

Apprendre à (dés)obéir à la loi

« La liberté n'est dans aucune forme de gouvernement, elle est dans le cœur de l'homme libre. »
Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*¹.

1. Présupposés théoriques

Pour que l'article puisse être lu indépendamment, je voudrais, en premier lieu, situer mon exposé dans le cadre de cinq hypothèses théoriques de référence qui ne peuvent être justifiées ici faute de place :

- La première est qu'il nous faut présupposer dans un même mouvement l'autonomie privée et publique du citoyen et différencier, du même coup, le citoyen comme l'*auteur* de la loi et le citoyen comme *sujet* de droits² ; cette présupposition permet aussi de relier les droits aux devoirs, c'est-à-dire à l'obligation de respecter la loi sous peine de sanction ;
- La seconde est que les lois, normes ou règles juridiques, sont formellement générales pour pouvoir s'appliquer à tous également ; ce qui signifie qu'elles consacrent des valeurs qui renvoient à un **consensus pragmatique**³ des cosociétaires sur ces valeurs, dont l'une d'entre elles, depuis la démocratie moderne, est le respect du pluralisme des convictions ;
- La troisième dénie à la simple procédure démocratique la garantie de légitimité d'une loi comme l'attestent dans l'histoire politique des démocraties occidentales, qui sont des démocraties représentatives, les incessants appels à la vigilance du citoyen sur ses mandataires⁴ ; il nous faut ainsi dès le départ distinguer **légalité et légitimité de la loi** ;
- La quatrième vise à distinguer l'**objection de conscience** et la **désobéissance civile**. Lorsque qu'une loi, norme ou règle juridique, bien que sédimentant des valeurs et des principes éthiques auxquels les citoyens sont provisoirement attachés, entre en contradiction avec les convictions de certains citoyens, ceux-ci peuvent recourir, soit à l'objection de conscience⁵ justifiant cet acte de désobéissance par le caractère *immoral* de la loi ; soit à la désobéissance civile⁶ justifiant cet acte de désobéissance par le caractère *illégitime* de la loi et appelant leurs concitoyens à les suivre. Dans les deux cas, le citoyen assume la sanction attachée à la transgression de la loi, comme en ont témoigné en Belgique d'une part, l'objection de conscience des Témoins de Jéhovah au service militaire et civil et, d'autre part, le mouvement de désobéissance civile pour la dépénalisation de l'avortement de 1973 à 1990.

¹ Éd. Garnier-Flammarion, 1966, n° 117, p. 619.

² Jürgen HABERMAS [1992], *Droit et démocratie. Entre faits et normes*, trad. Ch. Bouchindhomme et R. Rochlitz, Paris, Gallimard, 1997.

³ *Ibid.*

⁴ Je pense notamment aux penseurs libéraux comme John Locke, Benjamin Constant et Alexis de Tocqueville, mais aussi aux penseurs marxistes ou social-démocrates qui déniaient à l'État de droit "bourgeois" la représentation de l'intérêt général. Je renvoie sur ce point à mon ouvrage *La Démocratie moderne. Les grandes théories*, Paris, Cerf, coll. "Textes en main", 1997.

⁵ Je fais référence ici au cas "classique" d'Antigone qui transgresse la loi de Créon (et subit la sanction prévue pour une telle désobéissance) pour accomplir le devoir que lui commande Hadès, celui d'enterrer toute dépouille humaine. Nous pourrions ranger sous cette appellation la prise de position de Jean-Paul II à propos des législations qui libéralisent ou pourraient libéraliser l'avortement ou l'euthanasie : « Dès les origines de l'Église, la prédication apostolique a enseigné aux chrétiens le devoir d'obéir aux pouvoirs publics légitimement constitués [...], mais elle a donné en même temps le ferme avertissement qu'"il faut obéir à Dieu plutôt qu'aux hommes" » (Jean-Paul II, *L'Évangile de la vie*, Paris, Cerf/Flammarion, 1995, p. 116).

⁶ Au sens que lui donne Jürgen HABERMAS, *Droit et démocratie, ibid.*, pp. 410-412 ; voir aussi Hannah ARENDT dans « La Désobéissance civile », in *Du Mensonge à la désobéissance. Essais de politique contemporaine*, Presses Pocket, coll. "Agora", n° 37, p.53-104.

- La dernière veut rappeler que l'obéissance à la loi, si elle dépasse le niveau de la contrainte factuelle, autrement dit si cette *obéissance* est libre, elle ne nécessite pas un autre apprentissage que la *désobéissance* à la loi. Je traiterai donc du rapport à la loi au sens de Kant, comme d'un rapport libre d'adhésion ou de transgression.

2. Apprendre à (dés)obéir

En matière d'apprentissage, je me limiterai, dans cet exposé, à l'apprentissage scolaire. Même si apprendre à obéir ou à désobéir peut évidemment se transmettre dans d'autres lieux, dans la famille notamment où les parents offrent aux jeunes générations un modèle de jugement et de comportement par rapport à la loi. L'école peut cependant offrir aux jeunes, par dissonance cognitive, un autre modèle susceptible de remanier en profondeur les jugements et les attitudes familiaux. En ce sens, elle contribue à un processus de socialisation et permet au jeune de se décentrer par rapport au particulier. Ainsi que le disait déjà Hegel en 1811 : « l'école est la sphère médiane qui fait passer l'homme du cercle de la famille dans le monde, du rapport naturel du sentiment et du penchant dans l'élément de la Chose⁷. »

L'établissement scolaire, comme lieu de transmission d'un savoir spécialisé, répond à un projet moral et politique. Sa création visait à former des chrétiens et des citoyens. L'*Exhortation générale* de Charlemagne est à cet égard exemplaire de cette double finalité morale et politique⁸ : unifier l'empire par la morale chrétienne. C'est dire si « apprendre à (dés)obéir » fait fonds, quant à ses objectifs pédagogiques, sur la manière dont on conçoit l'homme et le citoyen, d'aujourd'hui et de demain. La question de l'éducation civique, actuellement débattue, notamment en Belgique, en France, en Suisse et au Québec, mobilise par conséquent une série de présupposés moraux et de conceptions de la citoyenneté qu'il s'agit de bien repérer lorsque l'on aborde le thème de l'obéissance et de la désobéissance à la loi.

Je pense, quant à moi, que la citoyenneté ne peut se borner, comme on l'a comprise longtemps, à l'exercice du suffrage électoral et que l'individualisation croissante de nos sociétés démocratiques ne fera qu'accentuer cette nécessité pour le citoyen de participer davantage personnellement aux affaires publiques. Autrement dit, que nos démocraties représentatives, pour améliorer leur légitimité, devraient recourir plus amplement et/ou plus régulièrement à des éléments de démocratie directe. Dans cette optique, l'apprentissage de la citoyenneté et du jugement du citoyen par rapport à la loi devrait intégrer une éducation à la participation publique.

3. La disgrâce de l'éducation civique

Nous sortons d'une période, *grosso modo* depuis Mai '68, qui a disqualifié non seulement l'instruction civique mais toutes les morales de l'obéissance. L'aspiration à plus d'égalité telle qu'elle s'y est déclarée tant du point de vue des rapports enseignants-enseignés, parents-enfants, hommes-femmes et employeurs-travailleurs a rendu caduc le modèle effectif de relations interpersonnelles basé sur l'Autorité. Patrie, Famille, Travail, les trois grandes valeurs structurantes – qui avaient prévalu jusque-là et qui donnaient corps à l'éducation civique – ont été ébranlées. Cette évolution culturelle s'est manifestée à l'école par un accent unilatéralement mis sur le développement personnel du jeune, souvent au détriment

⁷ G. W. F. HEGEL, « Discours du gymnase du 2 septembre 1811 », dans *Textes pédagogiques. La pédagogie de Hegel*, trad. B. Bourgeois, Éd. Vrin, 1990, p. 108-109.

⁸ Charlemagne, dans son capitulaire de 789 – l'*admonitio generalis* ou l'*Exhortation générale* – ordonne « [...] que, dans chaque évêché, dans chaque monastère, on enseigne les psaumes, les notes, le chant, le comput, la grammaire et qu'on ait des livres soigneusement corrigés » [M. BALLARD, J.-P. GENET et M. ROUCHE, *Le Moyen Âge en Occident*, Hachette, 1990, p.70, cité par Clermont GAUTHIER, *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin, Montréal, 1996, p.51].

de l'apprentissage des normes du bien vivre-ensemble. Cela a même été jusqu'à privilégier l'expression individuelle en langue maternelle par rapport à l'acquisition des règles élémentaires de communication (conventionnelles) que sont l'orthographe, la grammaire ou la conjugaison, ou, la recherche documentaliste en histoire par rapport à l'acquisition de repères chronologiques... Le regain d'intérêt aujourd'hui pour la morale et l'éducation civique ne peut cependant faire fi de ces évolutions culturelles même s'il nous faut saluer en lui son apport d'exigence de responsabilités en contrepoint de l'autonomie individuelle.

4. Repenser l'éducation civique

Sans que l'histoire ait un cours et une fin prévisibles, nous pouvons affirmer qu'elle a un sens et que l'on ne peut revenir tout bonnement en arrière. Il paraît inconcevable que l'on puisse aujourd'hui et demain accepter pour légitimes des normes juridiques qui attenteraient aux droits appelés depuis "droits fondamentaux", ou qui seraient en deçà de l'aspiration à l'égalité inscrite dans la logique démocratique, telle que l'a mise au jour Alexis de Tocqueville⁹. Si l'éducation civique fait à nouveau l'objet d'une attention, elle doit, selon moi, être repensée de telle manière qu'elle développe à la fois la dimension d'autonomie du jeune, mais aussi celle de sa responsabilité. Plutôt que de faire l'objet d'un cours ou d'une discipline particulière (histoire ou géographie en France par exemple, tentation en Belgique de lui faire occuper le terrain actuel des cours de religion et de morale non confessionnelle), l'éducation civique devrait être conçue comme visant à développer trois compétences transversales interdépendantes : l'apprentissage de l'autonomie individuelle, de la coopération sociale et de la participation publique, recouvrant du même coup les trois grandes dimensions de l'être humain que sont l'être-singulier, l'être-pour-autrui ou l'être-social(isé) et le citoyen, c'est-à-dire l'être d'une communauté politique, en veillant à développer les trois aspects – cognitif, affectif et conatif – de toute expérience morale (au sens large). D'autre part, l'éducation morale ou citoyenne devrait être conçue comme l'apprentissage d'une morale postconventionnelle au sens de Lawrence Kohlberg, c'est-à-dire apprendre à obéir et désobéir librement à la Loi¹⁰. Nous savons que l'apprentissage n'est pas un simple processus cumulatif mais un processus d'« accommodation » au sens de Piaget, c'est-à-dire un processus où chaque avancée significative se manifeste par une réorganisation qualitative des compétences acquises. De même, en matière d'éducation civique, on ne devient pas autonome, coopératif ou participatif à partir d'un certain âge, ou à un moment donné, ou encore en fonction de connaissances et informations accumulées. Si bien que l'objectif d'apprentissage à (dés)obéir librement à la loi doit orienter toute démarche pédagogique dès l'école fondamentale. Je ne peux pas développer dans le cadre de cet article ce que j'ai développé ailleurs¹¹ mais je voudrais mentionner quelques éléments qui me

⁹ Alexis de TOCQUEVILLE, *De la Démocratie en Amérique*, tome II (1840), Éd. Garnier-Flammarion, 1981, n° 354, p. 120 : « Le fait particulier et dominant qui singularise ces siècles, c'est l'égalité des conditions ; la passion principale qui agite les hommes dans ces temps-là, c'est l'amour de cette égalité. Ne demandez point quel charme singulier trouvent les hommes des âges démocratiques à vivre égaux, ni les raisons particulières qu'ils peuvent avoir de s'attacher si obstinément à l'égalité plutôt qu'aux autres biens que la société leur présente : l'égalité forme le caractère distinctif de l'époque où ils vivent ; cela seul suffit pour expliquer qu'ils la préfèrent à tout le reste. »

¹⁰ Au sens symbolique de norme, règle, « Loi du père » et pas seulement dans son acception juridique.

¹¹ Claudine LELEUX, *Repenser l'éducation civique. Autonomie, coopération, participation*, Paris, Éd. du Cerf, coll. "Humanités", 1997 ; pour une mise en pratique fondée théoriquement, voir Claudine LELEUX [2000], *Éducation à la citoyenneté*, tome 1, « Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans », 2^e éd., 2006 ; Claudine LELEUX [2006], *Éducation à la citoyenneté*, tome 2, « Apprendre les droits et les devoirs de 5 à 14 ans » ; Claudine LELEUX [2008], *Éducation à la citoyenneté*, tome 3, « Apprendre la coopération et la participation de 5 à 14 ans », Bruxelles, De Boeck, coll. "Outils pour enseigner".

paraissent décisifs pour rencontrer de tels apprentissages et qui sont souvent sous-estimés aujourd'hui dans l'enseignement scolaire.

5. Apprentissage de l'autonomie, intellectuelle et morale

Être majeur, disait Kant, c'est « oser savoir » (*sapere aude*). Notre enseignement confond encore trop souvent *savoir* et *connaître*, une tête « bien pleine » plutôt qu'une tête « bien faite ». Pourtant, une pensée autonome et critique, ce qu'une démocratie non tutéaire exige des citoyens, ne s'acquiert pas par l'accumulation de connaissances. Le législateur belge l'a bien compris en remplaçant ces dernières années les « programmes-matières » par des « socles de compétences ». Encore faut-il, au niveau pédagogique, a) d'une part, faire réfléchir plutôt que faire calculer ou exercer et, b) d'autre part, faire accéder les jeunes à une pensée formelle, aux concepts et aux principes¹² : – La philosophie est aujourd'hui redécouverte comme l'un des moyens de développer la réflexion et la conceptualisation mais le recours aux « problèmes » dans toutes les disciplines mériterait certainement plus d'attention. Piaget y insistait déjà : « tant que la structure logique du problème n'est pas solidement assurée, les considérations numériques demeurent sans signification et voilent au contraire le système des relations en présence¹³ ». Si l'enfant, l'élève ou même l'étudiant, comme c'est aujourd'hui trop souvent le cas, apprennent par imitation ou s'exercent sans comprendre¹⁴, l'enseignant se borne à former de bons « exécutants ». La pensée critique, au contraire, nécessite un apprentissage de la réflexion, où l'apprenant n'est pas seulement mis en situation de restituer ou de reproduire une manière de faire, de mémoire en général, mais de comprendre les raisons d'opérer de telle ou de telle manière. L'exercice et le calcul sans la réflexion mènent à former des citoyens a-critiques.

L'opinion publique s'est émue du constat de la Commission parlementaire d'enquête sur l'affaire Dutroux, qui concluait à l'« estompement de la norme » comme explication de la tragique mort de quatre jeunes. Et, sans doute, j'y reviendrai plus tard, devrions-nous être attentifs à l'apprentissage du bien-fondé des normes, mais peu se sont interrogés sur l'obéissance, la simple conformité à des ordres ou à des règlements, l'absence d'initiative et d'autonomie des fonctionnaires impliqués comme autant de jugements et d'attitudes inadéquats au fonctionnement d'une démocratie moderne.

– Prendre la mesure, dans nos sociétés complexes, des principes moraux de solidarité qui sous-tendent le système de sécurité sociale dans lequel, comme le dit Jean-Marc Ferry, notre prochain est *reconnu* sans être *connu*, suppose l'accès à une pensée formelle dont on prive une série d'élèves en les déclarant inaptes à une telle pensée ou au nom d'une conception « concrétiste » erronée selon laquelle partir du vécu de l'enfant ou de cas concrets reviendrait finalement à renoncer à élever celui-ci au-dessus des particularités.

Obéir ou désobéir librement à la loi, à la norme ou à la règle, suppose un jugement sur le bien-fondé de la loi, de la norme ou de la règle. Comment peut-on apprendre à juger si ce n'est en étant confronté depuis le plus jeune âge à des dilemmes moraux ? La théorie du développement moral de Lawrence Kohlberg est certainement, malgré les critiques que l'on peut lui faire¹⁵, riche d'enseignements pour notre propos. D'abord parce qu'elle nous montre

¹² *Ibid.*, chap. 3.

¹³ Jean PIAGET, *Où va l'éducation ?* (1971), Folio essais, 1988, p. 84.

¹⁴ Cette remarque nécessiterait un développement d'ordre didactique. Pour me faire comprendre, disons que je fais allusion, en langue maternelle, par exemple, à cette « méthode » d'acquisition de la règle d'accord du participe passé, avec le complément d'objet direct (COD) précédant l'auxiliaire avoir, par l'application « machinale » de la règle, plutôt qu'à faire s'interroger l'apprenant sur le caractère ou la fonction d'un complément d'objet qui l'invite à le rechercher dans la phrase et à faire un accord de « sens », ou, à ces interminables études de conjugaison sans que l'on réfléchisse à la fonction communicationnelle du temps dans le discours. En mathématique, aux multiples exercices de calcul de fonctions sans que la compréhension d'une telle fonction soit assise...

¹⁵ Claudine LELEUX, « Apports et critiques de la théorie de Kohlberg » in, *Réflexions d'un professeur de morale. Recueil d'articles 1993-1994*, Bruxelles, Éd. Démopédie, p. 6-40, <http://home.scarlet.be/editions.demopedie/>

comment tout jeune procède au niveau de son jugement moral par “conformisme” : le “bien” est évalué en fonction de ce que l’entourage juge “bien” puis de ce que la législation juge “bien”. C’est ainsi que l’équipe de L. Kohlberg qualifie de « conventionnel » le jugement d’environ 75 à 80 % de la population adulte américaine. Autrement dit, seuls 20 à 25 % de la population adulte seraient susceptibles d’exercer un jugement autonome ou « postconventionnel », c’est-à-dire capables de justifier au nom de principes l’adhésion ou la transgression libre à une norme ou à une loi. Ensuite parce que cette même équipe a montré que le recours répété à l’échange des justifications du choix d’une issue à un dilemme moral permet aux participants une croissance morale d’un stade plus un. Si nous voulons développer à l’école la compétence à obéir ou à désobéir librement à la loi, il nous faudrait explicitement nous doter d’une pédagogie qui fasse place à l’exercice du jugement sur des questions éthiques, morales, juridiques ou politiques et, de surcroît, favoriser la confrontation entre les pairs de leurs justifications¹⁶.

Soit dit en passant, il est regrettable que des voix s’élèvent pour supprimer purement et simplement les cours dits « philosophiques » – qui sont en fait des cours de morale religieuse ou non confessionnelle alors que ces cours sont actuellement les seuls à avoir pour objectif didactique spécifique l’éducation au jugement moral : juger, c’est-à-dire choisir entre alternatives qui mobilisent des valeurs et des principes moraux, et cela, dans certains de ces cours du moins, dans un esprit de libre examen. La France ou le Canton de Genève, par exemple, connus pour leur tradition laïque, ne prévoient pas dans le cursus scolaire une éducation au jugement moral et au jugement de valeurs, pensant qu’elle doit être du seul ressort des familles. Ce qui a pu paraître réactionnaire en Belgique, le maintien d’une telle éducation à l’école – tant publique que privée –, me semble aujourd’hui un atout à sauvegarder dans le cadre d’une éducation à la citoyenneté parce qu’elle permet au jeune de réfléchir et de juger sur des questions qui touchent au choix d’une vie réussie et épanouie et d’un projet de société, de même qu’elle permet au jeune de s’interroger sur le bien-fondé des normes juridiques. Le nouveau programme de morale non confessionnelle dans le troisième degré, qui fait réfléchir le jeune sur quatre grandes problématiques¹⁷, constitue une heureuse avancée dans ce sens¹⁸.

Certes, juger n’est pas encore agir en accord avec ce jugement. Cependant Michel Rainville a pu constater une bonne corrélation entre juger et agir¹⁹ de telle manière que le développement du jugement moral autonome permet d’améliorer le comportement moral autonome.

Faire réfléchir et juger ne peut cependant faire l’économie d’une *pédagogie de l’affectivité*. L’enseignant n’est bien évidemment pas un psychologue et n’a pas à l’être mais il ne peut négliger que l’affectivité constitue un puissant moteur de toute action, fût-elle intellectuelle. Or, comment éduquer au respect mutuel si le jeune n’est pas profondément respecté dans sa personne. L’école ne peut seulement être affaire de connaissance, encore faut-il qu’elle fasse œuvre de *reconnaissance*. Trop d’enseignants exigent encore un respect unilatéral vis-à-vis de celui qui enseigne sans comprendre que, ce faisant, il n’éduque nullement à la réciprocité. En matière d’éducation à la citoyenneté cet apprentissage du respect est capital lorsque l’école est parfois le seul lieu où il peut s’effectuer. Certains enfants ne connaissent au sein de la famille qu’humiliations et vexations, intégrant ces attitudes comme la norme d’action. Alice Miller et Marie Balmory, deux psychanalystes, ont souligné la spirale de telles expériences d’irrespect que les jeunes reproduisent une fois adultes. L’enseignant, en

¹⁶ Je me permets sur ce point de renvoyer à mes ouvrages pédagogiques.

¹⁷ Suis-je seul au monde ? – Dans quelle société je veux vivre ? en 5^e et Qu’est-ce que je tiens pour vrai ? – Quel sens je donne à ma vie ? en 6^e. Pour les applications de ce programme, voir les livres : <http://education.deboeck.com/secondaire/collections/sequencesdidactiquesdephilosophie/>

¹⁸ Circulaire du 29 janvier 1997 de la Direction Générale de l’Organisation des Études, réf. III/AD/CW-08-AM/96/7/5748.

¹⁹ Michel RAINVILLE, *Manuel de formation à l’approche de Kohlberg*, Université du Québec, juin 1978, p. 61.

« montrant l'exemple », permet parfois à l'élève de découvrir qu'un autre mode de relation interpersonnelle est possible, lui donnant ainsi l'occasion de se décentrer et de rompre avec un jugement et un comportement hétéronomes. Sans vouloir expliquer et juguler la violence à l'école par la seule attitude des enseignants, il ne faudrait pas oublier que « dans la révolte d'une volonté déviante se trahit aussi [...] la voix d'autrui exclu par de rigides principes moraux, l'intégrité blessée de la dignité humaine, la reconnaissance refusée, l'intérêt négligé, la différence déniée²⁰ ».

Il est nécessaire toutefois de ne pas confondre pédagogie de l'affectivité et pédagogie affective. La séduction et la culpabilisation, auxquelles recourent encore bien des enseignants, contrecarrent l'apprentissage parce qu'elles maintiennent le jeune dans un état d'hétéronomie (ou de dépendance) affective. La forme scolaire a ceci de spécifique, je l'ai déjà dit, d'être un lieu d'accès à l'universel, un lieu où le jeune, avec l'aide de l'enseignant, apprend à se décentrer, à quitter sa particularité et son égocentrisme pour pouvoir adopter une perspective altruiste puis une perspective générale du « nous ». C'est aussi le lieu où il apprend à différer. Loin de moi l'idée, par conséquent, de préconiser qu'en pratiquant des attitudes de respect, l'enseignant quitte son rôle de médiateur public et sombre dans l'immédiateté affective.

6. Apprentissage de la coopération sociale

L'autonomie individuelle est nécessaire pour co-opérer avec les autres mais, inversement, la coopération favorise l'autonomie. Jean Piaget a montré comment la coopération avec les autres enfants leur permet d'apprendre à modifier librement la règle d'un jeu²¹. Les tout petits enfants n'ont pas encore intégré les règles du jeu, si bien qu'ils ne jouent pas avec les autres même s'ils sont à côté des autres enfants. Ce stade de l'anomie fait progressivement place, grâce à l'interaction, à l'intégration de la règle comme moyen de coordonner l'action ou le jeu. Mais celle-ci est alors sacralisée, intouchable, incritiquable. Cette hétéronomie du jugement moral chez l'enfant ne pourra se développer en jugement autonome que lorsque l'enfant ne se contente plus d'obéir à la règle du jeu en tant que telle, parce qu'elle est la règle, mais y obéit volontairement ou la modifie tout aussi librement avec l'accord des autres joueurs. Apprendre à (dés)obéir à la loi relève du même processus dans lequel autonomie et coopération sont interdépendantes : en co-opérant avec les autres, on clarifie son propre jugement, on prend position par rapport à la loi ; cette autonomie du jugement améliore en retour notre co-opération avec les autres qui nécessite une décentration, une distinction de notre point de vue propre et du point de vue des autres de façon à pouvoir se mettre à la place des autres. En ce sens, même si un individu autonome peut librement désobéir seul, en conscience, à la norme ou à la loi, cette désobéissance n'implique pas encore en soi la modification de cette norme ou de cette loi. La coopération avec les autres est à cet égard nécessaire pour, comme dans les cas réussis de désobéissance civile, faire évoluer la loi. L'apprentissage de la coopération a fait l'objet d'une certaine attention en Belgique dans les années 70 – dans l'enseignement « rénové ». Beaucoup d'enseignants sont cependant revenus à un enseignement plus « frontal » devant l'échec des travaux de groupe ou d'équipe qui se confondaient davantage avec des « ré-unions » plutôt qu'avec de véritables « co-opérations ». Aujourd'hui, la mise au point d'une « pédagogie de la coopération²² » permet de reprendre cet objectif d'apprentissage dans toutes les disciplines avec succès. Elle consiste *grosso modo* à préparer les leçons et les activités de telle façon qu'un groupe d'élèves doive atteindre un objectif fixé tandis que chaque élève du groupe ne détient pas toutes les données nécessaires à l'atteindre : les éléments d'un problème, les chapitres d'un récit, des extraits de textes... sont répartis parmi les membres du groupe. Cette pédagogie

²⁰ Jürgen HABERMAS, *De l'Éthique de la discussion* (1991), trad. M. Hunyadi, Éd. du Cerf, 1992, p. 107.

²¹ Jean PIAGET, *Le Jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1932.

²² Voir notamment Annie DEMONTY, « Initiation à la pédagogie de la coopération » dans Francine AMATO, Michel BASTIEN et al., *Coopération et participation. Pédagogies actives*, Bruxelles, Éd. Démopédie, 1998, p. 49-89 (<http://home.scarlet.be/editions.demopedie/>).

stimule l'apprentissage de l'écoute et du dialogue, compétences communicationnelles de base d'une citoyenneté bien comprise. Elle place aussi tous les enseignés en situation d'activité pour expliquer à leurs pairs ce qu'ils ont compris d'essentiel. Ce faisant, elle revalorise les élèves « étiquetés » comme scolairement moins bons sans freiner les autres. Outre ces qualités « citoyennes », la pédagogie de la coopération offre une grande efficacité des apprentissages, ce qu'ont pu expérimenter ceux qui l'ont pratiquée²³.

Des programmes de formation au comportement d'aide, mis au point notamment par l'université de Mons, compléteraient utilement un apprentissage de la coopération sociale, de même d'ailleurs que la mise en œuvre répétée de projets interdisciplinaires au sein de l'établissement²⁴.

7. Apprentissage de la participation publique

Apprendre à participer, c'est-à-dire à critiquer la loi, à y adhérer ou à la transgresser librement et à faire en sorte de la modifier, ne peut se limiter, comme semble le préconiser le *Décret sur les missions de l'école fondamentale et secondaire* de juillet 1997, à se faire représenter dans des « conseils », qu'ils soient de classe ou dits « de participation ». Car, participer *réellement*, c'est aussi pouvoir prendre la parole, argumenter un point de vue, écouter le point de vue de l'autre, juger, choisir, décider... autant de compétences transversales que chaque discipline devrait contribuer à faire acquérir. Une telle formation, outre l'apprentissage du jugement que j'ai déjà mentionné, suppose aussi, bien évidemment, qu'un espace de discussion soit instauré dans tous les cours, ce qui fait malheureusement défaut aujourd'hui²⁵.

Les (candidats-)délégués devraient bénéficier en tout cas d'une formation à la délégation de pouvoir²⁶. Ce vers quoi semblent travailler, par exemple, la FAPEO en Belgique et quelques écoles genevoises.

L'expérience française des COP (Conseillers d'orientation psychologue), qui interviennent à intervalles réguliers dans les groupes-classes pour les aider à formuler en commun et par écrit leurs griefs éventuels vis-à-vis des enseignants et de leurs cours, me paraît être une piste de réflexion, à la fois pour ébranler le « monopole » des enseignants et leur situation de « juge et partie » et libérer ainsi la parole critique des élèves, pour désamorcer les escalades d'agressivité en permettant à l'enseignant de répondre sereinement aux griefs plutôt qu'en « attaquant » pour se défendre, pour développer la capacité des enseignants et des enseignés à *différer* plutôt qu'à réagir dans l'urgence, pour favoriser la responsabilité de chacun en recourant à l'écrit qui subsiste, contrairement aux « paroles qui s'envolent », pour apprendre à verbaliser les ressentis, à s'entendre sur un message de groupe, mais aussi à participer activement, c'est-à-dire apprendre à prendre en charge la solution de ses problèmes²⁷.

Entre l'autoritarisme et le laxisme, je préconise un modèle d'enseignement qui vise à *la re-construction* c'est-à-dire à une fonction publique de guidance pour insérer le jeune dans un monde commun, – ce patrimoine de savoirs, de normes et de valeurs. En matière de normativité, favoriser l'accès à une morale postconventionnelle devrait promouvoir un processus d'acquisition autonome de la loi, notamment par la discussion sur son bien-fondé dans l'intérêt personnel et général. La loi, lorsqu'elle signifie un *inter-dit*, mobilise ce qui la fonde : ce qui est dit entre ceux qui l'édifient, la respectent ou la transgressent. Notamment à propos du bavardage en classe, Bernard Defrance fait remarquer toute la différence qu'il y a,

²³ Voir notamment, Christian STAQUET, « L'Apprentissage coopératif » dans Francine AMATO, Michel BASTIEN et al., *Coopération et participation. Pédagogies actives, op. cit.*, p. 31-38.

²⁴ Claudine LELEUX, *Repenser l'éducation civique...*, op. cit., p. 91-94.

²⁵ Au point que le Ministre français Claude Allègre voulait, dans son plan de réforme du secondaire, introduire dix heures annuelles de « vie de classe » (*Le Monde* du 5 mars 1999).

²⁶ Michel Bastien, « Les Conseils de participation à l'école » dans Francine AMATO, Michel BASTIEN et al., *Coopération et participation. Pédagogies actives, op. cit.*, p. 95-99.

²⁷ Sur le détail technique de ce dispositif, ses arrière-plans théoriques, la préparation de sa mise en place, voir par exemple Claire RUEFF-ESCOUBES, « Vous avez dit "socialisation" ? » dans *Revue de psychologie de la motivation, op. cit.*, p. 105-113.

d'une part, à exiger le silence au nom d'une norme extérieure ("à l'école, on se tait") ou en fonction d'une personne ("moi, le professeur en l'occurrence, je ne supporte pas que vous bavardiez") et, d'autre part, la norme du « faire taire pour faire parler » : dans ce cas, le silence décidé en classe ne peut être assimilé à une règle arbitraire, extérieure, limitant la liberté individuelle et vécue à ce titre comme violente, mais, au contraire, comme ce qui permet la liberté de communication entre des êtres responsables parce que libres de *répondre* de leurs jugements et de leurs choix. Une règle ne peut acquérir un sens normatif sans violence que si elle bénéficie de l'assentiment de tous ceux qu'elle concerne à l'issue d'une discussion parce qu'elle rencontre l'intérêt et la visée d'un bienfait tant individuel que collectif.

Il importe toutefois, tant pour gérer les discussions que pour ne pas semer d'*illusion* démocratique à l'école, de faire apprendre que l'on peut discuter de toutes les normes et lois en classe sans que la classe ne soit nécessairement le lieu de leur réforme ou de leur transformation. Les citoyens de la démocratie moderne se sont pourvus de procédures légitimes au terme desquelles une loi ou une norme sera modifiée, dont le bien-fondé peut être expliqué ainsi que la nécessaire "différance" qu'elle suppose.

Habermas me semble avoir reconstruit avec pertinence le mode réflexif de *transmission culturelle* propre à nos sociétés modernes qui rend le renouvellement des traditions plus dépendant de la disponibilité à la critique et de la capacité d'innovation²⁸. En retour, le programme "démopédique", que je viens de brièvement décrire, permettrait de rendre plus effectives nos valeurs démocratiques si l'on s'accorde à dire que la démocratie requiert non seulement une moralité publique conventionnelle pour se conserver mais aussi une moralité publique « postconventionnelle » susceptible de faire évoluer la loi avec le progrès intellectuel et l'évolution des mœurs.

²⁸ Jürgen HABERMAS, *De l'Éthique de la discussion, op. cit.*, p. 44 : « Un monde de la vie qui, tant en ce qui concerne les *ordres institutionnels* que les *modèles de socialisation*, est taillé à la mesure de structures postconventionnelles, exige en outre un mode réflexif de *transmission culturelle* qui rend le renouvellement des traditions plus dépendant de la disponibilité à la critique et de la capacité d'innovation ».