

SAVOIR ET CITOYENNETÉ

Gérard CHAUVEAU (*)

La question des savoirs et celle de la citoyenneté sont intrinsèquement liées si l'on se réfère à une République éclairée composée de citoyens capables de choix raisonnés et rationnels.

Cette approche, qui était déjà celle de Condorcet, va à l'encontre du discours dominant aujourd'hui, qui fait de la citoyenneté un outil de socialisation d'une jeunesse supposée dangereuse ou en danger.

La citoyenneté y perd alors de son sens et de son universalité.

Depuis fort longtemps, la majorité des discours pédagogiques – qu'ils soient traditionnels ou novateurs, conservateurs ou progressistes – sépare la question de l'instruction et des « savoirs » de celle de la citoyenneté. Il est devenu banal, voire « évident », de dire que l'École (de la République) doit d'une part instruire et d'autre part éduquer à la citoyenneté. Je voudrais au contraire montrer ou rappeler que ces deux questions peuvent n'en faire qu'une, qu'elles peuvent être pensées et traitées ensemble. *Il existe une conception « citoyenne » (ou civique) des savoirs scolaires et une définition « cognitive » (ou intellectuelle) de la citoyenneté.*

Une telle approche n'est pas nouvelle. Dès 1792, au moment de la première République (l'an I de la République), elle est défendue avec force et talent par Condorcet, en particulier dans son *Projet sur l'organisation générale de l'instruction publique*. L'idée de base est que *instruction publique, citoyenneté et république* forment un tout. C'est cette trilogie

(*) Chercheur à l'INRP.

qui est, depuis deux siècles, au cœur du « modèle républicain » ou plus exactement d'un certain modèle républicain : celui de Condorcet.

La préoccupation de Condorcet n'est pas d'abord éducative ou pédagogique mais philosophique et politique. Il s'attaque à une question logique et juridique posée à plusieurs reprises par les philosophes des Lumières : quelle est la validité du suffrage universel ? quelle est la légitimité d'une décision politique ? Le point de départ est un problème soulevé par Descartes un siècle plus tôt : « Il ne suffirait à rien de compter les voix pour suivre l'opinion qui a le plus de partisans : car, il s'agit d'une question difficile, il est plus sage de croire que sur ce point la vérité n'a pu être découverte que par peu de gens et non par beaucoup » (*Règles pour la Direction de l'Esprit*).

Si l'on élargit les propos de Descartes, la question politico-philosophique abordée est celle du rapport entre justice et vérité ou entre liberté et savoir.

La première solution proposée est celle de Voltaire (entre autres) : c'est le « despotisme éclairé ». Le suffrage universel est inutile et dangereux car les choix faits par les ignorants ignoreront souvent la complexité des situations-problèmes à résoudre. Il faut un prince éclairé, c'est-à-dire formé par l'esprit et les sciences des Lumières. Pour Voltaire, la question importante n'est pas de savoir qui règne (ou doit régner) mais comment asseoir le règne de la raison. La pensée politique voltairienne (ou des Encyclopédistes) met en avant l'exigence d'une action rationnelle des gouvernants et relègue au second plan celle de l'identité ou de la personne du souverain. Le but à atteindre, la priorité des priorités, c'est la rationalité de l'autorité politique et de l'État.

La deuxième réponse est celle de Rousseau : la « démocratie égalitaire ». La souveraineté suprême est constituée par la volonté de tous les hommes sans distinction de classe. Il faut renoncer à toute exclusive et à toute discrimination ne reposant pas sur les qualités naturelles des individus. Rousseau affirme que les décisions populaires peuvent atteindre la justice et la vérité. Une assemblée de paysans, par exemple, peut régler les affaires publiques avec sagacité car il existe d'autres voies que la « raison théorique » (le calcul et les connaissances) pour accéder à la vérité ; ou plutôt, il existe une autre vérité que celle des rationalistes. Mais l'important pour Rousseau c'est que la souveraineté

ne réside pas dans certains individus privilégiés chargés du soin des nations, mais dans les nations elles-mêmes.

Les deux grandes figures de la vie intellectuelle française du XVIII^e siècle règlent donc la question du rapport entre le vote et la vérité, entre la pluralité des voix et le savoir (la raison) en la faisant basculer d'un côté ou de l'autre. Voltaire opte pour une politique du prince éclairé parce qu'il pense que l'opinion est incompatible avec la vérité. Rousseau invente une nouvelle forme de vérité, sensible à la conscience et à la vertu, pour soutenir que la voix du peuple est la plus légitime.

Condorcet propose une troisième solution : « *la république éclairée* ». Pour que les assemblées populaires prennent des décisions légitimes, c'est-à-dire conformes à la vérité, il faut que le citoyen (ou l'homme qui vote) soit un homme des lumières, un *citoyen éclairé*. Des assemblées peuvent délibérer valablement et agir justement si les lumières sont répandues sur chacun. Un gouvernement démocratique, républicain peut se prémunir de l'erreur s'il s'appuie sur le peuple éclairé. La coïncidence entre la vérité (la rationalité de l'action politique) et la pluralité des voix (la démocratie) est possible si la forme des décisions est rattachée aux lumières et à « la raison » de ceux qui les prennent.

Sans la rationalité et sans les lumières de chacun des citoyens (ou des sujets votants), la justice et la vérité sont mises à mal ; les assemblées populaires risquent de prendre des décisions fausses, voire imbéciles ou/et de se transformer en lieux de plébiscite.

Comment éviter ces dangers ? Comment réaliser ce citoyen, à la fois sujet juridique et sujet rationnel ? alors que « la réalité » c'est surtout l'ignorance et ses multiples variantes : préjugés, superstition, obscurantisme, fanatisme, aveuglement, abrutissement et asservissement. Les lumières ne doivent plus être seulement l'affaire d'une communauté (les philosophes, les gouvernants, la classe dirigeante) mais l'affaire de tous, l'affaire du citoyen. Il faut faire parler la raison et *rendre la raison populaire*. « Un peuple républicain ne sera vraiment libre et souverain que si la raison savante devient populaire » (C. Kintzler, p. 30). C'est le rôle de l'instruction publique. C'est sa théorie du suffrage et de la citoyenneté individuelle qui conduit Condorcet à sa théorie de l'instruction publique. La première détermine entièrement la seconde et, en fin de compte, les deux n'en font plus qu'une. Quelle est l'essence – ou quel est le sens – de

cette instruction publique ? Instruire c'est *instruire de ce dont un citoyen a besoin* pour atteindre et pratiquer l'autonomie intellectuelle, c'est instruire de ce qui rend autonome ou non dépendant, de ce qui soustrait un individu à la dépendance intellectuelle d'un autre, c'est instruire des raisons des choses, c'est-à-dire de ce qui s'établit par la voie de « la raison » : l'observation, l'expérimentation, la réflexion raisonnée et argumentée. Instruire c'est « *former d'abord la raison, instruire à n'écouter qu'elle* ».

Instruction publique et éducation à la citoyenneté sont un seul et même processus chez Condorcet. Instruire, développer la raison, former des esprits libres ou des penseurs libres, former des individus capables de faire des choix raisonnés et rationnels... c'est former des citoyens. Ou *vice versa*. Et c'est, du même coup, instituer la république. L'instruction publique est simultanément l'émanation et la condition de la république. Elle en est l'émanation car seule une république peut avoir la volonté d'assurer la publicité (action de rendre public, de partager) et l'extension des lumières pour chaque citoyen. Et elle en est la condition car l'existence d'un grand nombre de citoyens éclairés et l'exercice généralisé de la raison sont la garantie de l'autonomie individuelle et de la liberté nationale.

L'argumentation de Condorcet mérite un examen attentif car sa démarche peut apparaître à première vue surprenante. Au départ, il pose un problème politique et logique : comment faire coïncider les décisions du suffrage ou d'une autorité politique démocratique avec la vérité ? Ou, si l'on préfère, comment une décision populaire pourrait-elle être juste ? À l'arrivée, il présente un projet pédagogique et didactique qui répond à la question : quelle instruction – ou quels savoirs, quelles méthodes – pour le peuple ? Aujourd'hui encore, beaucoup ne comprennent pas comment on peut faire le lien entre ces deux domaines (celui de la politique et celui de la didactique), comment on peut passer de l'un à l'autre. En 1999 comme en 1792, on voit peu d'experts de l'organisation politique (la citoyenneté, les libertés, la démocratie...) s'intéresser de près aux savoirs et aux apprentissages scolaires. Et l'on voit peu de didacticiens se préoccuper sérieusement de l'activité des citoyens, du système électoral et du devenir de la république.

L'articulation entre l'univers de la citoyenneté et celui du savoir est possible à deux conditions : définir le citoyen comme *citoyen éclairé* et définir le savoir comme *savoir raisonné*. En d'autres termes, il s'agit

d'opérer une *double rupture* : avec les conceptions usuelles de la citoyenneté et avec les visions traditionnelles du savoir.

Condorcet dénonce sévèrement les populismes qui reposent sur une idée fallacieuse de la citoyenneté, de la liberté et de l'égalité. « Dire que le peuple en sait assez s'il sait vouloir être libre, c'est avouer qu'on veut le tromper pour s'en rendre maître ; c'est le dégrader sous la vaine apparence d'un respect perfide » (*Sur la nécessité de l'instruction publique*). Il critique avec vigueur certaines options apparemment démocratiques – ou certains « modèles républicains » – qui produisent *de facto* une citoyenneté et une république « à deux vitesses » : « Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéissent pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auraient été brisées ; en vain ces opinions de commande seraient d'utiles vérités ; le genre humain n'en resterait pas moins partagé en deux classes : celle des hommes qui raisonnent et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves » (Discours à l'Assemblée nationale, 20 avril 1792). Si elle n'est pas fondée sur la raison, la citoyenneté risque fort d'être un leurre ou une tromperie. Si chaque citoyen ne possède pas l'instruction (les armes de la raison) nécessaire à son autonomie intellectuelle (la liberté de penser, le pouvoir de penser et de choisir par soi-même), il risque fort d'être un « pseudo-citoyen » ou un citoyen « de seconde classe ». Être citoyen « pour de bon » c'est se saisir soi-même comme sujet raisonnable (rationnel), c'est pouvoir user publiquement de son entendement dans tous les domaines, c'est être indépendant d'autrui sur le plan intellectuel et dépendant de sa seule raison. Il n'y a égalité « véritable » qu'entre des personnes disposant de l'autonomie intellectuelle – ou d'un certain niveau d'autonomie – qui leur permet d'abord de ne pas dépendre de quelqu'un dans la vie sociale ordinaire (lire une lettre ou un avis, effectuer un calcul simple, juger la pertinence d'une proposition, etc.) et d'accéder ensuite à des connaissances plus étendues et à des compétences plus approfondies. Un peuple ne peut être « vraiment » libre si les citoyens – ou une partie d'entre eux – sont privés d'instruction et livrés à l'ignorance ou à l'irrationnel. Il ne s'agit pas de décréter la citoyenneté ni même d'éduquer à la citoyenneté mais de former (instruire) les citoyens : « Plus vous voulez que les hommes exercent eux-mêmes une portion plus étendue de leurs droits, plus vous voulez, pour éloigner tout empire du petit nombre, qu'une masse plus grande de citoyens puisse remplir un plus grand nombre de fonctions, plus vous devez chercher à étendre l'instruction » (*Sur la nécessité de l'instruction publique*).

Sur le terrain du *savoir*, Condorcet souligne qu'il y a en réalité savoir et savoir, ou plus précisément plusieurs modèles du savoir. Certains sont largement critiquables si ce n'est tout à fait détestables. Il existe même un « savoir obscurantiste ». C'est, par exemple, celui de l'érudit qui accumule des fragments de connaissances, qui stocke des quantités d'informations sans les classer et sans les ordonner. Ou celui du lecteur qui, n'ayant « pas appris à entendre les livres », essaie de lire un texte allégorique en le prenant au pied de la lettre. « Le premier mouvement des hommes est de prendre littéralement et de croire tout ce qu'ils lisent comme tout ce qu'ils entendent. Plus celui qui n'a pas appris à se défendre de ce mouvement lira de livres, plus il deviendra ignorant » (*Troisième Mémoire sur l'instruction publique*).

Condorcet s'en prend aussi au « savoir autoritaire » : celui qui est asséné, imposé, inculqué (inculquer égale fouler, presser, enfoncer) ; ou celui qui est sacralisé et pontifiant. « Si vous appelez une école un temple national, si votre instituteur est un magistrat, vous ajoutez aux propositions énoncées dans ce lieu, présentées par cet homme, une autorité étrangère, non seulement aux preuves qui doivent établir la vérité, mais à cette espèce d'autorité qui peut, sans nuire aux progrès des connaissances, influencer sur notre croyance provisoire, celle que donne la supériorité des lumières. J'ai raison de croire à une expérience de physique sur le nom d'un savant dont j'ai vérifié la science et l'exactitude ; je serais un sot d'y croire sur l'autorité d'un pontife ou d'un consul » (*Rapport et projet de décret...*).

Il condamne tout autant le « savoir dogmatique » qui se veut péremptoire et définitif. Ou encore le « savoir empirique » qui se limite à des recettes pratiques, à des savoir-faire utilitaires dont on ne maîtrise pas les fondements (« les raisons »).

Condorcet prend soin de montrer qu'il ne s'agit pas de défendre *les savoirs* en général ou *l'instruction* en général. Au contraire, il dénonce la « fausse instruction » et l'obscurantisme de nombreuses formes de savoirs. Et il ne prétend pas que, pour être effective, la liberté (ou la citoyenneté) réclame la médiation ou la maîtrise des « savoirs ». Seul le savoir raisonné, c'est-à-dire la raison appliquée à des objets ou à des circonstances, peut être libérateur. C'est un savoir qu'on pourrait dire *citoyen* (ou civique) pour deux raisons. D'abord à cause de son but : il veut explicitement répondre aux besoins du citoyen ou du futur citoyen

(pensé comme citoyen éclairé, c'est-à-dire penseur libre, acteur qui s'appuie sur la raison). Il est une réponse aux droits de l'enfant et du citoyen : droit de savoir, droit d'être indépendant dans ses jugements, droit à jouir de l'autonomie intellectuelle. Ensuite à cause de ses modalités ou de ses mises en œuvre : respect de la personne, centration sur l'observation, l'expérimentation, le raisonnement, l'examen réfléchi des faits et des arguments, ouverture vers d'autres connaissances, etc.

En quoi le passage par Condorcet peut-il nous aider à apprécier la montée du thème de la citoyenneté dans les années quatre-vingt-dix ?

On peut d'abord noter que la plupart des discours actuels sont étrangers, sinon opposés, à la réflexion de Condorcet, y compris parfois chez ceux qui évoquent son nom et son action en 1792. La définition dominante du citoyen est exclusivement « *socialisante* » : c'est le membre d'une collectivité politique organisée ; et la citoyenneté est conçue seulement en fonction de l'insertion (ou de l'intégration) sociale. On est bien loin du *citoyen* de Condorcet pensé en termes d'individualité et d'autonomie. La perspective du citoyen éclairé ou raisonnable (sujet autonome, doué de raison) et d'une citoyenneté fondée sur la raison (le savoir raisonné) me semble pourtant au moins aussi intéressante en 1999 qu'en 1792. N'est-ce pas « en jouant clairement le jeu de la rationalité, de la réflexion, de l'autonomie et de la connaissance critique que l'école française peut espérer voir un plus grand nombre d'élèves se reconnaître dans ses valeurs fondatrices » (A. Pierrot, 1987) ?

On relève par ailleurs de nombreux débats autour de « socialisation et apprentissages scolaires », notamment avec l'arrivée massive de « nouveaux publics » dans les collèges et les lycées. D'un côté, il y a ceux qui prétendent qu'on ne peut instruire sans avoir socialisé au préalable ; de l'autre, on trouve ceux qui disent qu'il faut commencer par la réussite dans les apprentissages pour pouvoir socialiser. La lecture de Condorcet (entre autres) permet de dépasser cette opposition. C'est le savoir raisonné et l'instruction raisonnable (« l'école de la raison ») qui font de l'enfant un citoyen (un acteur social éclairé et responsable). Et c'est la citoyenneté – finalité explicite de l'instruction raisonnable et des savoirs raisonnés – qui donne du sens à l'activité scolaire. Allons plus loin : l'erreur fondamentale consiste à disjoindre la sphère apprentissage et savoir de la sphère socialisation et citoyenneté. Cette dissociation peut provoquer à la fois des apprentissages scolaires privés de sens puisque décon-

nectés de leur raison d'être (la citoyenneté, la formation du citoyen) et une éducation à la citoyenneté privée de contenu puisque coupée de son outil essentiel (le savoir raisonné, l'autonomie intellectuelle).

Enfin, le détour par Condorcet – ou « le retour à Condorcet » – nous permet de mieux saisir la nature du vaste mouvement « éducation à la citoyenneté » à l'œuvre aujourd'hui dans les secteurs dits défavorisés. Quand celle-ci devient l'axe majeur d'une politique scolaire *réservée* à certains établissements scolaires (sensibles) ou à certains publics (adolescents difficiles, élèves à risques), quand elle a comme objectif déclaré la prévention de la violence, c'est qu'on est en train de construire « une autre école » qui n'a plus grand-chose à voir avec « l'école de la République ». Premièrement, on néglige l'instruction et les savoirs ; deuxièmement, on ne s'adresse plus à tous (le peuple, l'ensemble des citoyens) mais seulement à l'enfance ou à la jeunesse supposée dangereuse ou en danger. Troisièmement, on ne veut plus instruire les (futurs) citoyens, former des sujets possédant les armes de la raison, mais assurer la paix sociale ou éviter les explosions juvéniles. « L'éducation à la citoyenneté » n'est-elle pas dans ces conditions le nouvel habillage de l'éducation-moralisation des « pauvres » ou de l'idéologie sécuritaire ? La plupart des formations interinstitutionnelles destinées aux personnels de l'Éducation nationale, de la Justice et de la Police vont dans ce sens : « L'éducation à la citoyenneté a été définie comme le meilleur moyen de prévention de la violence. C'est sous cet angle exclusif que presque toutes ces formations ont été pensées et organisées » (J. Farge, 1996). Et le Comité interministériel de la Ville du 30 juin 1998 donne comme priorité à la relance de la politique des ZEP « la prévention de la violence » qu'il associe à « l'éducation à la citoyenneté » ; mais son relevé de décisions ne fait même pas mention des apprentissages et de la réussite scolaires.

N'est-il pas temps de reprendre l'analyse de la relation citoyenneté-savoir entreprise par Condorcet voici deux siècles ?

Gérard CHAUCHEAU

NOTE

De nombreuses citations et références sont empruntées à C. Kintzler, *Condorcet*, Folio, Minerve, 1984.