

Le problème de l'apprentissage à la citoyenneté ne se pose plus...¹

Non seulement il ne se pose pas comme un problème distinct des apprentissages, mais l'apprentissage de la citoyenneté est alors une conséquence de la stratégie mise en place, il est lié à la construction des langages eux-mêmes. **Comme on apprend à lire on devient citoyen.**

En faisant des projets personnels des enfants (individuels et collectifs) l'alimentation du système-classe, nous induisons sa nécessaire auto-organisation. Seule l'architecture mise en place (réunion - plan de travail - ateliers – communication extérieure) est le fait de l'institution, en l'occurrence de l'enseignant. Les règles de fonctionnement ne sont donc pas à appliquer mais à créer. La classe ou l'école s'apparente bien à une "cité" qui doit permettre à chacun d'y exercer des activités rendues possible par l'organisation collective. L'activité individuelle de chacun ne peut faire l'impasse de l'activité des autres puisque toutes se situent dans le même lieu et dans même temps. Ce qui est la caractéristique d'une cité. On y retrouve d'ailleurs des problèmes semblables tels l'aménagement des espaces collectifs et individuels, la circulation, la sécurité, la nécessité de disposer de moyens collectifs et l'organisation de leur utilisation, etc. Le point de départ de l'établissement de règles de fonctionnement n'est pas idéologique mais une nécessité matérielle.

Nous nous trouvons ainsi à la base même de la citoyenneté qui avant d'être le respect des règles est la conscience de leur nécessité et leur élaboration. L'intérêt est d'abord individuel avant d'être collectif. Je ne deviens pas citoyen parce qu'il "faut" que je le devienne mais parce qu'autrement je ne peux réaliser mes projets, parce que j'ai besoin des autres et d'un collectif opérant pour les réaliser. Le collectif sert les intérêts individuels et est leur résultante.

Le problème de l'école considérée comme organisation est que son but en soi, apprendre pour "être" plus tard, peut être difficilement pris comme élément fondateur et organisateur par les enfants ou adolescents puisqu'ils ne peuvent en voir la réalisation. Le vivre ensemble qu'impose l'école ne repose donc sur aucun intérêt immédiatement satisfait. Le fait d'être ensemble n'est pas en soi le moyen d'atteindre un but qui est lointain, de plus en plus incertain et de toute façon qui ne sera atteint qu'individuellement. Y établir des règles de vie n'a d'autre intérêt que de rendre le "subir" supportable. Appliquer celles établies n'a d'autre intérêt que d'éviter les sanctions qui y sont liées. Ce d'autant que, n'étant pas impliqués dans les objectifs qui déterminent la fonction du lieu où ils doivent être ensemble, les "apprenants" sont étrangers à l'établissement des modes de fonctionnement et n'ont aucune prise sur eux. L'école fabrique donc des non-citoyens et l'on s'étonne ensuite qu'ils ne veulent pas le devenir... quand les systèmes qu'ils n'ont pas mis en place et sur lesquels ils n'ont aucune prise explosent (banlieues...) ou implorent (transports, environnement...). Ce n'est pas parce qu'ils ne le veulent pas, c'est parce qu'ils ne le peuvent pas.

Il suffit de prendre comme un exemple un simple fait : de deux ans à dix-huit ans ou plus, pour satisfaire un besoin physiologique vital, uriner, le futur citoyen n'a pu le faire sans en demander l'autorisation à l'autorité, sans être certain qu'elle lui sera octroyée et parfois sans oser la demander parce que soumise à sanction ou opprobre ! La dignité humaine que l'on brandit par ailleurs est gaillardement bafouée dans ce que l'on veut prendre pour anodin et faire passer comme éducatif. En oubliant au passage que la maîtrise de la miction ne devient biologiquement possible qu'à un

¹ Bernard Collot, Une école du 3^{ème} type ou « la pédagogie de la mouche », Ed L'Harmattan, Paris 2002, P.202 à 207

certain âge. Les raisons invoquées varient de la nécessité de ne pas troubler l'ordre à la sacro-sainte sécurité. La seule réelle étant la mise en doute systématique de la parole de l'enfant. Penser qu'aller aux toilettes pourrait être dû au besoin d'échapper à l'ennui est insupportable. Cet exemple résume les contradictions d'une éducation à la citoyenneté d'un enfant que l'on éduque par ailleurs à la soumission, jusque dans ces besoins naturels. L'autonomie n'est alors que la soumission volontaire aux règles et s'apparente à obéissance. Cela n'empêchera pas alors l'enfant qui aura fait pipi dans sa culotte d'être grondé, voire puni, pour n'avoir pas été capable de se retenir ou de le prévoir à la récréation car, de ce fait, il aura encore plus troublé l'ordre.

Le trouble d'un ordre pour lequel on n'est pour rien et dont on n'a aucun bénéfice immédiat et tangible est l'acte considéré comme subversif par excellence. La citoyenneté étant alors le respect de l'ordre, à l'école comme dans la vie. Elle ne peut être sa participation à la construction de l'ordre car ce serait risquer de le remettre en cause, d'introduire des doutes sur ses finalités, sur son efficacité. Ce serait remettre en cause les compétences de ceux qui l'ont établi. La meilleure façon d'être citoyen est alors de ne rien dire et de ne rien faire en ce qui concerne la chose ou le bien public.

Dans notre conception la justification de l'établissement de règles se trouve dans la nécessité de pouvoir satisfaire des intérêts personnels dans un collectif. Celui-ci est bien sûr imposé (obligation scolaire) mais il est la condition même de la réalisation des projets. Nous avons donc bien la rétroaction individu <> collectif. Aller à l'école me permet de satisfaire des projets que je ne pourrais faire seul ou ailleurs.

D'autre part la construction des langages, finalité institutionnelle de l'école, se fait au travers de la construction du groupe. En participant à celle-ci, chacun fait évoluer ses langages. Au fur et à mesure que les langages évoluent, chacun y participe de plus en plus. Parallèlement, chacun peut développer des projets individuels de plus en plus élaborés.

C'est donc bien la base même de la citoyenneté qui commence à se construire dans ce qui constitue une microsociété qui a même, en particulier dans les classes uniques, la caractéristique que lui donnaient les Grecs dans l'antiquité : individus réunis dans une même histoire. Sauf que ce n'est plus autour du culte rendu à la divinité poliade² mais autour de l'aspiration à évoluer et à faire partie de ce que l'on pourrait appeler des cités de plus en plus larges.

Cette microsociété, par sa taille, peut se passer des conventions qui régissent le fonctionnement des sociétés dès qu'elles atteignent des dimensions plus importantes. Le vote, la délégation de pouvoirs, la répartition institutionnelle des fonctions, la fixation des règles en lois ne sont pas encore nécessaires³. On peut explorer le domaine de l'implicite. Avant de se soumettre à des règles figées (lois), on peut tâtonner dans leur élaboration et leur modification en se heurtant au dysfonctionnement. Un système peut dysfonctionner, dysfonctionnera nécessairement. C'est dans le dysfonctionnement qu'il met en place les mécanismes de feedback qui lui permettront de rester opérant. La mise en place des mécanismes régulateurs appartient alors directement aux enfants puisqu'il s'agit de rendre possible la réalisation de leurs projets. Dans la conception classique de l'école, la participation des enfants à la régulation du système ne peut être qu'artificielle puisque la

² **Poliade** est un adjectif provenant de la racine grecque polis « cité ». En théologie, une divinité **poliade** est une divinité qui protège une cité qui lui rend un culte spécifique. Dans la Grèce antique, chaque cité possédait une ou plusieurs divinités protectrices.

³ Nous avons déjà dit précédemment que nous avons abandonné la désignation de "responsables" parce qu'elle s'avérait inutile et prématurée.

finalité ne leur appartient pas. Ils ne peuvent alors que participer au fonctionnement de l'ordre et non pas à l'élaboration d'une organisation.

L'apprentissage de la citoyenneté commence par la prise de conscience d'appartenance à un groupe, de sa nécessité pour satisfaire ses propres intérêts, de l'importance que chacun a dans le fonctionnement de ce groupe. Après chacun pourra alors comprendre et se plier à la nécessité des lois, jouer consciemment le jeu démocratique du vote, de la délégation de pouvoirs, du contrôle des élus, de l'implication citoyenne dans les organisations.

Si nous devons avoir un critère permettant d'évaluer le degré de citoyenneté des membres d'une structure sociale, d'une société, ce pourrait être la plus ou moins grande importance de sa partie répressive destinée à maintenir son fonctionnement. Normalement, cette partie devrait être inexistante. Dans le cas d'une école, les règlements intérieurs sont essentiellement constitués d'interdits assortis de sanctions. Si on enlève les sanctions et la double fonction "service d'ordre" et "appareil judiciaire" du corps enseignant, on ôte une partie des raisons qui devraient les faire respecter. Si c'est un système coopératif qui a été mis en place, celui-ci devrait fonctionner en l'absence de son instigateur, le maître. Ce qui est rarement le cas. Dans notre approche, le système coopératif n'est pas mis en place, il surgit des nécessités concrètes pour la réalisation de projets. Nous avons pu vérifier, à de multiples occasions, qu'alors ce n'est pas l'autorité du maître qui fait fonctionner l'organisation; il peut en être absent sans en perturber pour cela la marche⁴. C'est bien le début d'une vraie citoyenneté. Comme pour tous les autres apprentissages, on ne peut respecter des règles que lorsque l'on a pu soi-même en élaborer, comme on ne maîtrise l'écrit que lorsque l'on a commencé à écrire, le langage mathématique lorsque l'on a commencé à mathématiser etc.

Je voudrais clore ce chapitre sur la citoyenneté par deux anecdotes.

La première se passait dans ma classe. C'était une de ces journées où l'on aurait mieux fait de rester coucher. Un jour où pour mille raisons extérieures les nerfs sont à fleur de peau, l'irascibilité prête à exploser. Et ce fameux jour elle explosa en fin d'après-midi où je ne sais pour plus pour quelle raison je m'en pris à Claude. Il ne m'avait rien fait le pauvre. Ou plutôt il n'arrivait pas à comprendre ce que je voulais de lui, je n'arrivais pas à ce qu'il fasse ce que j'avais dans la tête. Les beaux principes dans ces jours néfastes s'évaporent plus vite qu'ils n'avaient mis de temps à s'établir. Ma colère était à la hauteur de mon incompetence. Quoi qu'il en soit, j'étais odieux vis à vis de ce petit bonhomme. Ce que je ne savais pas, c'est que deux autres loustics s'étaient emparés du caméscope et filmaient, réjouis, la scène !

Le lendemain à la réunion, Mathieu et Bruno annoncèrent qu'ils avaient fait une petite vidéo et qu'ils allaient la montrer. Je ne vous dis pas quelles furent ma stupeur et ma honte. Et ce d'autant que le film était remarquablement fait : gros plans, séquences découpées comme de véritables cadres et ponctuées sur la prise de son direct de commentaires pleins d'acuité et d'ironie sulfureuse. Ils me renvoyaient, en public, la détestable image de l'instituteur que je ne voulais pas être. Si lors de cette projection j'étais atterré par ce que j'avais été, même si ce n'était qu'un instant,

⁴ Il m'arrivait fréquemment de devoir m'absenter quelques moments ou que je sois occupé par des visiteurs, sans que les activités soient perturbées. De même lors d'absences prolongées, le titulaire remplaçant adorait venir dans cette classe unique où il n'avait rien à diriger mais seulement à se mettre au service.

ma joyeuse bande elle, y compris Claude, gentiment rigolarde, en était venue... à me consoler: "Mais cela arrive-à tout le monde de craquer, même nous Ça nous arrive ! "

Si j'ai gardé le sentiment de honte provoqué par la vue brutale d'une attitude, j'ai eu paradoxalement en même temps un sentiment de fierté : malgré mes faiblesses, mes élèves étaient devenus de vrais citoyens, capables d'exprimer ouvertement un désaccord, capables de ne pas subir passivement un pouvoir injustifié, capables de le faire autrement que par une autre violence, et capables de considérer l'adulte comme lui aussi faisant partie d'un système et à qui il arrive de mettre en danger ce système et ceux qui le constituent. En ce sens mes élèves m'élevaient à leur niveau. La structure fonctionnait bien par elle-même, elle n'était pas factice et en cela elle était bien une organisation dont les règles ne sont pas faites pour satisfaire le maître mais elle-même dans son intérêt. J'ai conservé précieusement cette bande que je n'ai jamais osé montrer à d'autres mais que j'ai regardée souvent : elle était devenue mon garde-fou.

L'autre anecdote Concerne un enfant arrivant en 6^{ème} en provenance de ma classe. Yann y avait été élu délégué de classe. Le professeur principal avait bien expliqué le rôle du délégué de classe, permit qu'une discussion ait lieu pour que le délégué soit bien le représentant des autres. Et arrive le premier conseil. En fin de conseil, le principal donne la parole aux délégués. C'est toujours en fin de conseil, lorsque l'heure est largement dépassée, que l'on donne quelques minutes aux élèves. Mais le principal est un homme ouvert, aimant les enfants, prenant souvent leur défense et affichant des idées éducatives modernes assez peu habituelles dans les collèges. Yann, rassuré par les explications qu'on lui avait données sur son rôle, confiant dans la démocratie que l'on affirmait, transmet donc la doléance de ses camarades : "Mes camarades et moi nous ne trouvons pas normal que le Principal donne des coups de pieds dans les cartables qui traînent dans le couloir. Même s'ils ne sont pas rangés, ce n'est pas une raison pour se conduire comme cela." La foudre serait tombée au milieu du conseil qu'elle n'aurait pas eu plus d'effets. Oser faire une remarque à l'autorité suprême en plein conseil alors que l'on n'est qu'un petit élève de rien du tout ! Le principal en oublia lui aussi tous ses principes et piqua une colère monumentale contre ces élèves qui ne peuvent même pas appliquer une consigne et qu'il en avait marre... ! Il en oublia l'objet de la critique. Le plus interloqué fut Yann. La démocratie qu'il avait vécue auparavant, il croyait qu'elle existait partout. Il aimait bien ce principal qui au demeurant était très sympathique (c'est d'ailleurs lui-même qui est venu me raconter ce fait dont il était lui-même malheureux). Mais il croyait encore que la démocratie permettait d'exprimer des critiques sans pour cela qu'elles soient des attaques de l'institution. De ce jour, alors qu'il avait toujours été un enfant s'exprimant facilement, il se ferma comme une huître et s'abstint de participer à tout ce qui pouvait relever des représentants de l'institution. Il avait fait connaissance avec "la démocratie". Il ne se rouvrit que beaucoup plus tard... à l'université.