

L'éducation civique ne peut être fondée principalement sur les cours et les discours

par **Claude Lelièvre**, Historien de l'éducation

Publié sur le site du **CICUR, collectif d'Interpellation du Curriculum** 15 octobre 2021

<https://curriculum.hypotheses.org/>

LE CELEBRE Plan Langevin-Wallon de 1947 commence le chapitre consacré à cette question par une citation tout à fait caractéristique de Paul Langevin, l'un des hérauts du Groupe français de l'éducation nouvelle (GFEN) : « L'école est une véritable entreprise de culture dont l'individu ne profite pleinement que s'il est entraîné et soutenu par le milieu scolaire. L'école fait faire à l'enfant l'apprentissage de la vie sociale et, singulièrement, de la vie démocratique. Ainsi se dégage la notion du groupe scolaire à structure démocratique auquel l'enfant participe comme futur citoyen et où peuvent se former en lui, non par les cours et les discours, mais par la vie et l'expérience, les vertus civiques fondamentales: sens de la responsabilité, discipline consentie, sacrifice à l'intérêt général, activités concertées et où on utilisera les diverses expériences de "self-government" dans la vie scolaire [...]. »

Et le texte du Plan Langevin-Wallon poursuit : « L'éducation morale et civique n'aura sa pleine efficacité que si l'influence de l'enseignement proprement dit se complète par l'entraînement à l'action. Le respect de la personne et des droits d'autrui, le sens de l'intérêt général, le consentement à la règle, l'esprit d'initiative, le goût des responsabilités ne se peuvent acquérir que par la pratique de la vie sociale.

L'école offre aux enfants et aux adolescents une société à leur mesure, où ils vivent au milieu de leurs pairs. L'école devra donc s'organiser pour leur permettre de multiplier leurs expériences, en leur donnant une part de plus en plus grande de liberté et de responsabilité, dans le travail de la classe comme dans les occupations de loisir.[...] Chaque citoyen, en régime démocratique, est placé dans la vie professionnelle en face d'une double responsabilité : responsabilité du dirigeant, responsabilité de l'exécutant. Il sera donc nécessaire que les activités scolaires s'organisent de telle sorte que tous aient alternativement des responsabilités de direction et d'exécution. Il importe en effet d'éviter de cultiver en certains l'absolutisme du chef prédestiné et en d'autres l'habitude paresseuse d'une aveugle soumission. »

Eh bien, il faut le dire, soixante-dix ans après, « éviter de cultiver en certains l'absolutisme du chef prédestiné et en d'autres l'habitude paresseuse d'une aveugle soumission » apparaît (plus que jamais ?) "à l'ordre du jour". Et les "réseaux sociaux" apparaissent comme les lieux dominants de la "socialisation civique" des jeunes : entre "pairs" dans une certaine mesure certes, mais avec leurs risques plutôt incontrôlés.

Au XIXe siècle, deux modèles qui s'opposent

Et pourtant, durant toute la première moitié du XIXe siècle, les deux « modes » pédagogiques qui se disputaient alors le leadership de l'Ecole (à savoir le « mode simultané » des Frères des Ecoles chrétiennes et le « mode mutuel » de la Société pour l'Instruction élémentaire d'obédience politiquement libérale) considéraient à l'évidence que leur "mode" d'organisation scolaire devait être homologue au type de société qu'ils souhaitaient et soutenaient.

Le « mode simultané » des Frères des Ecoles chrétiennes apparaît aux protagonistes comme le « mode » même, dans son organisation et sa pédagogie, d'une conception théocratique de la société, celle des "ultra-royalistes" qui veulent restaurer l'Ancien régime, une monarchie absolue de droit divin. Leur première vertu est évidemment l'obéissance (« L'obéissance est une vertu par laquelle on soumet sa volonté et son jugement à un homme comme tenant la place de Dieu »). Leurs autres vertus sont la régularité, l'humilité, la modestie. Il s'agit de discipliner, de se discipliner. Le maître s'occupe à tout moment de tous les élèves (d'où le nom de « mode simultané »). L'autorité magistrale est au cœur de cette ambition et de ce dispositif.

Le « mode mutuel » de la Société pour l'Instruction élémentaire est perçu et explicitement décrit par les protagonistes comme l'expression pédagogique du libéralisme et de la monarchie constitutionnelle. Dès 1816, le Bulletin de la Société pour l'Instruction élémentaire affirme que l'« on chercherait vainement ailleurs une plus fidèle image d'une monarchie constitutionnelle ; la règle, comme la loi, s'y étend à tout, y domine tout, et protégerait au besoin l'élève contre le moniteur et contre le maître lui-même.

L'instituteur représente le monarque. Il a ses moniteurs généraux qui, comme ses ministres, gouvernent sous lui ; ceux-ci à leur tour sont secondés par des moniteurs particuliers, pareils aux fonctionnaires préposés à tous les services publics. A l'ombre de cette organisation vraiment gouvernementale, la masse des élèves a ses droits ainsi que la nation ». Le « mode mutuel » (appelé monitoring system en Angleterre, d'où il provient) tient son nom de la place qu'il accorde aux « moniteurs », élèves conduisant

l'instruction des autres élèves.

Le mérite est récompensé par l'accès aux différents postes de moniteurs ; ce qui ouvre, par ailleurs, à la possibilité de participer à quelque jury d'enfants. En effet, lorsqu'il y a faute grave, le maître constitue un jury (composé des élèves les plus distingués parmi les moniteurs) chargé d'instruire le procès et de prononcer la peine (le maître n'intervient plus après la nomination du jury).

C'est aussi ce qui ne peut pas être admis par des ultraroyalistes, par les partisans de la monarchie absolue de droit divin. L'ecclésiastique Félicité de Lamennais s'insurge : « On y dénature la notion même de pouvoir en remettant à l'enfance le commandement et en rendant l'autorité aussi mobile que la variété de marmots... qui doivent conclure que le pouvoir est une supériorité de l'esprit et qu'il appartient de droit au plus habile ». Or, dans une vision théocratique, l'autorité vient de Dieu seul, et la supériorité de l'élection... par Dieu. D'où la conclusion et la condamnation finale : « Habituer les enfants au commandement, leur déléguer l'autorité magistrale, n'est-ce pas là prendre le contrepied de l'ancienne éducation, n'est-ce pas transformer chaque établissement scolaire en république ? ».

Le paradoxe est que l'Ecole républicaine va manifestement fonctionner avec un pouvoir des enseignants plus proche de la "monarchie absolue" des Frères de Ecoles Chrétiennes (ou du "despotisme éclairé" cher au courant dominant de la philosophie des Lumières), que de la "monarchie constitutionnelle" et du libéralisme de la Société pour l'Instruction élémentaire.

Au XXe siècle, une approche renouvelée

Il est néanmoins tout à fait significatif que la question a refait surface dans la mouvance de « l'éducation nouvelle ». Par exemple, lorsqu'au début du XXe siècle l'un de ses initiateurs les plus marquants (à savoir Adolphe Ferrière) tente de mettre en lumière une conception « consciente et réfléchie » d'une éducation nouvelle « jusqu'ici mal définie et incomplètement précisée ». En pointant une trentaine de caractéristiques, il est remarquable que l'on trouve au point 21 l'évocation du « système de la République scolaire quand il est possible » et au point 22 « à défaut du système démocratique intégral », la « monarchie constitutionnelle ».

Dans les premières années de l'entre-deux-guerres, un inspecteur primaire, Barthélemy Profit, crée des mutuelles et des coopératives scolaires ou périscolaires dans sa circonscription afin que les enfants des écoles participent à l'effort matériel de reconstruction d'après-guerre. Cette action, au départ à vocation strictement utilitaire, peut transformer politiquement l'école, soutient Barthélemy Profit dans son livre La coopération à l'école primaire : « L'école coopérative, c'est une école transformée politiquement où les enfants qui n'étaient rien sont devenus quelque chose ; c'est l'école passée de la monarchie à la république ».

L'une des grandes caractéristiques de Célestin Freinet, et qui fait qu'il est encore "incontournable" cinquante ans après sa disparition, c'est justement la place éminente qu'il a accordé à la « coopération ». C'est vraiment fondamental, pour Freinet et les siens, aussi bien dans le domaine politique que pédagogique. La première tâche assignée à l'Ecole de la Troisième République était de faire des "républicains". Pour Freinet et les siens, il faut préparer à une « république sociale », voire « socialiste », en tout cas « démocratique ». Et un vecteur majeur pour cela est la « coopération ». La « coopération » entre les élèves, en vue d'une responsabilisation progressive par le collectif, dans le collectif, pour le collectif. Et l'on a vu ce que préconisait le Plan Langevin Wallon...

Et aujourd'hui, où en est-on ?

On en est loin. Où en est-on actuellement ? En 2015, les programmes d'un « enseignement moral et civique » (allant du CP aux terminales) ont été publiés par le ministère de l'Education nationale. Ces programmes insistent sur la nécessité de s'appuyer sur des dispositifs pédagogiques propices à l'acquisition d'une culture morale et civique réfléchie, argumentée. Mais, en 2018, le Conseil supérieur des programmes (dont beaucoup de membres ont été changés à partir de l'arrivée de Jean-Michel Blanquer à la tête du ministère de l'Education nationale) a annoncé des « ajustements » qui sont en fait bien plus que des inflexions car, en réalité, ils changent profondément la donne.

Comme l'a souligné Pierre Kahn [1] (un universitaire qui avait été le coordinateur du groupe d'experts pour l'EMC auprès du Conseil supérieur des programmes en 2015), « avec le nouveau texte [...] on est loin des enjeux d'une culture morale et civique qui apprenne aux jeunes à construire ensemble un monde commun. La faiblesse pédagogique du nouveau texte est à cet égard éloquente. Un enseignement moral et civique se doit – comme tout enseignement – de rendre cohérents entre eux finalités, contenus et méthodes. Or, de celles-ci, des dispositifs mis en avant par le programme de 2015, il ne reste rien ou presque (une ou deux références au "débat réglé" et, plus modestement, à "l'éthique

de la discussion”). Rien des discussions à visée philosophiques pour le primaire, de l’examen de dilemmes moraux, du recours possible aux jeux de rôle, des exemples suggérés dans le programme de 2015 de situations pédagogiques utiles à la mise en œuvre des objectifs d’un tel enseignement. Rien, en somme, des implications pédagogiques que comporte la volonté de former des citoyens actifs. » A l’évidence, on ne va pas actuellement dans le bon sens, bien au contraire. Mais l’on devrait aussi sans doute aller plus loin dans l’autre direction : « Français, encore un effort pour devenir républicains ! » comme dirait le marquis de Sade. L’éducation civique ne peut être fondée principalement sur les cours et les discours, mais passe nécessairement par des ”expériences” effectives ad hoc.

Dernier livre paru de Claude Lelièvre : L’école d’aujourd’hui à la lumière de l’histoire, Odile Jacob, mars 2021.

[i] Pierre Kahn, « Education civique : nouveaux programmes, vieille morale », Libération, 11 juillet 2018. [Education civique : nouveaux programmes, vieille morale – Libération \(liberation.fr\)](#)