



Ceux qui accusent l'école d'être devenue incapable de transmettre les valeurs républicaines et démocratiques, sont-ils en définitive si sûrs de les incarner ?

Paul DEVIN

Éduquer à la liberté, à l'égalité et à la fraternité

Regards croisés n°23, septembre 2017, p.28-30

Au lendemain de l'attentat contre Charlie Hebdo, était constituée une commission sénatoriale d'enquête, motivée par le prétendu constat d'une perte des repères républicains dans les établissements scolaires. Quelques incidents qui avaient marqué la minute de silence, au lendemain de l'attentat, allaient devenir, pour le rapporteur Jacques Gasparrin, le signe d'un rejet de la République et d'un renoncement à l'éducation à ses valeurs. Toutes les vieilles recettes devaient être mobilisées : de la restauration de l'autorité enseignante aux sanctions contre l'absentéisme scolaire, du recentrage de l'enseignement de l'histoire sur le récit national à l'accroissement de l'autorité hiérarchique des directeurs et chefs d'établissement, du port de l'uniforme à la création d'établissements spécialisés pour perturbateurs.

Ritualiser les comportements contre une prétendue perte des valeurs ?

Pour ceux qui croient percevoir cette « perte des valeurs », elle se cristallise au sein des établissements d'éducation

prioritaire des banlieues. L'hebdomadaire Marianne¹ fait le rapprochement avec une enquête sur les relations entre établissements et parents d'élèves² pour désigner les lieux de l'absence des valeurs

¹ Aline JOUBERT, Perte des valeurs républicaines à l'école : quelle est l'étendue des dégâts ? Marianne, 21/01/2015

² George FOTINOS, Face à face, entre confiance et méfiance, CASDEN, 2014

républicaines : collèges de banlieues et lycées professionnels.

Or, rappelons quelques faits : les incidents qui ont marqué le lendemain des attentats contre Charlie Hebdo ont concerné 0,003% des élèves. Et pour une bonne part d'entre eux, ils relevaient des provocations habituelles de la socialité adolescente, parfois sous la seule manifestation d'un fou-rire ou d'une provocation. Pour une part très restreinte, ils ont relevé d'une apologie du terrorisme qui a donné lieu à des signalements au parquet. Cela a concerné une quarantaine de situations pour douze millions d'élèves.

Ce qu'il aurait donc fallu dire, avant tout, au lendemain de l'attentat contre Charlie Hebdo, c'est que les élèves des établissements scolaires, y compris ceux des banlieues populaires, ont témoigné massivement de leur attachement aux valeurs républicaines.

Le rapport sénatorial prétendait faire le constat d'une éducation civique ayant échoué du fait de son caractère trop théorique et de l'investissement insuffisant des enseignants. Un modèle de réponse se faisait jour, centré sur la mise en œuvre de rituels autour des valeurs morales et républicaines. Jean-Michel Blanquer, auditionné le 26 mars 2015, vantait à cet égard les mérites d'un rappel quotidien des principes moraux, à travers des illustrations tirées de la vie quotidienne des enfants. La ritualisation des comportements prenait le pas sur l'ambition d'une formation intellectuelle.

Cette perspective de construire les compétences permettant l'exercice de la citoyenneté par la ritualisation comportementale connaît un certain succès dans l'opinion publique dont témoigne la manière avec laquelle la presse encensera certaines écoles privées de banlieue qui réunissent leurs élèves en

uniforme et au salut du drapeau pour qu'ils écoutent la leçon de morale prodiguée par le directeur. Les questions fondamentales liées à la capacité de ces établissements à transmettre des savoirs, à éduquer à la citoyenneté et à permettre une réussite scolaire effective cédaient le pas devant l'affirmation de l'urgence d'une rééducation comportementale dont aurait besoin la jeunesse de banlieue. Dans son programme présidentiel de 2017, François Fillon voulait qu'on évalue le comportement des élèves, réduisant l'éducation civique des plus jeunes à l'apprentissage des règles de politesse, d'assiduité et de ponctualité.

Il faut reconnaître que ces perspectives comportementalistes restent en marge de l'essentiel des pratiques enseignantes comme des ressources pédagogiques aujourd'hui produites qui continuent à leur préférer le débat, l'argumentation et les projets communs conformément aux directives du programme de 2015. Pour autant, les pratiques scolaires ne sont pas sans être influencées par cette focalisation de l'éducation civique sur les questions comportementales. On le perçoit parfois autour de quelque conflit sur la norme vestimentaire ou lorsque la lutte contre les incivilités se substitue à toute autre ambition d'éducation à la citoyenneté.

Que les choses soient claires : il ne s'agit évidemment pas d'accepter tous les comportements au sein de l'école mais d'avoir une autre ambition que celle de l'adaptation des comportements à la norme. Le pragmatisme d'une efficacité comportementale immédiate ne garantit en rien la capacité de l'élève à exercer un jugement moral guidé par des valeurs communes qui exigent des obligations mais garantissent des droits. Or, en instituant « *le respect d'autrui* » comme un des fondamentaux de l'école, le ministre Blanquer restreint les finalités de l'éducation civique. En tous cas, cette

formulation ministérielle du « *respect d'autrui* » réduit fortement les enjeux donnés à l'école par la loi qui évoquait « *le respect de l'égalité des êtres humains* » et associait donc le respect à sa perspective égalitaire.

Éduquer à l'égalité, à la liberté, à la fraternité

L'ambition des projets de ceux qui pensèrent l'éducation pendant la Révolution française s'inscrit dans la certitude que la formation du citoyen est une condition incontournable de l'égalité. Dans son premier mémoire sur l'instruction publique, Condorcet³ posait l'égalité des facultés morales comme un préalable à l'égalité des droits. Mais il interrogeait d'emblée la limite de cette ambition pour qu'elle ne puisse se confondre avec une instrumentalisation idéologique de l'opinion. C'est pourquoi Condorcet voulait que l'éducation du citoyen se restreigne à l'instruction, faute de quoi, elle deviendrait contraire à l'indépendance des opinions. À ses yeux, la formation du citoyen ne pouvait se préoccuper de morale sans compromettre la liberté et c'est pourquoi l'instruction civique devait se fonder exclusivement sur la transmission des savoirs qui permettraient l'exercice libre et éclairé de la citoyenneté.

Si séduisante qu'elle puisse apparaître à certains, particulièrement dans notre époque où la défense des libertés se confond souvent avec la revendication individualiste, la perspective d'une éducation intellectuelle qui suffirait à garantir, chez le futur citoyen, le choix des valeurs démocratiques apparaît comme empreinte des croyances libérales en la capacité naturelle des sociétés humaines à se réguler. Et à moins de postuler

naïvement une propension naturelle de l'homme pour faire naître la vertu du simple fait d'être instruit, on peut difficilement nier que les intérêts divergents des citoyens pourraient se résoudre par la simple affirmation de la raison. Dans une organisation sociale qui reste guidée par la recherche des intérêts particuliers et les conflits de classe, une telle position pourrait en réalité laisser nos élèves à la merci des idéologies dominantes et des pouvoirs économiques. C'est pourquoi, l'école ne peut se suffire de la perspective d'une capacité de l'élève à construire, à partir de ses connaissances, le jugement nécessaire à conduire ses actes civiques et qu'elle doit faire partager aux élèves, comme le fixe la loi, les valeurs d'égalité, de liberté et de fraternité. L'éducation du citoyen ne peut éviter la question morale. D'ailleurs, les contemporains de Condorcet qui proposèrent des plans d'éducation se méfièrent de son optimisme libéral et considérèrent que pour assurer la pérennité des valeurs égalitaires, il convenait que l'école assure l'éducation morale du citoyen. Lepeletier Saint-Fargeau⁴ le disait sans ambiguïté : la rigueur morale est indispensable à la lutte contre les inégalités et à la transformation sociale.

Mais cette morale n'est pas une liste de prescriptions et ne peut se confondre avec celle que défendaient les catéchismes républicains de la Troisième République en édictant des règles. Tout d'abord parce que si les valeurs ne s'imposent pas davantage par la raison que par la vérité de la science, elles n'en nécessitent pas moins une construction intellectuelle et culturelle, celle de l'esprit critique, celle de l'examen argumenté des opinions, celle de la mise en doute des préjugés, celle d'une conscience

³ CONDORCET, Cinq mémoires sur l'instruction publique (1791) Premier mémoire : Nature et objet de l'instruction publique

⁴ LEPELETIER de SAINT-FARGEAU, Plan d'éducation nationale présenté à la Convention nationale par Robespierre (1793)

de la complexité du réel. Le partage des valeurs ne peut résulter d'une domination culturelle, d'une imposition intellectuelle. Il doit se résoudre à ne pouvoir, de ce fait, garantir quelque certitude éducative que ce soit. Tel est le paradoxe de la démocratie : être menacée par une insuffisante adhésion des citoyens à ses valeurs mais ne pas pouvoir les y contraindre sans être menacée davantage encore. La démocratie est consubstantielle des incertitudes à éduquer. Tel est le dilemme auquel l'enseignant ne peut échapper. Et s'il voulait y échapper en limitant ses ambitions à l'obtention de comportements normés, ce serait au prix d'une grave illusion.

Éduquer à défendre l'effectivité de l'égalité

Je doute que le discours inquiet sur la perte des valeurs soit un discours totalement sincère. Car le désordre qu'il fustige, à bien l'observer, semble moins porté par le mépris ou la contestation des valeurs républicaines et démocratiques que par le constat des inégalités de la réalité sociale

et le sentiment d'injustice qui en résulte. Nous ne pouvons pas lire comme une crise du civisme ce qui relève d'une incapacité de notre modèle économique et social à rendre l'égalité effective. Et vouloir entretenir cette confusion serait faire preuve du pire des incivismes, celui qui sous couvert d'un discours affirmant les valeurs, n'a d'autre intention que de maintenir les privilèges inégalitaires.

Car aujourd'hui, pour un collégien vivant dans une banlieue pauvre, la valeur républicaine d'égalité s'inscrit trop souvent dans le doute, l'inquiétude ou le sentiment d'injustice. Quelles certitudes pourraient le convaincre du contrat social, pourraient le résoudre à renoncer à sa liberté absolue et à son strict intérêt individuel pour leur préférer les devoirs d'une communauté politique capable de garantir les droits qui naissent de ces devoirs ?

Et de ce point de vue, la perte des valeurs d'égalité, de liberté, de fraternité n'est pas principalement le fait de nos jeunes élèves, fussent-ils de banlieue !