit, le primat de la raison et des rapports abstraits de chacun à l'Etat situe la revendication citoyenne du côté du modèle sociétaire contre le modèle communautaire.

Retour au corpus

Nous avons pu voir comment Kant, Rousseau, Condorcet, Durkheim, Alain, Arendt, chacun à sa manière, posent l'éducation du futur citoyen comme détachement ou arrachement des préjugés, souvent incarnés ou véhiculés au travers des appartenances naturelles, dont au premier chef la famille. Les appartenances ou marques de subjectivité étant des obstacles dans l'accession à une citoyenneté perçue pour eux sous l'angle de l'universalité de la raison (Arendt exceptée, qui la définit aussi comme « vivre ensemble »), c'est à un individu abstrait que l'on s'adressera dans l'institution scolaire, qui ne peut-être qu'à l'écart de ces appartenances - principalement mais non exclusivement familiales. Cette éducation sera explicitement chez Condorcet, Durkheim, Alain de la responsabilité de l'Etat et de son bras séculier l'école, seul garant de l'intérêt général - quand il n'est pas tout simplement identifié à celui-ci : l'Etat est l'intérêt général.

Pourrait-on dire à l'inverse que Oury et Vasquez ou Neill, ne revendiquant pas cette référence à un universel abstrait, ne s'inscrivent pas dans ce modèle sociétaire ? Leur démarche certes part du local - en l'occurrence l'école -, des individus concrets qui y vivent, avec leur histoire, leurs désirs... , mais elle est fondée sur l'individu - et non sur des regroupements "naturels". Et ils posent très fortement, y compris dans leur démarche pédagogique quotidienne et dans le rapport entre éducateurs et éduqués, l'égalité de tous (modèle de la classe-coopérative, du conseil de classe, règles de fonctionnement démocratique à Summerhill). A partir de là, ils essayent de construire un modèle du vivre ensemble, d'instituer une micro-société avec ses règles. Et quand ils se fixent comme objectif la construction du groupe dans la classe, ce n'est pas sur le modèle du particulier, mais bien sur celui du général.

Notons qu'à l'inverse - et paradoxalement - pour Durkheim et Alain, le modèle d'universalisme est fortement particularisé : identifié à l'héritage républicain et national, ils réintroduisent la communauté dans leur approche⁵³ - par identification de la citoyenneté à la nation, peut-être aussi par identification des Lumières à la France, ainsi qu'il en sera dans le mouvement de diffusion de la République hors des

⁵³ « Le républicanisme civique - version de gauche du communautarisme », dit M. Walzer dans *Pluralisme et démocratie* (Ed. Esprit. 1997), (p. 168), faisant allusion à des débats d'aujourd'hui.

frontières dès les premières années de la Révolution, puis ensuite lors de l'aventure coloniale de la 3^{ème} République. Là où le modèle se constitue en mythe.

En conclusion, l'ensemble des auteurs du corpus se réfère bien à un modèle sociétaire. Mais celui-ci se définirait moins en référence à l'universel ou à la raison qu'en référence à l'individu, à l'égalité de droit entre chacun.

Des sous-catégories pourraient être introduites, soit en référence à la communauté (en l'occurrence nationale), soit dans la prise en compte ou non dans la démarche éducative - et dans le projet politique - des individus concrets.

Holisme versus individualisme

Le second modèle est l'opposition entre holisme et individualisme, opposition tout aussi classique de la sociologie comme de l'anthropologie.

Je la définirai schématiquement en reprenant le glossaire de Louis Dumont⁵⁴ :

« *holisme* : On désigne comme holiste une idéologie qui valorise la totalité sociale et néglige ou subordonne l'individu humain ; voir l'opposé : *individualisme*. Par extension une sociologie est holiste si elle part de la société globale et non de l'individu supposé indépendant.

Individualisme : On désigne comme individualiste, par opposition au holisme, une idéologie qui valorise l'individu... et néglige ou subordonne la totalité sociale ».

C'est bien évidemment plus l'idéologie que la méthode sociologique qui m'intéresse dans le présent travail.

Là encore, le discours de la modernité politique, dans lequel s'inscrit la citoyenneté, est celui de l'individualisme. Comme l'a montré Jean Leca⁵⁵, le concept même de citoyenneté est inséparable de celui d'individu. Le fondement de l'ordre républicain, c'est le citoyen y compris quand il sera, comme chez Rousseau, pensé en relation à l'intérêt général. On pourrait même parler à ce propos de « modèle atomistique »⁵⁶, défini par A. Van Haecht comme celui où « l'individu est la source du social ».

Néanmoins il importe d'affiner cette approche. On pourrait s'appuyer pour ce faire sur les travaux de Sophie Duchesne⁵⁷. L'auteur a travaillé sur les représentations ordinaires de la citoyenneté à partir d'entretiens non directifs, qui la conduisent à dégager deux modèles de citoyenneté, variante de l'opposition holisme/individualisme : le « modèle de l'héritage » et le « modèle des scrupules ».

Le premier, le modèle de l'héritage, met en valeur l'appartenance des individus à un collectif préconstitué (nation ou République), dans lequel il s'agira de s'inscrire d'une part, et dont d'autre part chacun aura le devoir d'assurer la pérennisation.

Le « modèle des scrupules » renvoie « à la difficile conciliation entre une vision du monde essentiellement universaliste et une nécessaire acception de la dimension collective des rapports humains, induite par le respect dû à ceux qui y participent : seuls les «scrupules» que ferait naître le fait de profiter de ce qui est offert à tous

⁵⁴ Dumont (L.), *Essais sur l'individualisme*, Points Seuil. 1991, p. 303-304.

⁵⁵ Leca (J.), « Individualisme et société » in Birnbaum (P.), Leca (J.), *Sur l'individualisme*, 1991, Presses de Sciences Po.

⁵⁶ Van Haecht Anne, « L'école à l'épreuve de la sociologie » in *Fenêtres sur cours* n°114 du 29 novembre 1996. p. 60.

⁵⁷ Duchesne (S.), *Citoyenneté à la française*, Presses de Sciences Po., 1997.

sans contrepartie peuvent pousser le citoyen à tenter de prendre part à la vie collective organisée »⁵⁸.

Il s'agit de deux modèles « empiriques »⁵⁹, qui ne se retrouvent jamais « à l'état pur », la plupart des individus interrogés se trouvant dans la tension entre les deux, penchant plus ou moins vers tel ou tel des modèles.

On pourra remarquer, dans le prolongement d'une remarque précédente, que cette enracinement dans une histoire, un héritage, nous rapproche de la « communauté ». Qu'à l'inverse, l'approche plus individualiste se retrouve ici marquée, non du sceau du repli sur le particulier, mais d'une conciliation aisée avec l'universel. Il est prudent de rappeler que ces résultats sont obtenus dans le cadre d'entretiens récents portant sur la citoyenneté, et non sur l'individu - ce qui nous aurait conduit vraisemblablement à des résultats sensiblement différents.

Retour au corpus

L'ensemble des auteurs du corpus pourrait *a priori* être regroupés autour du modèle individualiste. En effet pour eux, c'est bien l'individu qu'il s'agit de former : les six premiers auteurs - chronologiquement parlant - vise la transformation de l'enfant en un homme conduit par la raison, le citoyen de demain, fondement du nouvel ordre politique. Oury, Vasquez et Neill, mettent l'enfant au centre de leurs préoccupations et se fixent comme objectifs l'épanouissement et l'émancipation de l'enfant.

Cependant, les six premiers auteurs s'inscrivent bien dans une perspective holiste par les finalités visées. Eduquer le citoyen pour eux, c'est bien le conduire à s'inscrire dans la sphère du collectif : d'une société fondée sur l'universel de la raison, la volonté générale, posant la reproduction de l'ordre social et républicain ou la transmission du patrimoine de la nation ou de l'humanité comme essentielle. L'individu se dépasse dans le sens de l'intérêt général ; c'est là seulement qu'il devient citoyen.

Le « modèle de l'héritage » ne semble pas néanmoins ici totalement assimilable au modèle holiste : en effet, si des auteurs comme Condorcet, Durkheim, Alain, Arendt⁶⁰ s'inscrivent aisément dans ce modèle de l'héritage, par leur référence à un modèle déjà institué, qu'il s'agit de pérenniser ou de faire évoluer, il est impossible d'y faire entrer Rousseau et Kant, dans la mesure où ils se situent l'un et l'autre dans l'utopie d'une société à inventer.

La difficulté avec Oury, Vasquez et Neill, au rebours des autres auteurs du corpus, est qu'ils ne développent pas de discours sur la citoyenneté - et par la même empêchent de les confronter avec le modèle construit par S. Duchesne -, ni sur l'éducation à la citoyenneté. Mais posant l'individu au centre de leur démarche éducative, comme finalité de la société et de l'ordre politique. ne se référant pas *a priori* à un modèle de l'ordre politique, ils relèvent du modèle individualiste.

⁵⁸ Duchesne (S.), « Jeunes, citoyenneté, Europe : quelques remarques à propos des représentations ordinaires de la citoyenneté en France » in *Agora* n°12, « Jeunes en Europe : politique et citoyenneté » (coord. B. Bier et B. Roudet), 1998.

⁵⁹ Duchesne (S.). *op. cit.*, 1997.

⁶⁰ H. Arendt pense dans le même temps la citoyenneté comme « vivre ensemble ».

Nous voyons bien ici apparaître, à l'intérieur du modèle sociétaire, deux sous-modèles : holisme et individualisme, selon lesquels se répartissent les auteurs. Nous sommes bien chez les auteurs étudiés dans la tension entre les deux : l'individu est posé au fondement de la société par tous, il sera pris en compte par la plupart des auteurs dans la démarche pédagogique sous des formes variées. Mais la majorité valorisera la société sur l'individu, les deux notions pouvant même devenir contradictoires : c'est en dépassant l'individualisme que l'on devient citoyen.

Société une *versus* société divisée

L'ensemble des textes du corpus renvoie, nous l'avons vu, à un modèle sociétaire, en ce sens qu'ils posent comme fondement de l'ordre politique à construire l'égalité de droit des individus. Néanmoins ils peuvent renvoyer à deux modèles différents de la citoyenneté, affirmant le primat du tout sur la partie, ou de l'individu sur la société : modèle holiste ou modèle individualiste.

Une troisième dimension pourrait être introduite, qui relève de la philosophie politique, et qui pose la question du lien politique et de sa nature. Sa dénomination pose problème, dans la mesure où elle renvoie à des réalités théoriques assez hétérogènes. Néanmoins, en référence à notre objet, elles peuvent être schématiquement rapprochées dans un modèle conceptuel commun.

Démocratie représentative versus démocratie directe

On parle communément aujourd'hui de démocratie représentative comme modèle même du système politique français. Pourtant cette notion de démocratie fut aux premiers temps de la Révolution distinguée de la République et de sa forme représentative : ainsi Siéyès opposait la démocratie « *où les citoyens font eux-mêmes la loi et le régime représentatif dans lequel ils commettent l'exercice du pouvoir à des représentants élus* »⁶¹.

Nous appuyant sur les travaux de B. Manin, nous pourrions distinguer quatre principes de ce système : « 1. *Les gouvernants sont désignés par élection à intervalles réguliers.*

2. *Les gouvernants conservent, dans leurs décisions, une certaine indépendance vis-à-vis des volontés des électeurs.*

3. *Les gouvernés peuvent exprimer leurs opinions et leurs volontés politiques, sans que celles-ci soient soumises au contrôle des gouvernants.*

4. *Les décisions publiques sont soumises à l'épreuve de la discussion ».*

Ce modèle s'oppose donc à la démocratie directe, pensée généralement comme plus adéquate aux petites communautés de citoyens. Néanmoins, dans le discours politique contemporain, c'est plutôt la démocratie participative que l'on oppose à la représentation - non comme alternative, mais comme enrichissement de celle-ci. On pourrait la définir comme « *la mobilisation des citoyens et leur participation à tous les stades du processus politique* »⁶² ou comme la réactivation des « *capacités de la société civile délaissées par un système de légitimité transcendante, de souveraineté « nationale », de citoyenneté non participative* » (S. Bouamama⁶³).

⁶¹ Manin (B.), *Principes du gouvernement représentatif*, Champs Flammarion. 1996, p. 17.

⁶² Leca (J.), Préface à Bouamama (S.), Cordeiro (A.), Roux (M.), *La citoyenneté dans tous ses états*. p. 11.

⁶³ Bouamama (S.), *op. cit.* p. 344.

Dans une formulation différente, prôner la citoyenneté participative en opposition ou en complémentarité avec un modèle délégataire de citoyenneté, me semble revenir à affirmer l'importance de l'espace public. Cette notion, développée par H. Arendt puis surtout par Habermas, connaît aujourd'hui un certain succès. Pensée par l'un comme par l'autre comme à différencier nettement du pouvoir politico-administratif, elle se développe - et c'est là son premier sens - comme « *lieu d'apparition d'un pouvoir oublié* »⁶⁴, chaque fois que certaines franges de l'opinion n'ont pas accès au pouvoir légitime - ce qu'Habermas définira comme la naissance de la « *publicité* » (entendre l'espace public) au 18^{ème} siècle -. Dans les sociétés démocratiques - on trouve là le sens le plus répandu aujourd'hui -, « *les espaces publics sont des lieux permanents et autonomes de la formation de l'opinion et de la volonté politique, qui ne sont contraints ni par l'urgence de la décision, ni par la tutelle de l'Etat* »⁶⁵.

Société une versus société divisée

Néanmoins si la République s'organise selon le modèle de la représentation, elle se réfère dans ses fondements philosophiques à un autre modèle, pensé comme antagoniste. Ainsi Rousseau, qui voyait dans la représentation l'élimination du peuple souverain, lui préfère la notion de « *volonté générale* », « *...idée de la chose publique pensée selon la catégorie de l'universel. Plaçant l'existence de ce qui est commun à l'origine du «lien social», il réfléchit le bien commun selon l'abstraction de l'universel..., comme l'idée même qu'énonce la volonté générale, comme son contenu propre* »⁶⁶.

Il y a alors identification de cette volonté générale - qui n'est en aucune manière la somme des volontés particulières - à l'Etat. Citons encore Mairet, éclairant : « *Le souverain - le peuple qui dit Je veux - est le corps législatif lui-même, la fonction législative est une fonction souveraine. D'où l'importance capitale que revêt chez Rousseau le principe de citoyenneté : est citoyen quiconque appartient au peuple et, par cette raison seule, le citoyen est défini comme «membre du souverain»* »⁶⁷.

Représentation contre volonté générale, ou plus justement comme l'histoire les a construites, contamination de l'une par l'autre, les deux notions renvoient à l'image d'une société une, tout particulièrement dans la situation française où la citoyenneté est liée à l'exercice du pouvoir. J'ajouterai que dans le modèle rousseauiste de la volonté générale, la société est transparente à elle-même.

Ce modèle est aujourd'hui remis en question par un certain nombre d'évolutions sociales, économiques, culturelles... (voir chap. 1), mais aussi théoriques. C'est la force des travaux d'H. Arendt, puis de C. Lefort d'avoir montré que la démocratie, telle qu'elle est le plus souvent pensée, loin d'être en rupture radicale avec le totalitarisme, s'en rapproche précisément par cette unicité : le totalitarisme « *puise à une source démocratique, conduit à sa pleine affirmation l'idée du peuple-Un, l'idée de la société comme telle, portant le savoir d'elle-même, transparente à elle-même,*

⁶⁴ Ladrière (P.), « Espace public et démocratie » in *Pouvoir et légitimité. Figures de l'espace public*, Raisons Pratiques 3, 1992, p. 27.

⁶⁵ Ladrière (P.), op. cit. p. 36.

⁶⁶ Mairet (G.), *Le principe de souveraineté. Histoires et fondements du pouvoir moderne*. Folio Essais Gallimard, p. 90.

⁶⁷ Mairet (G.), op. cit. p. 149.

homogène, l'idée de l'opinion de masse, souverainement normative, l'idée de l'Etat tutélaire »⁶⁸.

Lefort posera la société démocratique comme ontologiquement divisée, seule société dont le centre ne peut pas être occupé : « *le pouvoir (y) est établi de telle sorte qu'il ne puisse être accaparé par celui ou ceux qui l'exercent, qu'il n'appartienne à personne »⁶⁹. D'où d'ailleurs chez lui l'affirmation de la valeur du conflit : « *Ne peut-on pas dire que la démocratie se caractérise à l'inverse (du totalitarisme) par son intention d'affronter l'hétérogénéité des valeurs, des comportements et des désirs, et de faire des conflits un moteur de croissance ?⁷⁰ »*, la difficulté venant alors de la nécessité de penser dans le même mouvement le combat contre les inégalités.*

D'une aporie

Nous avons été conduit à rapprocher ici modèle de la représentation et société une, dans le sens où la représentation incarnerait la souveraineté nationale. Rapprochement qui pourrait être critiqué légitimement, dans la mesure où la représentation introduit au contraire la division au cœur du champ politique en évitant l'identification de la nation souveraine à ses représentants. Et où la démocratie directe réintroduit l'idée de l'unité du politique. Nous ferons cependant l'hypothèse que c'est la place accordée ou prise par l'espace public dans l'organisation politique qui permettra de rapprocher ou non les deux modèles.

Retour au corpus

Pour Kant, Rousseau, Condorcet, Durkheim, Alain, Arendt, éduquer à la citoyenneté sera à la fois socialiser/éduquer le jeune, afin de permettre et son intégration dans un modèle préexistant ou à construire, et l'acquisition des connaissances et compétences lui permettant l'exercice futur de cette citoyenneté. Condorcet plus explicitement donnera même comme objectif minimum à cette éducation de permettre à chacun d'être en mesure d'avoir accès à une charge publique.

Atteindre à l'universel de la raison, ne faire qu'un avec la volonté générale, s'intégrer dans un patrimoine politique, culturel, national ou universel et viser à sa pérennisation, voilà qui peut me permettre de renvoyer ces auteurs au modèle de la société une.

Non qu'il s'agisse d'ailleurs pour eux de toujours chercher l'unanimité et la fusion dans un corps national ou politique. Condorcet et Alain insistent sur la nécessité de développer la capacité critique du citoyen. D'où l'importance de l'apprentissage de l'argumentation⁷¹. Arendt voit dans l'éducation nécessairement conservatrice qu'elle préconise la condition pour les générations montantes d'introduire le changement. Mais ces débats sont généralement absents pour eux dans le temps de l'éducation, et préalables, secondaires, subsidiaires dans l'organisation sociale et politique. Sauf chez H. Arendt, qui insiste sur l'importance de l'espace public dans le jeu démocratique.

⁶⁸ Lefort (C.), *L'invention démocratique. Les limites de la domination totalitaire*. Fayard. 1981, p. 175.

⁶⁹ Lefort (C.), *Un homme en trop. Réflexions sur "l'Archipel du Goulag"*. Le Seuil. 1976. p. 194.

⁷⁰ Lefort (C.), *Eléments d'une critique de la bureaucratie*. Droz. 1971, p. 345.

⁷¹ A opposer pour Condorcet aux ruses et séductions de la rhétorique.

A l'inverse, pour Vasquez, Oury et Neill, la société et l'école comme micro-société sont pensées comme la réunion d'individus distincts - voire pour la pédagogie institutionnelle avec les effets des antagonismes de classes au sein même de l'école -. Il s'agira donc par le débat, la régulation des conflits, de créer les conditions d'un vivre ensemble, qui ne visent pas à l'élimination des conflits mais à leur dépassement provisoire, l'ordre institué pouvant être remis en cause régulièrement. H. Arendt par son appréhension de la citoyenneté comme vivre-ensemble, par son attachement à l'idée d'espace public se rattacherait sur le plan politique à ce courant.

A l'exception de Kant, peu explicite sur le sujet, et de Rousseau, qui condamne l'idée même de représentation, on est pour Condorcet, Durkheim, Alain et - avec les nuances apportées précédemment - Arendt, dans le modèle de la représentation.

Par contre nous situerons Oury, Vasquez et Neill dans un modèle intermédiaire entre la démocratie directe et la démocratie participative - dans le champ éducatif s'entend, puisque c'est celui-ci qu'ils nous donnent à observer. Démocratie directe en ce sens que les règles sont décidées démocratiquement, au terme de débats et dans l'égalité des votants. Démocratie participative, parce que les élèves n'ont aucune prise sur le cadre général de l'école, ses règles de base qui leur sont imposées et qu'ils ne peuvent remettre en question. On voit ainsi se dessiner au sein même de l'école comme un espace public de la jeunesse.

En conclusion, il apparaît une tendance à l'homologie entre modèles politiques et éducatifs, soit autour d'une société une (Kant, Rousseau, Condorcet, Durkheim, Alain) avec une démarche pédagogique qui, sous des formes extrêmement variées, doit conduire au même but, soit autour d'une société divisée avec une démarche pédagogique intégrant cette donnée, en favorisant l'expression du conflit et sa régulation, et ne postulant pas les formes de la société future.

H. Arendt se révèle en quelque sorte atypique dans sa conciliation d'un modèle éducatif conservateur et un modèle politique qui introduit la possibilité du changement - modèle qui pour elle est pensé à la fois dans la verticalité de l'héritage d'un patrimoine culturel et politique et l'horizontalité d'un « vivre ensemble ».

Transmission *versus* expérimentation

Privilégier la société ou l'individu, l'unité de la société politique ou sa division ne sont pas sans lien avec les manières de penser leur construction et la démarche éducative. Le dernier modèle, emprunté à la sociologie et à la philosophie, s'inscrit dans une perspective qui est aussi celle des sciences de l'éducation.

Là encore, il pourrait être décliné sous d'autres dénominations - qui ne sont jamais équivalentes, mais rendent compte des formes prises par le débat : transmission / construction de soi, instruction / éducation...

D'un côté, on a en effet le modèle univoque, vertical descendant, de la transmission sous des formes diversifiées : intériorisation des normes, acquisition de connaissances..., qui met l'accent sur la reproduction ou la pérennisation d'un système de valeurs, de comportements, de savoirs prédéterminés. Avec ses limites évidentes : il ne permet pas de comprendre comment le sujet s'approprie (ou non) ce qu'on a voulu lui transmettre.

Face à lui, le modèle interactionniste, qui pose les interactions entre individus comme fondement et principe explicatif de la construction des groupes et des institutions. Ce modèle met l'accent sur les processus : c'est dans les échanges entre acteurs, dans des situations particulières, que vont naître des significations partagées et partant la régulation des activités sociales. Ces situations - les « cadres de l'expérience »- participent à la construction de ces significations : « *toute définition de situation est construite selon des principes d'organisation qui structurent les événements - du moins ceux qui ont un caractère social - et notre propre engagement subjectif* »⁷².

La pertinence de ce modèle se vérifie tant dans l'approche sociologique de l'intégration que dans celui de l'éducation.

*Intégration holistique versus intégration pluraliste*⁷³

La tradition sociologique - par delà les différences de courants : behavioristes, fonctionnalistes... - pensait l'intégration de l'enfant comme entrée dans un monde déjà codifié, selon le modèle du système et de l'acteur : « *Ce cadre théorique repose sur une affirmation perçue comme une double évidence : la société existe, et elle est composée d'individus. La société existe comme un système intégré identifié à la modernité, à un Etat-nation et à une division du travail élaborée et rationnelle. Elle existe aussi parce qu'elle produit des individus qui en intériorisent les valeurs et en réalisent les différentes fonctions* »⁷⁴. Au terme de cette intégration, pour cette approche, « *l'acteur est le système* », résume F. Dubet, qui prend ses distances avec un modèle qui lui semble frappé d'obsolescence, à l'instar d'autres théoriciens de la socialisation contemporain. Etd'ajouter : « *Ce qui paraît aujourd'hui dominer, c'est l'idée de distance de l'acteur au système, comme le manifestent les représentations "post-modernes" de la vie sociale, et comme le suggèrent les théories affirmant que les acteurs construisent la société dans les échanges quotidiens, les pratiques langagières, les appels à l'identité contre un système identifié à la rationalité instrumentale, la production de la société comme marché par agrégation des intérêts... L'acteur et le système se séparent... L'unité de l'acteur et du système n'est plus concevable quand l'unité fonctionnelle et culturelle des sociétés n'est plus acquise* »⁷⁵.

Pour Dubet, chacun se construit alors au travers d'une « *expérience sociale (qui) résulte de l'articulation de trois logiques d'action : l'intégration, la stratégie et la subjectivation* »⁷⁶.

*Transformation versus inter-transformation*⁷⁷

Cette opposition se décline tout autant dans le domaine de l'éducation.

⁷² Goffman (E.), *Les cadres de l'expérience*, Editions de minuit. 1991, p. 19.

⁷³ Durand (J.-P.) et Weil (R.), *Sociologie contemporaine*, Vigot, 1997.

⁷⁴ Dubet (F.) . *Sociologie de l'expérience*, Le Seuil, 1994, p. 21.

⁷⁵ Dubet (F.), Op. cit. p. 14.

⁷⁶ Dubet (F.), . Op. cit. p. 111.

⁷⁷ Leclercq (G.), « Du paradigme transmissif au paradigme interactionniste » in *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. 1996. p. 94.

Dans le premier modèle « transformationniste », « sur un mode apparenté à l'activité artisanale ou industrielle, l'enseignant souhaite transformer un « appris », lui ajouter de la valeur comme s'il s'agissait d'un objet ou d'une matière première »⁷⁸.

Dans le second modèle, « l'apprenant se développe, mais ce n'est pas l'enseignant qui le transforme. On dira plutôt qu'il s'autotransforme dans des conditions plus ou moins favorable... Ce qui d'ailleurs permet de fonder le postulat d'éducabilité contre les approches pédagogiques fixistes et élitistes⁷⁹ ». Mais Leclercq ajoute (rejoignant par là Goffman) qu'il serait préférable de parler d'inter-transformation, permettant de « passer d'une épistémologie essentiellement articulée au conflit psychocognitif à une épistémologie articulée au conflit sociocognitif, pour passer d'un constructivisme qui insiste sur le primat du sujet connaissant à un constructivisme qui articule auto- et hétéro-structuration⁸⁰ ». « C'est effectivement une vision du monde qui s'inverse. Le second réfère d'emblée au vivant puisque seul le vivant est capable de s'autotransformer. Il s'agit bien là d'un changement d'épistémé, du passage d'une représentation mécanique du monde à une représentation organique⁸¹ ».

On peut penser que compte tenu de l'évolution des connaissances en sciences de l'éducation, le premier modèle a aujourd'hui *théoriquement* disparu.

Raison transcendantale versus raison communicationnelle

Cette transformation des modes de construction de soi et des approches pédagogiques me semble pouvoir être rapprochée d'une semblable évolution quant à la perception de la raison telle qu'elle fut pensée dans la philosophie classique. La philosophie des lumières identifie accès à la raison et citoyenneté. Cette raison, abstraite, décontextualisée, découverte par chacun en son for intérieur ou au terme d'un travail est une raison critique, devenue sous la pression des forces économiques, politiques et techniques raison instrumentalisée selon Adorno et Horkheimer⁸². Dans les deux cas, raison critique ou raison instrumentale sont ou peuvent devenir outil de domination.

Héritier de l'école de Francfort, Habermas déplace la question de la raison : « Il entend rompre avec cette conception transcendantale de la raison, et affirme que la raison n'est qu'un outil, un instrument du travail du quotidien qui sous-tend nos activités dans le monde vécu. Par là, il s'écarte d'une conception totalement abstraite de la raison (au sens de coupée de toute réalité et de toute pratique) pour la réintroduire dans la logique de l'action sociale et en partie dans une dimension essentielle de celle-ci : la communication »⁸³.

A côté de l'agir instrumental, Habermas développe donc la thèse d'un « agir communicationnel », permettant l'inter-compréhension et fondant le lien social. La raison devient alors construction commune, fruit de l'intersubjectivité, au travers de la médiation du langage. En effet, « l'agir communicationnel » « présuppose le langage

⁷⁸ Leclercq (G.), *op. cit.* p. 94.

⁷⁹ Leclercq (G.), *op. cit.* p. 94.

⁸⁰ Leclercq (G.), *op. cit.* p. 98.

⁸¹ Leclercq (G.), *op. cit.* p. 95.

⁸² Adorno (T. W.) et Horkheimer (M.), *La dialectique de la raison. Fragments philosophiques*, Bibliothèque des idées, Gallimard, 1974.

⁸³ Durand (J.-P.) et Weil (R.), *op. cit.* p. 302.

comme un médium d'intercompréhension non tronqué, où locuteur et auditeur, partant de l'horizon de leur monde vécu et interprété, se rapportent à quelque chose à la fois dans le monde objectif, social et subjectif, afin de négocier des conditions communes de situations »⁸⁴.

La raison cesse d'être essentialisée pour devenir le fruit de procédures délibératives, dont la validité dépend des règles obéissant à une « *éthique de la discussion* »⁸⁵. Le même Habermas définira moins la démocratie comme adhésion à des valeurs posées a priori que comme effet de la mise en place de procédures délibératives, dans la construction d'un « *espace public* ».

Retour au corpus

La réflexion autour de ce modèle recoupe nécessairement celle autour des deux précédents modèles : valoriser la société ou l'individu, penser la démocratie comme société une ou comme société divisée ne saurait être sans lien - et sans implication - sur les modèles de socialisation et d'éducation. Ceci d'autant qu'il est apparu au travers de l'étude de notre corpus que cette éducation à la citoyenneté, explicitée ou non, se caractérisait moins par des contenus d'enseignement, que seuls Rousseau et Condorcet évoquent, que par l'adhésion à un modèle de société - avec des démarches éducatives afférentes.

On pourra regrouper sans difficulté autour du modèle de la socialisation holiste et de la transmission, - par delà ce qui les différencie voire les oppose - Kant, Condorcet, Durkheim, Alain, Arendt. Pour chacun d'eux le modèle éducatif est celui d'une transmission descendante. Néanmoins chez Kant (comme chez Rousseau) il importe de partir des aptitudes du sujet apprenant.

A l'inverse, Oury, Vasquez et Neill se situent délibérément dans un modèle interactionniste : interactions entre les subjectivités autant qu'entre celles-ci et leur environnement institutionnel.

La fiction rousseauiste d'une éducation u-topique (au sens étymologique) permet difficilement de l'inclure dans l'un ou l'autre des modèles d'intégration ou d'éducation. C'est néanmoins par la comparaison entre les différents systèmes, l'expérience du monde et la maturation personnelle qu'Emile parviendra à l'état de citoyen.

Quant à la référence à la raison, chez l'ensemble des auteurs, - et par delà ce qui les différencie voire les oppose - à l'exception de Oury, Vasquez et Neill, nous sommes dans le modèle classique d'une raison transcendantale.

EN GUISE DE CONCLUSION

L'étude de ces huit textes répartis sur trois siècles et abordant la question de l'éducation à la citoyenneté nous conduit à l'esquisse de formalisation suivante :

L'ensemble des auteurs se situe dans un modèle sociétaire global, perçu comme éducation de l'individu dans une égalité de droit - cadre dans lequel il s'inscrivaient tous *a priori* de par notre choix. A partir de quoi deux sous-modèles peuvent être dégagés : holiste et individualiste.

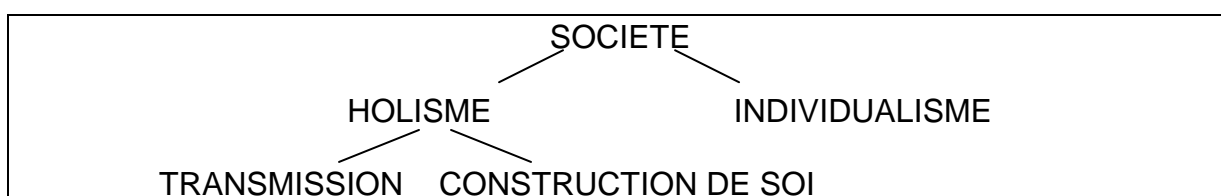
Dans le modèle holiste, certains auteurs privilégient la transmission (Condorcet, Durkheim, Alain, Arendt), d'autres privilégient le développement de soi et l'accès

⁸⁴ Habermas (J.), *Théorie de l'agir communicationnel*, Fayard, 1987, T. 1. p. 111.

⁸⁵ Habermas (J.), *De l'éthique de la discussion*, 1992, Le Cerf.

personnel aux lumières (Rousseau, Kant). Ces derniers partent de l'*a priori* d'une propension de l'homme au bien.

Le sous-modèle individualiste est lui, interactionniste, tant sur le plan éducatif que politique. Il pense la société comme construction et travaille sur le groupe et sa constitution. Nous sommes avec ces théoriciens dans une logique de transformation sociale (à leur manière Rousseau et Kant visaient une société meilleure). La société à venir est indéterminée. Il n'y a pas de modèle *a priori* posé comme idéal.



Six auteurs se retrouvent dans une approche où l'enfant et le jeune sont - et ne sont que - des *citoyens à venir*. Pour eux l'apprentissage de la citoyenneté est exclusivement une démarche intellectuelle. Pour les trois derniers auteurs, qui contrairement aux autres ne font guère allusion explicitement à la citoyenneté ni à l'éducation à la citoyenneté, l'enfant et le jeune sont déjà des sujets de droit certes, mais aussi des acteurs dans la société éducative. Nous sommes du côté de l'apprentissage par l'expérience. Pourrions-nous dire, nous substituant aux auteurs, qu'ils sont aussi des *citoyens en devenir* voire déjà des citoyens ?

Les différences entre ces modèles et sous-modèles qui prétendent rendre compte de postures face à l'éducation à la citoyenneté sont d'évidence aussi induites par l'époque et le contexte sociohistorique, par le positionnement professionnel des auteurs ou par leurs choix idéologiques. Mais là n'est pas l'objet de cet essai.

In fine ce qui peut paraître paradoxal à certains et prend tous son sens aujourd'hui dans les débats autour de la question individuel/collectif en particulier dans l'éducation : le modèle qui part de la société et d'une citoyenneté à intégrer ne s'adresse qu'à des individus ; et c'est le modèle qui fonde son approche sur le sujet qui va travailler dans l'éducation à la citoyenneté la question du groupe, voire qui pensera l'éducation à la citoyenneté en termes de transformation sociale.

C'est ce modèle qui en ces temps de crise des modèles politiques, de désinstitutionnalisation, et où s'impose la nécessité de repenser le pacte politique, qui s'avère avoir le plus de pertinence.