

La ville et l'école

La ville est-elle vivable aujourd'hui ?

Oui bien sûr puisqu'on y vit ! Et même la très large majorité de la population. Mais si vous entendez par "vivable" le fait d'y vivre bien, alors on ne peut pas répondre d'une manière globale: ça dépend de la place que vous occupez dans les hiérarchies sociales et donc du prix que vous pouvez mettre dans votre logement, du temps que vous êtes disposé à sacrifier dans les transports, de la manière dont vous choisissez vos loisirs, etc. Et comme le prix du logement, dépend lui-même du prix du sol, qui est le premier critère économique, vous voyez tout de suite alors comment les ségrégations sociales vont s'inscrire dans la ville et ses banlieues. En France, les silos à main d'œuvre construits industriellement en "chemins de grue" pendant les "trente glorieuses" de façon à stocker cette main d'œuvre au moindre coût possible produisent aujourd'hui leur pleins effets destructeurs de la qualité de vie. Il ne s'agit pas de dénigrer comme on le fait souvent la hauteur des tours et barres – la hauteur est une conquête technique remarquable qui économise notamment le terrain disponible – mais la qualité de la construction, principalement dans les équipements de base qui permettent des rencontres choisies et non imposées avec les voisins (qu'on ne choisit pas...): fiabilité et rapidité des ascenseurs (comme des sortes de métros verticaux), isolation phonique surtout d'un appartement à l'autre, équipements collectifs (laveries en sous-sol, espaces de jeux pour les enfants, locaux dans tous les pieds d'escaliers pour les adolescents, salles de réunions, présence des services publics, d'équipements culturels de proximité, bistros, radios et télévisions locales, cinémas, terrains de sports et gymnases, micro-piscines partout par exemple sur les toits, etc., etc.!) On nous dit que tout ça coûte cher: c'est un raisonnement financier à courte vue! Combien coûtent à la collectivité tous les effets pervers, induits par le mode actuel d'habitat dans certains quartiers, en termes de santé physique et mentale, de temps gaspillé, de familles détruites, d'incidents de voisinage, de répression des violences et du traitement de la délinquance induite, sans parler des milliards engloutis dans les nécessaires réhabilitations de "cités", construites à la va-vite à peine vingt ou trente ans auparavant? Avec le coût d'une seule intervention policière dans une cité en émeute on aurait pu financer dix associations locales pendant un an! Pour en revenir à votre question: oui la ville est vivable, il faut en faire l'éloge, les avantages qu'elle procure sont évidemment incomparables en termes économiques, sociaux et culturels, mais elle ne l'est pas encore pour tous – c'est le moins qu'on puisse dire! – et donc la lutte pour l'égalité passe aussi par la restructuration d'un tissu urbain aujourd'hui déchiré par un mode de production industriel qui homogénéise le logement et les équipements (les "HLM", les bureaux, hôpitaux, hôtels, centres commerciaux, etc. sont construits sur le même modèle sur toute la planète!). Les révoltes urbaines, au fond, aujourd'hui, sont des révoltes contre l'homogénéisation imposée des modes de vie, laquelle est l'exact contraire de l'égalité dans l'accès de tous à tous les biens que pourrait offrir la ville, qu'elle n'offre pour l'instant qu'à une minorité privilégiée, qui, d'ailleurs, se "ghettoise" à son tour ! Ne jamais oublier que dans les logiques de la domination, ici territoriale, le "dominant" se détruit lui-même tout autant qu'il détruit le "dominé"...

L'homme de demain, sur toute la planète, sera un homo urbanus, écrivez-vous; est-ce un basculement ?

Euh... je ne crois pas avoir écrit ça (Homo urbanus, c'est le titre d'un livre de Thierry Paquot), mais enfin c'est une banalité et en même temps c'est effectivement une rupture de civilisation absolument radicale, dont nous ne mesurons sans doute pas encore suffisamment les enjeux et conséquences. Le développement de la ville, de la cité, est lié historiquement à celui de la démocratie. Mais on pourrait tout aussi bien interroger cette banalité aujourd'hui: les moyens de communication et de transmission (internet) préfigurent peut-être une redispersion possible de l'habitat, une délocalisation (déterritorialisation) des centres de décisions démocratiques et de productions culturelles et économiques. Si on prend l'exemple de l'école: rien n'oblige aujourd'hui, à côté d'un local, une classe, à en construire un deuxième! On continue à raisonner en termes de "monument", s'agissant de l'école (mais aussi bien de la santé, du commerce, etc.!) et non pas d'instrument. Réduire les unités d'enseignement, les disperser dans les quartiers et les

campagnes, n'empêche plus l'accès à tous les savoirs. Mais cela suppose une rupture avec le mode institutionnel actuel, hiérarchique, incarné dans la personne de l'enseignant-expert et omniscient. On peut rêver désormais, non pas en termes hiérarchiques mais en termes de réseaux – et pas seulement rêver: voir l'expérience des Réseaux réciproques d'échanges des savoirs –, concevoir l'adulte responsable d'un groupe hétérogène d'enfants et d'adolescents non plus comme enseignant (d'une ou plusieurs disciplines) mais comme médiateur et citoyen dans sa classe, puisque, au fin fond de la Lozère, par exemple, mais aussi bien au pied de l'escalier dans mon immeuble, je peux avoir la bibliothèque du Congrès américain dans ma classe! Et correspondre avec les laboratoires, théâtres, musées, entreprises et universités du monde entier, c'est-à-dire avec tous les lieux où le patrimoine de l'humanité se conserve et s'invente.

L'architecture urbaine produit-elle une violence urbaine ?

Non pas du tout, elle ne la produit que dans certains endroits et elle n'est pas le seul facteur: le développement de la ville, historiquement, produit au contraire une sécurité (l'urbanité) accrue pour ses habitants. Il y a moins de 300 ans encore, je ne serais jamais sorti de chez moi (j'habite l'est parisien) dès la tombée de la nuit pour aller à Paris sans être en troupe solidement armée pour traverser la forêt de Bondy ! On glose sur la guerre des bandes en banlieue: mais les Longevernes et les Velrans, La guerre des boutons, c'est en pleine France rurale, et les comportements de ces gamins les conduiraient aujourd'hui aux parquets des mineurs ! En 1815, les rixes intervillageoises en Quercy font cinq morts en huit mois (voir l'article de François Ploux dans un numéro de la revue *Ethnologie Française*), et pour quel nombre d'habitants, par rapport à une seule cité-ghetto de nos banlieues? Cependant, il est vrai que l'architecture urbaine aujourd'hui peut produire de nouvelles formes de violences, même si elle n'est pas le seul facteur bien sûr (voyez le livre de Christian Bachmann et Nicole Le Guennec, *Autopsie d'une émeute*). C'est lorsque cette architecture est produite industriellement, impose des modes de vie homogènes, lorsque le cadre de vie n'est plus produit ou réhabilité et entretenu par les habitants eux-mêmes que peut apparaître la violence, principalement quand les fonctions publiques (de soins, d'instruction, de sécurité) ne sont plus assurées et que la prétendue "crise" économique jette au chômage des pans entiers de population et interdit aux jeunes d'entrer à leur tour dans les systèmes de production des richesses. Au fond, qu'est-ce qui peut provoquer de la violence – même dans ses formes les plus quotidiennes (dont l'exemple le plus dérisoire est l'occupation des halls par des gamins désœuvrés qui s'amusent à faire peur aux locataires ordinaires) – ? C'est le fait que, pour dire les choses rapidement, dans ce type d'habitat, on ne peut pas y habiter justement, activement, on y est logé, passivement ! Et que tout ce qui relève de l'intimité familiale et personnelle s'y trouve "collectivisé" de force (tout l'escalier profite des scènes de ménage rituelles du troisième, des aboiements du chien du cinquième, de la musique de tel jeune, etc.) et que tout ce qui pourrait donner lieu à rencontres choisies entre voisins y est rendu à peu près impossible à cause de l'absence d'équipements associatifs: vous voyez ici l'inversion destructrice du privé et du public, renforcée par l'absence de "sas", d'espaces de transition associatifs entre l'espace intime et l'espace public. Toutes ces analyses sont bien connues aujourd'hui, mais sortir de ces logiques destructrices impose de sortir d'un mode industriel de production de l'habitat, de casser la puissance des grands groupes du bâtiment et des groupes financiers de gestion foncière. L'affaire n'est pas mince, comme vous le voyez... Quelqu'un qui aujourd'hui me parle de "réhabilitation urbaine", de recomposition du "tissu social" et qui ne me dit pas comment il compte maîtriser les coûts du sol, et aussi bien ceux des charges locatives ou de la fiscalité locale, ne sait pas ce qu'il dit et reflète l'imbécillité ordinaire du technocrate méprisant ou de l'élu moralisant à l'égard des "sauvageons" et de leurs parents, qui, pour reprendre l'expression d'Adil Jazouli dans *Une saison en banlieue*, ne "démissionnent" pas du tout mais ont été licenciés de leurs responsabilités citoyennes.

Que pensez-vous de l'architecture scolaire? Porte-t-elle aussi une forme de violence?

Là aussi, oui et non ! Associée à d'autres facteurs, elle peut produire plusieurs sortes de violences et, là, il nous faudrait essayer de définir ce qu'on entend par violence... Disons que la violence peut en quelque sorte se "stocker" sous des formes froides, figées, sans oublier que ce ne sont

pas les murs qui sont violents mais ceux qui les construisent, quelles que soient leurs éventuelles bonnes intentions. On a fait récemment beaucoup d'efforts pour transformer l'architecture scolaire, sortir des modèles de la caserne ou du couvent, où les logiques de la surveillance (voyez Foucault) abolissent toute intimité, toute appropriation personnelle et collective des lieux, mais les résultats ne sont pas toujours à la hauteur des espérances, en grande partie à cause de constructions "à l'économie" qui ne durent pas et vieillissent très mal. Je connais telle ville de la grande périphérie parisienne où il y a trois lycées : celui du centre ville, architecture disciplinaire classique de la fin du 19e siècle, celui en "chemin de grue" construit il y a trente ans, en périphérie loin de tout (le coût du terrain!), pour absorber les filières moins nobles du lycée classique et les nouvelles filières industrielles et tertiaires, et enfin, le lycée construit il y a cinq ans, verrières, cafétéria, architecture contemporaine. Eh bien, aux dires des élèves de ces trois établissements, c'était dans le second, où dans les salles de classe les dalles du plafond tombaient parfois toutes seules, que l'ambiance était la meilleure! C'est très compliqué... Je dirais, pour aller vite encore et donc rester forcément un peu caricatural, qu'il y a aujourd'hui, dans la conception matérielle et institutionnelle des établissements, confusion perpétuelle entre les logiques spatiales et temporelles. Voyez par exemple le sempiternel débat sur l'ouverture ou la fermeture matérielle des établissements (avec l'invention récente du délit "d'intrusion"): on est toujours dans la logique religieuse (au sens anthropologique du mot) du monument, de la paroisse ou de la cathédrale (la "chaire" !). Là aussi il nous faudra inventer des formes déterritorialisées de l'éducation, en réseaux connectés horizontalement.

En attendant, si l'école doit être impérativement fermée à certains moments – ce qui se dit dans le conseil d'une classe coopérative, dans le "Quoi de neuf?" d'une classe maternelle (voyez le dernier livre de Francis Imbert *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*) ne peut pas, ne doit impérativement pas, en sortir –, c'est évidemment pour qu'à d'autres moments elle puisse s'ouvrir. Le débat n'est pas école ouverte ou fermée: l'école doit être fermée pour qu'elle puisse s'ouvrir, l'école est faite pour qu'on en sorte (je signale d'ailleurs que l'étymologie de "paroisse" signifie "en séjour passager" !). Comment traduire architecturalement ces nouvelles exigences? J'énonce là quelques provocations: pourquoi le CDI serait-il réservé exclusivement aux usagers de l'établissement? Pourquoi des cantines et non des restaurants publics ouverts à tous? Pourquoi d'une part des salles de fêtes municipales et d'autre part des amphithéâtres en lycée qui servent deux fois dans l'année? De même pour les équipements sportifs. Pourquoi pas des écoles, collèges et lycées éclatés dans tous les quartiers? Etc. ! vous voyez que nous avons encore de très sérieux efforts d'imagination à fournir si nous voulons sortir en effet des logiques hiérarchiques, de surveillance, de ségrégation (entre les filières par exemple), de cloisonnement, de violence froide, architecturale et institutionnelle, auxquelles se résigne l'immense majorité et qui ne provoquent de la violence "chaude" qu'assez rarement: ce qui m'étonne ce n'est pas tellement la violence finalement, c'est plutôt l'absence de violences... Comment, aujourd'hui, permettre aux citoyens, et a fortiori apprendre aux futurs citoyens, à entrer dans la création urbaine elle-même? Un défi de plus...

Espace privé espace public

Je travaille dans un lycée, au cœur donc de l'institution Éducation Nationale, peut-être un peu loin de toutes les questions que vous vous posez... Mais je suis également engagé dans des actions associatives de quartier, en Seine-Saint-Denis: dans l'organisation de consommateurs, de locataires, de copropriétaires et d'usagers dont je fais partie – je tiens quatre permanences de renseignements juridiques par semaine –, nous essayons d'aider les habitants pour que leurs droits au quotidien soient défendus et respectés. Les réflexions que je vais vous proposer ont donc une double origine : ce que j'entends de mes élèves dans mes classes, lorsqu'ils s'autorisent à parler et écrire, et aussi ce que j'entends des habitants de nos quartiers dits "chauds". Quatre éléments de réflexion principaux donc, qui seront forcément ici dessinés à grands traits, chacun d'entre eux mériterait à lui seul toute une journée...

1. Sur l'espace privé et l'espace public : dans les "silos à main d'œuvre" construits industriellement pendant les "trente glorieuses", on constate un véritable écrasement des espaces de la vie familiale et personnelle. Tout ce qui fait partie de la vie intime se trouve en quelque sorte

collectivisé de force. Chacun profite des scènes de ménage rituelles, du chien qui aboie toute la journée, de la chaîne hi-fi, etc. En revanche, tout ce qui pourrait donner lieu à rencontres choisies entre voisins autour d'une activité de loisir ou associative quelconque est rendu très difficile par l'absence de structures ou d'équipements collectifs.

La question du privé et du public est celle de l'articulation des espaces (et des temps), celle des "passages", des sas, des espaces de transition, dans la liberté d'ouvrir ou fermer sa porte. L'absence de ces moments et lieux de transition est extrêmement destructrice des personnes. C'est la même logique à l'école, la difficulté extrême de distinguer les moments où l'école doit être fermée et où elle doit pouvoir s'ouvrir. Quand, par exemple, Valérie m'adresse cette lettre: «... Si je tiens à vous faire part de ce qui suit c'est tout d'abord parce que le souvenir me pèse et ensuite parce que "mes parents" parviendront tôt ou tard à me faire céder. Ainsi, ils pourraient expliquer la situation à leur avantage, si je ne prenais la précaution de laisser quelque chose. Que ceci vous semble très curieux, je vous demande de conserver cette lettre, je ne me sens pas en sécurité, j'ai peur de lâcher prise...» [1], heureusement que les portes de ma classe sont bien fermées et que les parents n'ont pas de droit de regard sur ce qui se dit ou s'écrit dans cette classe. J'ai indiqué à Valérie les moyens que notre société met à la disposition des enfants qui souffrent, elle est allée voir le juge pour enfants qui a pris les mesures nécessaires pour qu'elle puisse surmonter ce à quoi elle était confrontée dans sa famille et qu'elle "ne lâche pas prise".

La question donc du privé et du public pose donc celle des transitions, des "clés", des moments de sas, de respiration. Par exemple à l'école : un de mes élèves avait à supporter un surnom ridicule et c'est son meilleur copain qui, une fois de trop, l'appelle ainsi ; il lui court après, le massacre et aussitôt fond en larmes... ; sonnerie, cours de maths : «Sortez vos cahiers, untel au tableau...», pas de transition, de possibilité de récupération, pas de "sas". Fondamentalement, pas de moments, de temps où la construction de la personnalité puisse être assez solide pour pouvoir courir le risque d'aller à la rencontre de l'autre. Il ne s'agit pas ici de limites, de cadres ou de "repères", comme on dit trop vite aujourd'hui : il s'agit de structuration interne. Pardonnez-moi cette métaphore qu'on pourrait critiquer comme un peu "biologisante", mais l'évolution des êtres vivants elle-même déjà fait passer des carapaces, coquilles et écailles aux squelettes : la rencontre de l'autre n'est possible que si le "dur" s'intériorise en structure souple d'articulations. Et donc comment penser l'organisation institutionnelle pour qu'elle préserve et favorise cette structuration interne ?

2. Deuxième réflexion : il me semble que, dans certaines conditions de vie familiales, économiques, urbaines et sociales aujourd'hui, c'est plutôt l'absence de violence qui devrait nous étonner que certains comportements violents ou déviants. On peut se demander légitimement par quel miracle certaines situations peuvent être supportées par les populations qui y sont plongées. Encore un exemple de cet écrasement de l'espace dont je viens de parler : il s'agit d'une femme, dans une cité de Seine-Saint-Denis, qui va se coucher le soir et va d'abord se laver les dents dans sa salle de bain, et, tout à coup, coup de sonnette furieux, c'est la voisine qui l'engueule: «Allez vous laver les dents dans votre cuisine!» De l'autre côté de la cloison la voisine entend tout des bruits... Entre le privé, l'intime, et le public, il pourrait y avoir l'associatif, la rencontre de l'autre quand on l'a décidé, et donc l'organisation entre eux de ceux qui sont soumis aux mêmes conditions matérielles intolérables. Ce sont bien les capacités de résignation qui sont étonnantes. Un de mes élèves: «L'internat détruit l'ambiance d'une classe, c'est un rassemblement forcé d'élèves qui sont dans l'obligation de vivre en collectivité: de se regarder en se levant et se regarder en se couchant.» [2] Pourquoi n'y a-t-il pas plus de manifestations de résistance violente à ces situations banales? Au passage, les éducateurs peuvent se rendre compte que tel ou tel comportement violent qui semble dirigé contre eux ne s'adresse pas à eux en tant que personne en réalité, et qu'ils peuvent être amenés à subir des agressions dont les origines remontent fort loin dans l'histoire du jeune.

3. Troisième réflexion : ce sont aujourd'hui les structures élémentaires de la socialisation qui sont en péril. Comment grandir aujourd'hui ? Pas seulement dans les quartiers difficiles, mais partout ailleurs. Ce sont les structurations du rapport à l'espace, au temps, au travail, à la loi, à l'autre finalement, qui sont de plus en plus difficiles pour les jeunes aujourd'hui: courts-circuits de la jouissance recherchée immédiatement, écrasement de l'espace et du temps, impossibilité de

prendre de la distance, de s'initier au détour, à la différence (au sens de "différer"), la banalisation du face à face duel. En certains lieux, il suffit de regarder un adolescent pour qu'il se sente agressé. Vous pouvez arriver à l'âge de 18 ans sans avoir jamais vu un adulte travailler. Comment s'identifier à un adulte travailleur, qui peut donner sens à son travail et en parler? Dans un certain nombre de nos institutions éducatives, on cherche à donner des punitions "intelligentes", éducatives: par exemple comme dans le lycée où était mon fils, où il y avait des "TUC", travaux d'utilité collective, et l'élève puni balayait la cour ! Vous voyez tout de suite l'effet produit sur le jeune, surtout si sa mère est femme de ménage ! Il y aurait donc des gens, par une fatalité sociale inéluctable, punis toute leur vie... Il y a en effet des tâches nobles et des tâches ignobles, et n'importe quel gamin le sait depuis la maternelle, puisque les dames de service et les maîtresses sont les seuls adultes qu'on y rencontre (de même que plus tard les enseignants et les agents). Quand les adultes ne peuvent présenter des modèles d'identification suffisamment structurant, c'est-à-dire ni "nuls" ni "parfaits", ne pas s'étonner de l'absence de projet et de désir qui marque tant de jeunes aujourd'hui. Je n'ai pas le temps de développer, il faudrait analyser aussi les effets destructeurs de la sidération devant les images médiatiques, le rapport magique à l'argent, les difficultés de la sexualité (et l'extrême difficulté des adultes à rendre compte de leur propre rapport à l'image, à l'argent, à la sexualité, etc.). C'est toujours cette question, muette ou non, que nous adressent les enfants et les jeunes: « Ce que vous dites, vous le faites ? » La "morale" ici est de peu de secours...

4. Enfin, dernière réflexion : comment l'école peut-elle contribuer à l'apprentissage du vivre ensemble ? Lorsqu'on n'est pas dans une structure associative, mais institutionnelle, où les individus ne se choisissent pas réciproquement autour de valeurs ou d'activités communes, le seul moyen de régler les relations réside dans les règles du droit. Avec cette difficulté supplémentaire par rapport aux autres institutions qu'à l'école, parce qu'elle est moment d'apprentissage et donc d'ignorance légitime, il s'agit précisément d'instituer et non d'imposer la loi. Comment l'école peut-elle permettre de sortir du religieux, au sens anthropologique du mot, où tous les pouvoirs restent concentrés en une seule main? Pourquoi je n'arrive pas à être le professeur idéal décrit dans la littérature psychopédagogique? Parce que je dois encore aujourd'hui assumer tous les rôles, c'est-à-dire à la fois d'entraîneur et de juge de mes propres élèves, sans parler des exigences du maintien de l'ordre... Et donc la recherche de la vérité se pervertit en recherche de la conformité : «Qu'est-ce que je vais bien pouvoir mettre sur cette copie qui va faire plaisir à mon prof ?», à mon juge? Comment deviner ce que le professeur a derrière la tête? Or, nul ne peut être "juge et partie"... De même, nul ne peut se faire justice à lui-même : et pourtant, je peux punir moi-même l'élève qui m'a injurié ou qui me désobéit. Le code pénal prévoit – heureusement – l'excuse de minorité qui veut que pour un même acte délictueux ou criminel, un mineur soit moins lourdement puni qu'un majeur. Or, que se passe-t-il à l'école si je perds mon sang-froid et que je gifle un élève? Quasiment rien! Et que se passe-t-il si un élève me frappe? Passage en conseil de discipline, exclusion, et aujourd'hui, signalement au parquet des mineurs. Peut-être faudrait-il – et vous voyez ici l'immense chantier de travail qui s'ouvre – que notre école, si elle prétend former des citoyens, cesse de fonctionner à l'envers du code pénal et de bafouer les principes élémentaires du droit. Que les enfants puissent découvrir à l'école, par la mise en pratique progressive des règles de droit, ce qu'il en est du rapport à l'autre, la manière dont il peut se structurer dans la découverte progressive que ma liberté ne s'arrête pas là où commence celle de l'autre mais qu'elle commence là où commence celle de l'autre. Ce qui permet alors de préserver les espaces et temps de solitude, d'intimité, pour, grâce aux temps et espaces de transition, accepter de courir les risques de la rencontre d'autrui, l'accès à la citoyenneté, à l'espace public où j'apprends pas seulement à obéir à la loi mais aussi à la faire avec les autres citoyens. Cela passe par toute une série de dispositifs que j'ai vu mettre en œuvre dans des classes coopératives et que j'ai reconnu dans plusieurs des documents préparatoires à votre journée de réflexion et qui racontent ce que vous faites déjà en ce sens dans vos institutions et établissements. Ce n'est pas facile.

Au fond, et pour conclure – mais vous voyez que cette conclusion est une introduction en réalité –, ce sont bien, en deçà même des conditions de la socialisation, les conditions de l'humanisation qui sont en jeu. Dans la famille, l'enfant découvre un interdit majeur, l'interdit de l'inceste, qui le fait accéder à son autonomie et sa liberté de sujet. À l'école il découvre deux autres interdits, ceux de la violence (l'obligation à la parole pour régler les conflits) et de l'idolâtrie (l'interdiction de prendre

un objet pour un sujet ou un sujet pour un objet), qui lui permettent de découvrir l'égalité avec les autres sujets (y compris les enseignants à la hauteur duquel ils sont invités à s'élever – c'est pourquoi en ce lieu l'enfant ou l'adolescent s'appelle un élève). Et enfin, dans les associations de toute sorte, il découvre l'interdit du parasitisme : l'obligation, s'il veut se faire plaisir dans les activités qu'il choisit d'y mener, d'agir également pour le plaisir des autres dans l'articulation de leurs savoir-faire et de leur créativité; cet interdit du parasitisme, l'obligation à donner et pas seulement à recevoir, leur permet de découvrir ce que désigne peut-être le troisième terme de notre devise républicaine, la fraternité.

Les savoirs et la loi.

La caractéristique principale des actions menées en lycée en vue de l'apprentissage de la citoyenneté est qu'elles concernent généralement ce qu'on pourrait appeler des fonctions "périphériques" par rapport à la fonction centrale du lycée : très peu de lycéens se saisissent de leurs droits à constituer des associations, publier des journaux, animer des clubs... Sans doute savent-ils que cela reste tout à fait secondaire par rapport aux enjeux de ce que l'on vient faire au lycée: essayer, par le "sésame" du bac, de s'ouvrir plus de chances d'échapper aux fatalités du chômage. Et le livret scolaire d'un élève ne mentionnera pas qu'il s'est occupé, par exemple, d'animer un club de poésie...

Il est significatif de constater que, dans les règlements intérieurs, l'énumération des "droits" des lycéens porte précisément sur les activités associatives, non obligatoires par définition, tandis que l'énumération des "devoirs" porte sur les exigences institutionnelles liées aux apprentissages. D'un côté les activités autonomes, non obligatoires, et de l'autre, les activités contraintes, hétéronomes. Ce clivage se justifierait par le fait que l'autorité de la vérité, de la science, ne saurait se "discuter" démocratiquement: «On ne peut pas discuter avec un prof!», puisqu'il est savant et l'élève ignorant.

Or, ce rejet hors de la sphère des apprentissages de l'éducation à la citoyenneté, pervertit ces mêmes apprentissages. La conception du savoir qui se développe alors est celle d'un savoir fermé, qui s'impose au lieu de se construire, et, dans les sciences notamment, c'est le plus souvent le dogmatisme et le conformisme qui caractérise cette prétendue transmission des savoirs. Comment introduire l'éducation à la citoyenneté dans les apprentissages eux-mêmes? Comment articuler la construction des savoirs et de la loi? Il ne s'agit pas de se contenter de juxtaposer une "instruction civique" à côté des autres savoirs mais d'une mise en pratique des principes du droit dans la conduite de la classe, quelle que soit la discipline enseignée. L'expertise du professeur est, dans sa définition même, inachevée, inachevable, ouverte et discutable. Il importe donc que, dans le cursus scolaire soit progressivement introduites les exigences de séparation des fonctions d'évaluation interne, propre au travail pédagogique et de validation externe des compétences acquises : nul ne peut être juge et partie. La confusion actuelle qui veut que ce soit le même qui enseigne et qui juge ensuite des résultats de cet enseignement aboutit à rendre impossible chez l'élève l'expression de ses ignorances : or il n'y a de motivation, de désir d'apprendre, que sur la conscience de l'ignorance et son expression possible sans risques. Articuler la construction des savoirs et de la loi, c'est faire apparaître la discutabilité et l'inachèvement des savoirs, l'homologie des concepts d'opération logique et de coopération sociale (réciprocité, réversibilité, égalité... en mathématique et dans la relation de sujet à sujet), l'articulation du singulier et de l'universel et donc, à l'école, l'impossibilité de "punir" l'ignorance... Ce qui exige alors des enseignants qu'ils se comportent dans la classe même selon les exigences propres aux complexités des savoirs qu'ils enseignent et en citoyens, face aux savants et citoyens en devenir que sont les élèves.

Bernard Defrance.

L'école hors la loi ?

On le sait, aujourd'hui : il n'y a pas de réponses possibles aux phénomènes de violences et d'incivilités à l'école sans une éducation, dès la maternelle, aux exigences du vivre ensemble. Et cela suppose que les deux voies par lesquelles l'humanité, depuis l'aube des temps, essaie de régler la violence puissent être reparcourues par chacun des enfants de manière active. La première voie c'est le jeu, c'est-à-dire la culture : nous savons transformer l'énergie qui est à l'œuvre dans les pires formes de violences en manifestations les plus hautes de la culture, et cela donne les tragiques grecs, Shakespeare, Mozart, Goya..., et aussi les investigations les plus fines des mystères de l'univers dans les sciences, l'ingéniosité la plus extrême dans les conquêtes de la technique : recherche de l'efficacité, de la vérité, de la beauté. Nous offrons l'école à nos enfants pour qu'ils entrent à leur tour dans ces aventures infinies des techniques, des arts et des sciences.

La deuxième voie, étroitement intriquée à la première, est l'institution progressive des principes du droit et de la justice. À séparer ces deux voies le risque est immense – c'est la leçon majeure du 20^e siècle et de ses barbaries les plus extrêmes – de voir la raison se mettre au service des passions les plus destructrices. Or, notre école, du point de vue de la loi, fonctionne encore trop souvent en contradiction avec les principes élémentaires du droit. Et donc, si nous voulons que nos élèves d'aujourd'hui puissent apprendre à relever les défis qui les attendent, c'est-à-dire, dans le laps de temps de leur existence, à décider de la poursuite ou non de l'aventure commencée il y a trois millions et demi d'années à peu près, alors la question de l'articulation entre la construction des savoirs et l'institution de la loi à l'école devient la toute première question de nos sociétés.

Et il ne faut pas croire qu'il s'agit de vastes questions insolubles : c'est dans le concret le plus quotidien de la classe que les principes du droit peuvent structurer les apprentissages et les créations. Soit deux exemples de ces principes, devenus (non sans mal) indiscutables au fil de l'histoire humaine :

- **nul ne peut se faire justice à soi-même** : si, à l'école, on exige des enfants qu'ils renoncent à la violence dans les micro-litiges et conflits de la vie quotidienne, qu'ils apprennent à avoir recours à la médiation d'un tiers non impliqué plutôt qu'à la vengeance, cela suppose évidemment que les adultes montrent l'exemple et que ce principe de la médiation devienne obligatoire par l'institution d'une instance qui fixe punition et réparation pour les infractions au règlement scolaire (ce que les textes officiels autorisent aujourd'hui en France mais ne rendent pas encore obligatoire) ;

- **nul ne peut être juge et partie** : si c'est l'enseignant qui juge des résultats chez les élèves de son propre enseignement, on obtient un effet de répétition en miroir, c'est-à-dire – y compris par les courts-circuits de la « pompe » ou du « racket » aux devoirs – que les processus de confrontation aux exigences de recherche de la vérité, c'est-à-dire l'instruction elle-même, se transforment en processus de recherche de la conformité à ce que l'on croit que le maître attend comme réponse... et donc il devient là aussi nécessaire d'inventer des dispositifs qui permettent d'évaluer les compétences acquises par d'autres experts que ceux qui ont été en charge des apprentissages.

Les perversions induites dans la relation pédagogique par la transgression quasi-permanente à l'école de ces deux principes sont extrêmement profondes. Les tâches à accomplir deviennent des devoirs, l'interrogation se pervertit en interrogatoire, l'examen en mise en examen, les notes ne sont pas basses ou élevées mais bonnes ou mauvaises, et les élèves eux-mêmes deviennent bons ou mauvais... Les rapports de soutien, d'entraînement dans les aventures de la connaissance et des savoirs, dans les joies de la découverte et les risques de l'invention, rôle qui est celui du maître, devant et non pas au-dessus, se transforment en rapports de forces où l'exercice du pouvoir sur la classe empêche l'exercice de l'autorité dans la classe et où la soumission se substitue à l'obéissance.

Les dégâts sont incommensurables : quel est exactement le rapport à la loi dont les adultes donnent l'exemple aux jeunes ? Quelle peut-être la portée de nos « leçons de morale », quand la loi des jungles économiques et urbaines envahit l'existence de millions d'enfants et d'adolescents qui n'ont pour repères que ces exemples aux plus hauts niveaux des responsabilités économiques et politiques d'anciens bons élèves obsédés par la poursuite effrénée des pouvoirs et des corruptions qui vont avec, si, en plus, l'école, dans son fonctionnement institutionnel, contredit les principes élémentaires du vivre ensemble ? Il y a urgence à ce que l'école ne reste pas une zone de non-droit, destructrice de la citoyenneté et productrice de violence.