

## CRÉER DES CONDITIONS D'UN APPRENTISSAGE DE LA DÉMOCRATIE

### *Réflexions sur la mise en pratique du droit dans la classe et dans l'école*

*par Bernard Defrance*



*Recherche de la vérité, élaboration du droit : ce sont précisément là les deux finalités articulées auxquelles doit préparer l'école. Avec ces deux finalités, nous sommes à chacun des extrêmes de l'expérience humaine : la recherche de la vérité suppose le loisir (scholè, en grec) c'est-à-dire le dégagement de toute préoccupation de survie, alors que l'élaboration du droit est commandée par les urgences à régler la violence entre les hommes.*

*Búsqueda de la verdad, elaboración del derecho: estas son precisamente las dos finalidades articuladas a las cuales debe preparar la escuela. Con estas dos finalidades, nosotros estamos en cada uno de los extremos de la experiencia humana. La búsqueda de la verdad supone el descanso (scholé, en griego) es decir el no compromiso con toda preocupación de sobrevivencia, mientras que la elaboración del derecho está determinada por la urgencias de regular la violencia entre los hombres.*

*Search for truth, development of law : it's exactly these two joint objectives for which schools must prepare. With these two goals, we are at both extremes of the human experience : the search for truth assumes the leisure (scholè in Greek), or the lack of need, to be preoccupied with survival, while the development of law is driven by the necessity to resolve violence between human beings.*

### **Un vécu de prof\***

---

IMPOSSIBLE, OU PRESQUE, DE PLACER UN MOT : mes vingt-cinq élèves de terminale scientifique de lycée sont en ébullition ! L'heure précédente, mon excellent collègue d'histoire et géographie, devant les bavardages incessants et l'indifférence générale où tombait son cours, a craqué : il a exclu toute la classe, laquelle a été interceptée sur le chemin de la permanence par la conseillère d'éducation, ramenée dans la salle et, après sermon d'usage, s'est vue infliger deux heures de retenue collective. Banal. Mais, si, lorsque nous étions nous-mêmes lycéens, nous n'aurions pas songé une seconde à remettre en cause la légalité et la légitimité de ce genre de punitions, il se trouve qu'aujourd'hui les élèves ne les acceptent pas, même s'ils s'y résignent le plus souvent. Et, en l'occurrence, ils ressentent un sentiment confus d'injustice mais sans pour autant pouvoir exprimer clairement en quoi consiste exactement cette injustice.

---

\* Les sous-titres sont de la rédaction

Donc... que faire ? J'ai déjà quelques difficultés à obtenir un récit précis de l'incident. Ça fuse dans tous les coins, et je me permets de leur faire observer qu'en effet leurs bavardages incessants, leur incapacité à respecter les règles simples de la parole en groupe, me sont à moi aussi particulièrement pénibles à supporter : me voilà obligé de hausser le ton, de faire taire, de menacer ! Le calme revenu, je demande pourquoi ils n'ont pas signalé à la conseillère d'éducation et à leur professeur ceux et celles qui, à l'évidence – je les désigne en même temps et personne ne contredit –, ne participaient pas au chahut collectif : *«Vous laissez punir des camarades alors que vous savez qu'ils n'ont rien fait ?»* Stupeur : n'est-ce pas ici le règne du "chacun pour soi" ? Depuis quand faudrait-il s'inquiéter des injustices subies par autrui ? Je dois donc rappeler deux principes du droit : nul ne peut évidemment être puni pour un acte qu'il n'a pas commis, et chacun est tenu à l'obligation d'assistance à personne en danger. Après tout, ces questions sont à mon programme de philosophie... Mais je me fais un peu peur tout de même : ne suis-je pas en train de rompre la solidarité avec mes collègues de "l'équipe éducative" ? Puisque nous sommes en cours de philosophie, je suis bien obligé de faire remarquer que, s'il y a bien une différence de degré – heureusement ! – entre cette punition collective et n'importe lequel des génocides qui ont marqué le 20<sup>e</sup> siècle (et qu'ils ont peut-être étudiés justement en histoire, à condition de suivre le cours !), il n'y a cependant pas de différence de nature : quelqu'un se trouve "puni" non pas à cause de ce qu'il a commis mais à cause de ce qu'il *est*, arménien, juif, tutsi... ou élève de cette classe ! Ils sont très contents d'entendre que la punition collective est en quelque sorte illégale et je m'emploie donc à refroidir leur excitation en expliquant

que la reconnaissance de l'innocence de certains d'entre eux implique la reconnaissance de culpabilité des autres, et, pour ceux-là, je pose la question de savoir combien sont majeurs : la moitié environ... «*Alors, pour vous, c'est deux heures de colle évidemment, et les autres une heure.*» Exclamations, interpellations, agitation, protestations... Et je dois là aussi rappeler une évidence du droit, à savoir que, pour une même transgression, contravention, délit ou crime, un mineur est moins lourdement puni qu'un majeur. L'un des délégués, sachant que j'ai été élu au conseil d'administration du lycée, s'inquiète de savoir si j'ai l'intention de proposer l'application de ce principe dans le règlement intérieur : «*Et comment ! C'est évidemment indiscutable.*» Je fais grâce au lecteur des commentaires juridiques et des prolongements philosophiques...

Cet autre groupe dans lequel j'interviens est nettement plus "sage" que ma classe de terminale : il s'agit d'une trentaine de chefs d'établissements en stage de formation continue ! Ils ont travaillé sur diverses études de cas réels et une principale de collège rapporte la réflexion des stagiaires sur la situation d'un de ses élèves. Cette fois-ci, Saïd y a été vraiment trop fort : dix-sept points de suture et huit jours d'hospitalisation pour la victime de cette bagarre de "récré", et, comme ce n'est pas la première fois hélas qu'il fait parler de lui, le conseil de discipline devient inévitable et Saïd terminera donc sa troisième dans un autre collège... La principale fournit toutes les informations psychologiques, familiales et sociales, qui nous permettront de comprendre d'où vient la violence de Saïd : père maghrébin au chômage, très violent à l'égard de son fils aîné (c'est, quasi-quotidiennement, le traitement à coups de ceinture, voilà un père qui ne "démissionne" pas !) lequel est très

jaloux du petit frère préféré de sa mère. Saïd est vraiment, en classe ou ailleurs, "insupportable", même si son niveau scolaire reste à peu près acceptable... Que s'est-il passé ce jour-là ? À la récré donc, Saïd voit, de loin, un "grand" agresser son petit frère qui est en sixième. Son "sang" ne fait qu'un tour : il se précipite, intervient très violemment et l'agresseur du petit frère ne fait pas le poids très longtemps... Un surveillant réussit à fendre le cercle des spectateurs et les sépare. Il a droit au flot d'injures dont Saïd est coutumier. Enquête, conseil de discipline, exclusion, inévitable désormais avec le lourd contentieux disciplinaire que traîne Saïd...

L'ensemble des stagiaires convient en effet que cette exclusion du collège et réinscription dans un autre est sans doute la moins mauvaise solution : peut-être Saïd, éloigné de son frère, séparé de ses camarades, avec d'autres professeurs, retrouvera-t-il un peu de sérénité et pourra-t-il passer en lycée puisque son niveau scolaire n'est pas vraiment mauvais... peut-être ! J'interviens cependant en conclusion de ces analyses en proposant de prendre l'affaire, non seulement d'un point de vue scolaire, psychologique ou familial, mais aussi juridique. Qu'en est-il en effet exactement ? D'un point de vue psychofamilial, on comprend bien ce qui se passe : dans la culture d'origine, le petit frère n'est pas encore pubère, il est encore "du côté des femmes", alors que Saïd, lui, est définitivement du côté des hommes... L'agresseur de son petit frère est en train de lui faire ce que lui-même, dans sa jalousie, rêve de lui faire ! Et la culpabilisation liée à ce désir plus ou moins conscient l'amène à intervenir très violemment pour "réparer" en quelque sorte : «*Je ne suis pas jaloux du petit frère, voyez : je le défends...*» Et Saïd ne

pourra que conclure qu'il est exclu du collège pour avoir défendu son petit frère !

J'interroge : quelqu'un a-t-il dit à Saïd que, dans un premier temps, il avait eu raison d'intervenir pour faire cesser l'agression ? Il ne le semble pas... Or, en droit, n'importe quel citoyen, témoin d'un acte délictueux quelconque, dans la mesure où cela est en ses moyens, a le droit, et même le devoir, d'intervenir pour faire cesser le délit et arrêter le délinquant, *a fortiori* s'il s'agit d'une agression à l'égard d'une autre personne : dans les récits de faits divers, il est extrêmement fréquent que les victimes se plaignent de la passivité des témoins, passivité souvent stigmatisée dans les récits, journalistiques par exemple... Et donc Saïd ne peut être puni que parce que la violence exercée à l'égard de l'agresseur de son petit frère est allée largement au-delà de la violence de neutralisation (policrière, au sens strict), seule légitime. De plus, ni l'agresseur, ni les spectateurs n'ont été, eux, mis en cause ou punis : l'agresseur du petit frère est, il est vrai, à l'hôpital... C'est bien cependant lui qui est le principal responsable dans cette affaire : «*c'est lui qui a commencé*» ! Quant aux spectateurs, les bons camarades faisant cercle, voyeurs sadiques du spectacle, ils seront encore moins inquiétés pour leur non intervention dans la première agression aussi bien que dans la deuxième : or, là aussi, d'un point de vue juridique, leur responsabilité est plus importante que celle de Saïd qui, lui, au moins, intervient... même s'il se laisse déborder par sa propre violence (de même qu'un policier peut se laisser aller à la bavure...). Il est nécessaire certes que Saïd soit puni pour cette "bavure", mais il ne pourra véritablement comprendre cette punition que si les autres responsables de cette bagarre sont, eux aussi, punis, au moins

symboliquement, et dès lors l'exclusion ne paraît plus tout à fait la sanction appropriée, dans la mesure où elle est la plus grave possible : si Saïd est exclu, que faire vis-à-vis des autres, dont la faute est, juridiquement, plus grave ?

### **Mise en pratique de la loi**

---

Lieu commun des colloques dans le secteur éducatif et nouvelle mode envahissante : la formation à la citoyenneté... Mais la plupart du temps cette éducation de la citoyenneté n'est perçue que sur le mode habituel de la transmission : transmettre des "valeurs", comme on continue, malgré les échecs évidents de la pédagogie impositive et frontale, à "transmettre" les savoirs. Certes, et évidemment, la formation de la citoyenneté à l'école suppose des informations sur le droit civil et pénal ainsi qu'une réflexion historique et philosophique sur les principes du droit. Mais si ces informations et cette réflexion viennent en contradiction avec des fonctionnements institutionnels quotidiens, le résultat risque d'être l'inverse de celui que l'on se proposait. Et, en effet, chacun peut constater que, dans nos sociétés, c'est bien celui qui connaît le mieux les lois qui dispose du pouvoir de les contourner ou de les transgresser avec le plus d'efficacité, sinon dans l'impunité... Une éducation à la citoyenneté suppose donc une véritable *mise en pratique de la loi* dans les structures de fonctionnement institutionnel même de la classe et de l'établissement. Les enfants et les adolescents perçoivent parfaitement bien les contradictions entre les discours et les actes. Il ne s'agit pas ici seulement des compétences psychologiques et pédagogiques que les enseignants peuvent développer pour sortir des face-à-face violents, des

relations duelles et des rapports de force, mais d'abord des rituels institutionnels, des statuts professionnels et des règles juridiques.

Les jeunes, nous dit-on, "n'ont plus de repères". Mais quels sont donc ces fameux repères qui se seraient perdus ? Si, dans nos sociétés éclatées, multiculturelles, où les consensus sur les valeurs ont disparu, personne n'est d'accord avec personne, il importe alors de se mettre au moins d'accord sur les procédures mêmes de la discussion collective, qui permettent de régler, même provisoirement, les conflits en s'interdisant la violence. Et les "repères" consistent donc, non pas d'abord dans l'affirmation positive de valeurs, mais dans l'intériorisation de principes négatifs qui autorisent le débat sur les valeurs positives et l'élaboration collective des règles et des lois. Les deux anecdotes relatives à ma classe et à Saïd montrent comment on pourrait appliquer ces principes dans les fonctionnements scolaires et ces "histoires" illustrent déjà quatre (au moins) d'entre eux :

- 1) nul ne peut être puni pour un acte qu'il n'a pas commis ou dont il n'est pas complice ;
- 2) nul ne peut s'exonérer d'une intervention dans la limite de ses moyens pour prévenir ou faire cesser la commission d'un acte délictueux ou criminel dont il est témoin ;
- 3) nul ne peut se faire justice à soi-même ;
- 4) pour un même acte, un mineur est moins lourdement puni qu'un majeur.

Sujet donné à l'examen du baccalauréat il y a quelques années en philosophie : «*Peut-on s'opposer à la loi ?*» Les cent vingt-deux candidats ayant choisi ce sujet, dont j'ai eu à corriger les copies, avaient tous – je dis bien tous –



répondu, sous des formes variées : «*On peut toujours s'opposer à la loi du moment qu'on ne se fait pas prendre.*» ! Résultat intéressant de quinze ans – au moins – d'école... Force est de constater que l'expérience quotidienne des élèves contredit très souvent les principes indiscutables du droit : tous nos discours moralisants, tous nos cours d'instruction civique n'ont évidemment que très peu de poids au regard de cette *contre-éducation civique cachée* que produit la structure ordinaire des relations enseignants-élèves et l'expérience quotidienne de l'école. Ne nous étonnons pas alors des résultats quant au degré de conscience civique moyen du citoyen moyen... Et lorsque nous étudions ce sujet de dissertation en cours, la surprise des élèves n'est pas mince de découvrir que "s'opposer" ne signifie pas transgresser et réciproquement ! Que celui qui transgresse la loi ne s'y oppose pas du tout, puisqu'il en a au contraire impérativement besoin pour pouvoir précisément tirer le bénéfice qu'il escompte de sa transgression (ce sont évidemment les dealers qui ont d'abord et impérativement besoin du maintien de l'interdit d'usage des drogues...). Et qu'en revanche n'importe quel citoyen peut s'opposer à la loi (ce que fait justement "l'opposition" au parlement) et essayer, en s'associant avec les autres citoyens qui partagent son analyse d'obtenir par des procédures démocratiques le changement de la loi. Exigence aussi, du coup, de prendre conscience du devoir (et pas seulement du droit) éventuel de désobéissance et même de transgression quand les procédures démocratiques de discussion et d'élaboration de la loi n'existent pas, ou lorsque, même démocratiquement votée, la légalité contredit la légitimité (inutile de souligner ici la complexité des analyses nécessaires alors : la démocratie n'est pas l'application mécanique de la "loi de

la majorité", ce dont l'exemple le plus clair est l'ensemble des débats sur la peine de mort).

### **Quelques principes du droit dans l'école**

---

La loi est la même pour tous : certes... Mais que se passe-t-il, dans les faits, quand un élève arrive en retard dans mon cours et quand j'arrive en retard moi-même ? Dérisoire ? Pas sûr... La répétition fréquente de ces micro-incidents peut aboutir à l'intériorisation progressive de l'idée profondément perverse que certains sont "au-dessus des lois", avec la résignation à cet état de fait. Certes, il importe de préciser que le régime de "punitions" n'est pas le même pour des élèves et pour des fonctionnaires disposant d'un statut. Et qu'il peut arriver qu'un enseignant soit sanctionné (surprise alors des élèves de constater qu'il y a aussi des "conseils de discipline" pour les professeurs !). Toute la difficulté de mise en pratique du principe d'égalité devant la loi tient en ce que, à l'école, si les enfants sont *déjà* sujets de droit, ils ne sont cependant pas encore citoyens. Et donc toute la question éducative tient en cette tension entre le "déjà" et le "pas encore", ce qui du coup renvoie les adultes à leurs propres responsabilités citoyennes et qui justifie le principe de l'excuse de minorité. La loi est la même pour tous : à partir des majorités civiles, civiques et pénales.

Toute infraction mérite punition et réparation : combien de fois sommes-nous tentés de "fermer les yeux"... ou les oreilles ? Qui d'entre nous intervient spontanément lorsqu'il est témoin d'une infraction quelconque ? Combien de fois punissons-nous sans qu'il y ait réparation, ou faisons

réparer sans punition ? Difficile ici de comprendre les distinctions entre le "civil" et le "pénal", entre l'amende par exemple et les dommages et intérêts. Ce principe d'ailleurs suppose aussi l'anticipation quand elle est possible, c'est-à-dire que le citoyen ne doit pas seulement intervenir (dans la limite de ses moyens), il doit aussi prévenir la commission de l'acte quand il le peut : avec un collègue, je traverse la vaste salle du restaurant scolaire où plusieurs centaines d'élèves déjeunent, pour rejoindre la file d'attente du *self* ; je vois tout à coup un élève se lever pour agresser celui qui est assis en face de lui, qui se lève à son tour évidemment, et je m'approche aussitôt en intervenant verbalement avec vigueur pour les calmer ; le premier élève se rassoit, l'autre prend son plateau et change de place ; j'attends quelques minutes pour m'assurer que ça ne va pas recommencer dès que j'aurais le dos tourné ; puis je rejoins la file d'attente où je retrouve mon collègue, qui me dit alors, ironiquement : «*Mais de quoi tu t'occupes ? Il y a des pions qui sont là pour surveiller, non ?*» Je lui fais remarquer que ce n'est pas en tant que professeur que je suis intervenu mais simplement en tant que citoyen, tenu d'intervenir dans la limite de ses moyens pour prévenir ou faire cesser la commission d'une infraction quelconque dont il est témoin : en l'occurrence il était en mes moyens d'intervenir et d'ailleurs, le temps que le surveillant arrive, la bagarre se serait sans doute déjà déclenchée. Il est très fréquent dans les récriminations concernant la violence à l'école d'entendre des collègues protester et se plaindre de ce qu'ils n'ont pas reçu la formation nécessaire à mater "les voyous" ! Qu'ils ne sont pas policiers, assistantes sociales, psychologues, animateurs socioculturels, éducateurs spécialisés, etc. Ils ont raison, évidemment, toutes ces fonctions et ces métiers correspondent à des formations pré-

cises sanctionnées par des diplômes qui ne sont pas les miens. À vouloir jouer un rôle qui n'est pas le mien, je risque de commettre de graves erreurs, et c'est bien seulement *dans la limite de mes moyens* que je peux, que je dois, intervenir. Mais ces collègues ici s'enferment dans leur stricte fonction, voire dans leur seule discipline, pour esquiver en réalité leur fonction citoyenne, qui est bien celle de n'importe quel majeur, à partir de dix-huit ans, et qui donc concerne aussi les élèves majeurs. Certes, je suis instituteur, professeur de mathématiques, de biologie, d'électronique... ou de philosophie, c'est bien cela qui détermine mes compétences, mais je suis aussi, *et même d'abord*, citoyen et donc tenu aux devoirs ordinaires du citoyen, et la fonction policière ordinaire en fait partie, de même d'ailleurs que la fonction de magistrat si je suis tiré au sort parmi les autres citoyens ordinaires, sans "formation" particulière, pour siéger dans un jury de cour d'assises, par exemple.

La loi oblige à distinguer dans l'échelle de gravité des punitions selon que l'auteur de l'infraction est majeur ou mineur : que se passe-t-il, dans les faits, quand je donne une claque à un élève (ça n'arrive jamais bien sûr... encore que...) et quand un élève me frappe ? Dans le premier cas, il se trouve certes des parents pour s'indigner : pour quels résultats concrets ? Il s'en trouve aussi pour venir voir l'enseignant pour qu'il tape plus fort sur le "rebelle" dont on ne vient plus à bout ! Et les punitions n'ont aucun rapport de gravité selon que c'est un "petit" qui est victime d'une agression ou un adulte et, dans le deuxième cas, il n'est pas rare de voir les enseignants du collège se mettre en grève dans l'heure qui suit, en tout cas le conseil de discipline et bien sûr l'exclusion seront considérés comme

inévitables, de même que le signalement au parquet des mineurs quand ce n'est pas directement à la police... Or, là aussi, notre droit est parfaitement clair : la peine doit être plus lourde si la victime est mineure et l'auteur majeur, et encore plus si cet auteur majeur appartient à un corps détenteur d'une fonction d'autorité publique.

Nul n'est censé ignorer la loi : oui... mais seulement à partir de la majorité civique ; combien de fois suis-je tenté de supposer connu par les élèves ce qu'ils viennent précisément apprendre à l'école ? Premier et dernier lieu social où l'ignorance de la loi (et celle des savoirs) est encore légitime puisqu'on y vient précisément pour la combler ! Le paradoxe fréquent à l'école est que, alors qu'elle a été créée justement pour soustraire les enfants à l'obligation de résultats en vigueur dans la vie professionnelle (et aussi pour les protéger des violences de la rue), les prégnances de l'inquiétude quant à cet avenir professionnel aboutissent à les soumettre (quand ils ne la demandent pas eux-mêmes à travers les attitudes "consumentistes" – Rimbaud ! «*ça sert à quoi ?*» !) au chantage aux notes et punitions, dans une perversion de l'obligation de résultats où, à la limite, il faudrait déjà connaître ce que l'on est en train d'apprendre ! Précisons aussi, à propos de ce principe, qu'il ne signifie pas du tout que chaque citoyen devrait connaître tout de tous les règlements, circulaires, arrêtés, décrets, lois, conventions collectives, constitutions, conventions et traités internationaux, déontologies professionnelles, etc., etc., mais seulement que chacun n'a pas le droit d'oublier que, *dès lors que son action implique autrui*, il y a des lois et règles qui la norment, et donc qu'avant de conduire cette action, il est prié de se renseigner... Cela exige aussi du coup de la puissance publique

qu'elle organise doublement le libre accès aux textes et les procédures de leur discussion.

Nul ne peut se faire justice à lui-même : si je punis moi-même l'élève qui, par exemple, m'a injurié, la punition ne peut pas alors être perçue comme l'effet légal d'un comportement illégal mais seulement comme la vengeance de celui dont l'autorité a été bafouée. Je dois certes interrompre la commission d'un acte délictueux ou le signaler à l'instance compétente, mais le "policier" arrête le délinquant, il ne le juge ni ne le punit. Ce qui exige dès lors l'institution d'une instance de médiation et de jugement, composée de personnes non impliquées ; lorsqu'il y a une ou plusieurs victimes de l'infraction, cette instance devrait d'abord siéger en médiation, puis seulement si elle échoue, en formation de jugement ; s'il y a seulement infraction, directement en jugement pour fixer réparation et punition.

Nul ne peut être mis en cause pour un comportement qui ne porte tort qu'à lui-même : la seule exception dans notre droit positif en France concerne l'usage de drogues ; on ne punit plus le suicide mais on continue à punir le suicide ralenti en quoi consiste souvent (pas toujours...) la toxicomanie. Mais cette exception est la seule. Et donc qu'arrive-t-il à l'élève qui dort sur sa table et ne dérange personne ? À celui qui ne s'intéresse pas ? À celui qui n'apprend pas ses leçons ? Que de fois les élèves sont-ils punis pour mauvais résultats ? La distinction, évidente pour un juriste, entre le civil et le pénal, semble avoir quelques difficultés à entrer en vigueur dans les mœurs de nos écoles. Nul ne va en prison, de ces seuls chefs "d'accusation", parce qu'il est analphabète ou chô-

meur ! Mais à l'école on risque encore trop souvent la punition parce qu'on n'a pas compris ou appris tel ou tel point du programme d'enseignement. L'injonction quasi-permanente d'être "motivé" (c'est-à-dire demandeur de ce qui est imposé dans le morcellement des emplois du temps et des disciplines) ne devrait plus utiliser les menaces de punitions diverses – en tout cas en France des textes de juillet 2000 interdisent désormais les punitions pour mauvais résultats scolaires – mais demeure la vraie sanction, c'est-à-dire la note et ses conséquences sur le destin scolaire, et donc professionnel et humain, de l'élève. Or rien ne peut me contraindre à m'intéresser aux affres de Madame Bovary, aux subtilités de l'extraction des racines carrées ou à me "motiver" pour les techniques du saut en hauteur... Les chantages aux punitions ou aux notes ne peuvent aboutir le plus souvent qu'à deux résultats : soit le dégoût définitif pour la discipline considérée, soit l'instrumentalisation de cette discipline qui ne sera "apprise" que dans l'objectif de l'interrogation ou de l'examen, lequel ouvre la possibilité d'essayer de s'inscrire de la manière la plus élevée possible dans les hiérarchies sociales de pouvoir. Si le savoir devient outil de pouvoir, il n'est plus un savoir. Ce qui conduit directement au principe selon lequel...

Nul ne peut être juge et partie : principe qui ne saurait souffrir la moindre exception... sauf à l'école ! Où c'est le même qui enseigne et qui juge ensuite des résultats de cet enseignement, ce qui, non seulement interdit la construction de la citoyenneté, mais pervertit la construction des savoirs elle-même, puisqu'alors les exigences de la recherche de la vérité se trouvent remplacées par celles de la conformité : «*Qu'est-ce que je vais bien pouvoir mettre*

*sur cette copie qui va «faire bien» et me permettra d'avoir une bonne note ?»* Apprentissage continu, quinze ans durant, de la soumission et de l'hypocrisie... Qu'est-ce qui "motive" la réussite scolaire, exactement ? Il se trouve que quelques-uns résistent ! Et parfois violemment... Peut-on leur donner entièrement tort ? Nous touchons ici au cœur des fonctions mêmes de l'école : la création des conditions de transmission, d'appropriation et de discussion des savoirs et des valeurs. D'une part, un travail d'évaluation pédagogique *interne* est nécessaire pour l'organisation même des apprentissages et le réglage des relations ; d'autre part, une validation *externe* des compétences et savoirs acquis doit être conférée par d'autres experts que ceux qui enseignent aux élèves : aucun système ne peut s'auto-évaluer sans tomber dans des effets de miroir (ce qui explique que ce sont les enfants d'enseignants qui réussissent le mieux à l'école !) où disparaissent les finalités de l'institution au profit de sa propre pérennité, où on oublie que l'école est faite pour qu'on en sorte !

Enfin, dernier exemple de ces principes indiscutables, le citoyen obéit à la loi parce qu'il participe avec les autres citoyens à son élaboration : où et quand les futurs citoyens peuvent-ils apprendre à faire la loi avec les autres ? À l'école on apprend à se soumettre à quelqu'un et non à obéir à la loi dont ce "quelqu'un" est, momentanément et par délégation, porteur ; et donc réussir à l'école c'est *confondre obéissance et soumission*, de sorte qu'ensuite on puisse soumettre les autres, grâce aux "compétences" et diplômes acquis... Et symétriquement les enseignants confondent *pouvoir sur* la classe et *autorité dans* la classe, qui sont incompatibles.



Je ne peux pas continuer à prêcher la vertu civique et l'ignorer dans ma pratique professionnelle : peut-être cette question a-t-elle un lien avec les corruptions ? Il n'y a, semble-t-il, aucune commune mesure entre un (ancien) ministre qui ment publiquement et un gamin insolent qui "nie l'évidence", entre un directeur d'office de logement social dont la corruption est payée par des milliers de locataires et un petit caïd de banlieue faisant dans les *business* divers... En réalité, si : leurs "morales" (ou leurs "repères" !) sont les mêmes ! Seuls diffèrent leurs rayons d'action et les coûts financiers et sociaux de leurs dégâts.

### **Le droit dans l'école, comment ?**

---

Appliquer les principes du droit à l'école ? Des solutions existent : que, en ce qui concerne les comportements (le "pénal"), une instance indépendante dans l'établissement prononce les punitions et fixe les réparations (des collèges et lycées fonctionnent déjà selon ce principe sous des formes variées), et que, en ce qui concerne la validation des résultats scolaires, (le "civil"), seules soient portées sur les bulletins et livrets les notes obtenues dans les conditions d'épreuves normalisées, régulières, anonymées et corrigées par d'autres enseignants que ceux de l'élève. Ce qui exigerait bien sûr que les règlements intérieurs soient réécrits selon les normes du droit, accompagnés de leur code de procédure, et prévoient leurs propres règles d'élaboration et de modification. La mise en application de ces trois mesures, qui ne sont pas autre chose que la mise en œuvre effective dans l'institution scolaire des principes de la démocratie et notamment de la distinction des pouvoirs, n'exige ni délai, ni finances supplémentaires.

Comment instituer l'école non pas comme un *espace* démocratique, mais comme un *temps* d'apprentissage de la démocratie ? Les exigences quotidiennes de cet apprentissage sont connues et expérimentées depuis longtemps. Et il importe de préciser, même brièvement, quelques-unes des conditions de la pratique démocratique elle-même pour pouvoir travailler les conditions de son institution (au sens de processus instituant).

Depuis Montesquieu, on définit la démocratie comme étant le régime dans lequel les "pouvoirs" (législatif, exécutif et judiciaire) sont à la fois distincts et articulés. Non sans difficultés considérables, et avec encore beaucoup d'imperfections, cette conception a fini historiquement par prévaloir dans l'organisation de l'État, tout au moins dans les sociétés laïques-démocratiques. C'est le résultat d'une longue évolution historique qui voit progressivement le principe d'*égalité* entre les hommes prévaloir sur le principe hiérarchique ; dans l'Ancien Régime, aristocratique, chacun est défini par l'appartenance à sa classe, l'ordre hiérarchique a son fondement en Dieu dont le Roi est le "lieu-tenant" sur Terre, l'autorité a une origine transcendante. Dans le régime démocratique, la place du pouvoir est symboliquement vide : celui qui l'occupe ne l'occupe que *provisoirement*, au terme d'une compétition réglée ; chaque citoyen est l'égal de tout autre et le fondement de l'autorité ne peut résulter que de l'accord entre les hommes ; la disparition de la référence transcendante renvoie chacun, pour ce qui est du choix des valeurs, à sa propre conscience. Le pluralisme devient ainsi la règle et le principe démocratique dissout l'unification dans une seule compréhension du monde. Cependant, les individus, *dés-emparés*, peuvent être tentés de s'en remettre à l'État du

soin de leur protection pour ne pas assumer leur citoyenneté. D'où l'importance extrême, contre les risques de l'État, excessivement "protecteur", "tentaculaire" voire totalitaire, des libertés fondamentales d'expression et d'association et de la séparation des pouvoirs, l'indépendance des magistrats se trouvant alors au cœur du dispositif qui garantit la démocratie contre les risques qu'elle engendre elle-même ; et, précédant ces deux garanties, les droits à l'éducation, l'instruction et la formation, tels que les définit par exemple la *Convention relative aux droits de l'enfant*. Ce qui suppose que chaque citoyen soit en mesure de contribuer à l'élaboration de la loi, puisse se rendre capable d'en comprendre rationnellement l'exigence fondatrice d'articulation des libertés individuelles.

Or la distinction des pouvoirs, si elle semble aujourd'hui acquise, en ce qui concerne les régimes politiques, n'existe toujours pas dans les *institutions*, puisqu'au législatif et à l'exécutif la confusion ajoute le judiciaire, qui prend ici la forme du "réglementaire". Le pouvoir de punir, à l'école, dans l'entreprise, à l'armée, dans n'importe quelle administration, appartient à la même instance ou personne qui fixe et exécute les prescriptions réglementaires – même si, en théorie, les décisions restent susceptibles de recours devant les tribunaux (judiciaires ou administratifs). L'institution prolonge ainsi le modèle familial d'autorité parentale sur les enfants, alors qu'elle est organisée par et pour des citoyens, ou futurs citoyens. De nombreux "règlements intérieurs" comportent ainsi des dispositions illégales, et nombreux sont les responsables qui commettent des abus de pouvoir en toute bonne conscience, de même que sont nombreuses les victimes de ces décisions qui ignorent tout de leurs droits.

À l'école, la question se pose avec d'autant plus de complexité que les enfants et les adolescents sont, on l'a dit, déjà sujets de droit mais pas encore citoyens. Tension inévitable et complexe, qui fait que j'ai beaucoup de difficultés dans mes classes à faire comprendre à mes "bavards" que, si je les fais taire, c'est pour qu'ils puissent *parler* ! C'est cette question du *temps* d'apprentissage, avec les doubles liens inévitables qu'elle comporte (je me vois invité à faire ce que je ne sais pas faire pour apprendre à le faire, à m'intéresser à ce qui ne m'intéresse pas pour m'y intéresser, etc.). En effet, toujours selon Montesquieu, la démocratie suppose la *vertu* en chaque citoyen, et donc l'organisation du système éducatif doit permettre l'éclosion et la consolidation de cette "vertu" : ce qui explique que l'école a une double fonction, savante et morale, d'ins-truction et d'éducation.

De nombreuses expériences pédagogiques ont montré, depuis longtemps, que cet apprentissage progressif de la démocratie et de ses exigences est possible à l'école. La caractéristique commune à toutes les expériences de péda-gogies actives, coopératives, institutionnelles, est de tenter de permettre aux enfants d'organiser ensemble l'espace et le temps, de décider des travaux et activités, de se donner les outils matériels, culturels et institutionnels de leur liberté. Cependant l'immense majorité des classes et éta-bissements fonctionnent encore sous le principe "monar-chique", c'est-à-dire celui de la confusion des pouvoirs.

Cette confusion joue aussi bien sur le plan des comporte-ments que sur celui de l'acquisition des savoirs. La ques-tion ne dépend pas ici des qualités "psychologiques" des acteurs (les aptitudes à la "relation", à l'"écoute", le "cha-

risme" du maître...) mais tient à la structure *institutionnelle* même, qui contredit encore trop souvent les principes fondateurs du droit. Dès lors, l'apprentissage de la citoyenneté ne peut pas se limiter aux questions "périphériques" qui ne relèvent pas de la mission spécifique de l'école : gestion de foyers socio-éducatifs, menus de la cantine, clubs, commissions santé, journaux lycéens, etc. Certes, ces activités peuvent constituer des occasions non négligeables de formation aux responsabilités associatives, mais, outre le fait que les qualités d'initiative et de civisme ainsi développées ne sont pas validées dans le cursus, ces responsabilités ne s'exercent pas sur ce qui fait l'essentiel du *sens* de la présence à l'école, c'est-à-dire les procédures centrales d'instruction, de construction par le sujet apprenant des savoirs et savoir-faire, leurs évaluations et validations.

L'articulation de la démocratie représentative et de la démocratie participative reste – et pas seulement à l'école ! – encore largement à inventer. L'élection de représentants (d'élèves mais aussi bien de députés !) correspond trop souvent, dans les faits, à une démission civique. Les actions qui se multiplient de formation des délégués de classe sont l'occasion d'expériences très intéressantes pour ceux qui en bénéficient, et elles font, du même coup, s'interroger sur le fait que les autres élèves, appelés *tous* à devenir citoyens, n'en bénéficient pas... *Bien des activités menées ainsi en dehors de la sphère d'apprentissage proprement dite pourraient être avantageusement réintégréées dans les cours eux-mêmes.* Les classes «Freinet», par exemple, ont depuis longtemps montré l'efficacité du journal scolaire dans l'apprentissage de la langue.

## Apprendre à vivre ensemble

---

Enfin, l'apprentissage de la démocratie à l'école suppose l'intégration, dans le fonctionnement institutionnel lui-même, de trois exigences essentielles qui *fondent* la démocratie elle-même et qui sont, y compris dans les débats et actions politiques au niveau adulte et citoyen, très souvent "oubliées" :

– d'une part, les principes éthiques qui permettent la démocratie ne peuvent pas se "discuter" démocratiquement : l'interdit de la violence, par exemple, ne se discute pas puisqu'il est précisément ce qui permet la discussion ; mais, d'autre part, ce principe ne saurait être imposé et doit faire l'objet de la décision libre de chaque citoyen, qui consent par là à la liberté de l'autre ; ce qui oblige alors, à l'école notamment mais pas seulement, à distinguer clairement, coutumes, règles et lois, morale et éthique, ce qui est "discutable" et ce qui ne l'est pas... ;

– d'autre part, la démocratie ne consiste pas en l'application mécanique de la loi de la "majorité" : elle est tout autant institution des procédures de protection des minorités ; en effet, comment une idée neuve (et éventuellement vraie ou juste) pourrait-elle être d'emblée majoritaire ? Comment s'assurer que majorité et vérité coïncident ? Tout "règlement" doit ainsi comporter ses propres règles de modification ainsi que les procédures qui permettent de le faire respecter *également* par tous les acteurs de l'institution ; avec cette exigence supplémentaire pour l'école de distinguer, notamment dans l'application des sanctions, entre ceux, parmi ses acteurs, qui sont déjà citoyens et ceux qui ne le sont pas encore : la

violence d'un majeur est évidemment plus grave que celle d'un mineur... ;

– enfin, la caractéristique de la démocratie est d'être inachevée et inachevable : équilibre instable qui ne dépend que du degré de *vertu* en chaque citoyen ; lesquels citoyens ne sont eux-mêmes qu'adultes imparfaits... Peut-être que devenir adulte, devenir citoyen, c'est commencer à comprendre qu'on ne le sera jamais. Et donc la formation à la citoyenneté à l'école doit pouvoir permettre d'assumer cet inachèvement inéluctable.

Il n'y a, finalement, à examiner l'ensemble des créations culturelles en tant que manifestations des multiples désirs humains, que deux domaines qui semblent échapper aux logiques du profit, c'est-à-dire le primat de l'intérêt individuel au détriment du bien commun : la vérité, c'est-à-dire l'approximation toujours plus fine mais inachevable entre les descriptions (linguistique ou mathématique) du réel et le réel lui-même, et le droit, c'est-à-dire la formulation toujours discutable des règles du vivre ensemble à partir de principes devenus eux-mêmes indiscutables.

Éducation civique ? Certes, et donc, et c'est probablement l'enjeu central de ce qui se passe aujourd'hui à l'école, pratiques civiques, inscrites dans des règles de fonctionnement institutionnel, qui permettront alors que l'école cesse d'être une zone de non-droit permanent et puisse répondre au défi majeur de notre temps : comment vivre ensemble ? Comment, à l'école, *apprendre* à vivre ensemble ?

*Bernard Defrance*

**Bernard Defrance** est professeur de philosophie au lycée Maurice Utrillo, Seine-St-Denis, France. Il est également vice-président de la section française de Défense des enfants international (DEI). Pour consulter les pages personnelles de l'auteur : [www.bernard-defrance.net](http://www.bernard-defrance.net)

**Bernard Defrance** es profesor de filosofía en el Liceo Maurice Utrillo, Seine-St-Denis, Francia. Es igualmente vice-presidente de la sección francesa de Defensa Niños Internacional (DNI). Para consultar las páginas personales del autor ver : [www.bernard-defrance.net](http://www.bernard-defrance.net)

**Bernard Defrance** is Professor of Philosophy at Maurice Utrillo Secondary School in Seine-St-Denis, France. He is also Vice-President of the French section of International Children's Defense (DEI). To consult the author's personal web pages : [www.bernard-defrance.net](http://www.bernard-defrance.net)