

LA LOI AU COLLÈGE ou Justin et les voitures rayées

(Article pour Education et management n° 20, 1998)

*Selon que vous soyez puissant ou misérable
Les jugements de cour vous rendront blanc ou noir
(fabuliste, France, seconde moitié du 17ème)*

Avertissement au lecteur

Ce texte peut être lu de deux façons différentes : de manière linéaire, dans sa totalité; de manière alternative, en privilégiant l'un des deux aspects de l'approche qui comporte une étude théorique, *La loi au collège* (paragraphe en caractères romains) et une étude de cas mise sous la forme d'une fable à épisodes (avec sa morale !), *Justin et les voitures rayées* (paragraphe en italiques)

*Il était une fois... un collège de banlieue, ni trop sensible, ni trop protégé, situé dans un quartier d'une agglomération de province qui avait su conserver une certaine diversité sociale : le collège La Fontaine. Un beau jour de Mai, voici que la sonnerie de 17 h retentit. Les personnels se dirigent vers le parking - situé dans l'enceinte du collège - pour rentrer chez eux. Émoi ! Les carrosseries de toutes les voitures ont été rayées. De grands balafres longitudinales ornent les véhicules professoraux. Mme Leroy, la principale, convoque son adjoint et le conseiller d'éducation. On décide de tenter de démasquer et de punir sévèrement le ou les coupables. Cela devrait être possible : le méfait n'a pu logiquement se produire que pendant l'heure du déjeuner, lors de la sortie ou de la rentrée des élèves, qui traversent alors le parking. Il a donc dû avoir de nombreux témoins. Le CPE et les surveillants, les professeurs, la principale et l'adjoint se mettent au travail : on sermonne collectivement les élèves, on leur demande de dénoncer les coupables, on en appelle au civisme, on réunit les délégués, on procède même à quelques entretiens individuels. Rien n'y fait. C'est **la loi du silence**. Non pas l'omerta maffieuse, obtenue par la menace de la violence, ce n'est pas le genre du quartier, mais le silence plus pesant et embarrassé d'une certaine forme de solidarité : on sait, mais on ne dénonce pas un camarade. Si on réclame la justice, on n'en est pas pour autant une " balance " !*

La " loi du silence ", la " loi du plus fort "..., on en parle de plus en plus souvent dans les collèges. Que sont donc ces " lois " ? Et au-delà, que recouvre l'idée de loi pour les adolescents qui sont nos élèves, et pour nous qui sommes leurs éducateurs ? Si nous voulons y comprendre quelque chose, il nous faut prendre la loi au mot, dans toute sa diversité sémantique : pas moins de cinq registres de signification qui se superposent et parfois se mélangent dans l'imaginaire des uns et des autres, et provoquent les confusions, les glissements de sens et les incompréhensions qui sont le lot quotidien des relations entre adultes et élèves dans les établissements scolaires : la loi aux sens anthropologique, social, moral, juridique et scientifique. Nous les aborderons successivement. Mais auparavant, voyons en quoi la scolarité au collège interroge de manière particulière la notion de loi.

LE RAPPORT A LA LOI

Délaissions provisoirement les Docteurs de la Loi, ceux qui en ont une définition précise et donc étroite. Les juristes d'abord, qui distinguent la loi, élaborée par le pouvoir législatif, de la réglementation, définie par le pouvoir exécutif. Les tenants de la pédagogie institutionnelle ensuite, qui séparent la Loi-qui-libère de la règle-qui-enferme¹, opposant aussi, de manière un peu manichéenne, les conceptions "libertaires" de Rousseau à celles, "disciplinaires", de Durkheim². Les fanatiques religieux enfin, qui ne voient de Loi qu'en Dieu, et l'opposent à des règles sociales et à des "lois" politiques que le croyant ne doit suivre que dans la mesure où elles sont les transcriptions terrestres de la première.

Ces diverses oppositions entre loi et règle, pour être parfois utiles, sont néanmoins réductrices de la richesse sémantique de l'usage que fait du terme la langue française : loi des grands nombres, loi d'Orientation, loi morale, loi du plus fort, loi du père, sans parler des lois du genre, autant d'expressions qui n'obéissent pas forcément aux distinctions précédentes, et que chacun utilise de manière banale, chez soi comme dans les établissements scolaires, en ayant pourtant l'impression de se faire bien comprendre. Nous parlerons donc ici comme tout le monde, c'est-à-dire de la loi dans sa définition la plus large, qui regroupe des registres sémantiques qui, loin de l'opposer à la règle, en font une règle particulièrement forte, **impérative**, qui s'impose avec une forme d'évidence ou de transcendance, une contrainte non soumise aux circonstances, et non négociable. Plus qu'à la règle, on devrait plutôt opposer la loi au contrat, qui formalise un accord négocié, ou au pacte, qui scelle une alliance consentie.

En quoi la loi ainsi définie fait-elle alors problème au collège ? C'est que, nous disent des travaux de la ci-devant Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère, les collégiens semblent avoir une difficulté particulière avec "le rapport à la loi". Intéressés par les performances du collège en matière éducative, des chercheurs³ ont suivi le développement chez les élèves de différents apprentissages scolaires : les connaissances civiques, la tolérance et le refus des discriminations, le respect de l'environnement, les enjeux des libertés publiques et la conscience de l'importance de la solidarité sociale. Dans toutes ces catégories les collégiens progressent convenablement entre leur entrée en sixième et leur sortie de troisième. Il n'en va pas de même pour les deux derniers objets de l'étude, **le respect des règles scolaires et le rapport à la loi**, pour lesquels les chercheurs observent une régression des comportements, comme l'illustre le tableau ci-dessous.

Il n'est jamais acceptable de...	Entrée en Sixième	Fin de Sixième	Troisième
Mentir pour éviter une punition	66 %	54 %	28 %
Copier sur son voisin lors d'un contrôle difficile	87 %	79 %	45 %
Sécher un cours ennuyeux	91 %	89 %	62 %
Monter dans un bus ou un métro sans payer	84 %	79 %	54 %

¹ C. IMBERT, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, ESF, 1994

² B. DEFRANCE, *Sanctions et discipline à l'école*, Syros, 1993

³ A. STEFANOÛ et D. FABRE-CORNALI, "Les connaissances civiques et les attitudes à l'égard de la vie en société des collégiens", *Dossier d'Éducation et formations n° 77*, DEP-MEN, 1996

Obéir aux lois seulement si on est d'accord avec elles	57 %	60 %	52 %
--	------	------	------

CRISE DE L'ADOLESCENCE OU DÉSINTÉRÊT ÉDUCATIF ?

Où chercher les causes de ce constat préoccupant ? Du côté des élèves (ce serait la “ crise de l'adolescence ”), ou bien de l'institution (dont on pourrait dénoncer le désengagement éducatif) ?

Du côté des élèves, la scolarité au collège correspond effectivement à une période délicate du développement sexuel, de recherche d'une identité individuelle et collective, de prise de distance par rapport aux adultes et en même temps de besoin d'identification. Les adolescents explorent de nouveaux types de sociabilité et de nouvelles “ marques ” sociales. Ils cherchent à découvrir de nouveaux espaces et à faire l'expérience du caractère tangible des normes, des règles et des “ lois ” qui les délimitent et en régissent le fonctionnement. La relation éducative change alors de nature. Pour le jeune enfant, les règles sociales se distinguent mal des autres contraintes du monde extérieur. A cet âge l'éducation se produit dans une confrontation à une extériorité à soi-même. L'adulte, dépositaire des règles, est aussi protecteur. On lui obéit parce qu'on l'aime et qu'on lui fait confiance. Pour l'adolescent, qui veut exister par lui-même, se démarquer de ses parents et de ses maîtres, la loi devient problématique. Elle permet cependant d'établir la relation éducative sur un mode non affectif : la loi existe parce que l'adulte et le jeune y sont également soumis, elle s'impose à l'un comme à l'autre. Elle est médiatrice de leur relation. Expliquée, elle prend également du sens et sort d'une pure extériorité pour prendre une part d'intériorité : je choisis de m'y conformer parce que, en raison, je la trouve bonne, utile, ou nécessaire. Ainsi la volonté se forge, et les comportements prennent une valeur morale. De l'école au collège, l'éducation à la loi passe ainsi progressivement des registres de l'affection et de l'imposition, à ceux de la raison et de l'exemplarité.

C'est ici que le facteur de l'âge rejoint la responsabilité de l'institution. Car le passage de l'école primaire au collège représente un changement d'univers particulièrement troublant, surtout pour les enfants peu ou mal “ encadrés ”, ou dont la vie familiale est “ dérégulée ”. Les élèves passent d'un monde unipolaire (une classe, un maître, un ensemble de règles établies et formalisées au moins pour une année), à un monde multipolaire, et même éclaté, où les lieux et les références identitaires se succèdent d'heure en heure et, surtout, les systèmes de normes varient avec chaque professeur, tout en restant le plus souvent implicites. Le règlement intérieur de l'établissement, lorsqu'il n'est pas méconnu, est rarement perçu comme une loi commune ou supérieure, mais souvent comme un système supplémentaire et annexe, s'appliquant à tout sauf à l'essentiel : le travail et la vie en classe. On ne peut donc dédouaner l'institution de toute responsabilité dans la régression du “ rapport à la loi ” observée par la DEP au collège.

PETITE PHÉNOMÉNOLOGIE DE LA LOI (bis)

Examinons maintenant les différents registres sémantiques du terme, dans une perspective semblable à celle qu'Eirick Prairat qualifie de phénoménologique, car elle permet de passer de l'examen des différents aspects d'un phénomène à une définition plus large ou abstraite, à un sens plus général résidant dans une idée qui rassemble, dans “ le dévoilement d'une essence ”⁴.

⁴ E. PRAIRAT, “ Petite phénoménologie de la loi ”, in *La sanction*, L'Harmattan, 1997, p. 91 et suivantes

Nous aborderons successivement, dans un ordre qui n'est pas arbitraire, les registres anthropologique, social, moral, juridique et scientifique de l'idée de loi.

❶ La loi anthropologique

La question est de savoir comment l'homme devient homme. Car on ne naît pas homme, on le devient. Mythes et récits de l'origine présentent dans notre civilisation la même structure ternaire : fusion ou indifférenciation ; puis séparation ; accès enfin à la condition humaine. Illustrons cette "loi" par trois exemples célèbres, que l'on prendra ici au pied de la lettre, comme des récits signifiants (des mythes), en deçà de leur statut scientifique ou religieux. Le premier est issu de la Bible. C'est le récit de la Genèse, qui nous raconte l'histoire du Paradis Terrestre, de l'interdit divin de "manger de l'arbre de la Connaissance du Bien et du Mal", enfin de la transgression ouvrant paradoxalement l'homme à cette connaissance, c'est-à-dire à la **morale**. Le deuxième récit est repris de la psychanalyse. Pour Freud, le bébé vit d'abord un état fusionnel avec le corps de sa mère, la "castration primaire" représente alors la séparation opérée par la présence d'une figure paternelle (la "loi du père"), qui permet l'accès de l'enfant à l'ordre symbolique et en particulier au **langage**. Le troisième récit est celui de l'anthropologie elle-même. Pour Lévy-Strauss, l'homme se distingue des autres créatures par un interdit fondamental, le tabou de l'inceste, qui l'oblige à la **sociabilité** par nécessité d'échanger les femmes avec d'autres groupes.

Quel que soit le récit, on le voit, l'accès à la condition humaine, c'est-à-dire à la morale, au langage ou encore à la sociabilité, nécessite toujours une "loi fondatrice", un interdit fondateur sans lequel "l'homme" ne serait pas réellement humain. Toutes les autres séparations ou distinctions ultérieures sur lesquelles se développe l'éducation (permis-interdit, bien-mal, vrai-faux, bon-mauvais, beau-laid) se construisent sur cette séparation originaire qui constitue l'homme comme sujet. En même temps, on sent bien que chacune de ces lois symboliques recèle une part d'arbitraire, quelque chose qui nous échappe, ou nous transcende, qui apparaît inaccessible, "sacré", que l'éducateur ne peut raisonnablement "expliquer" à l'enfant, mais qu'il doit lui transmettre sous peine de le priver de l'accès au sens même de son existence. C'est pourquoi l'éducation scolaire des enfants dont "l'éducation" familiale s'est faite sur un mode fusionnel (violence parentale ou toute-puissance infantile) est si difficile.

Quelle signification symbolique peut-on prêter au méfait perpétré au collège La Fontaine ? Pourquoi donc s'attaquer de cette manière aux voitures des enseignants ? Ce type de délit se multiplie depuis une dizaine d'années : on "crève" des pneus, on "plie" des portières, on raje des peintures et, de plus en plus souvent, on "crame des caisses". On sent bien qui est visé : derrière la "bagnole", c'est la personne. C'est sur elle que s'exerce, symboliquement, la violence. D'autant plus que la voiture est l'objet identificatoire par excellence de la vie moderne ("j'ai fait du 180", "je fais de l'huile", "j'ai crevé", etc.). Il s'agit donc bien d'un désir de meurtre. Faute de pouvoir l'exprimer sur un registre totalement symbolique (la parole par la confession ou la psychothérapie, le jeu par le théâtre ou le psychodrame par exemple, ou encore la création artistique), c'est là un premier niveau de passage à l'acte, qui n'agresse pas directement les personnes mais un objet particulièrement investi sur le plan affectif. Le vrai corps du délit, c'est le corps de l'enseignant lui-même, et peut-être même le corps enseignant dans son ensemble. La blessure, individuelle et collective, et l'exaspération qui s'ensuit, n'en sont que plus profondes. De plus, la manière de faire n'est pas scolairement innocente. Rayer, biffer, est un mode de correction banal, qui revient à supprimer symboliquement tout ou partie d'un texte, et qui permet au professeur d'exprimer certaines de ses pulsions dans des balafres pédagogiques ne manifestant que rarement le souci du respect de l'intégrité psychique d'un

élève qui, quant à lui, a plutôt tendance à s'identifier à sa copie ! Alors un règlement de compte vis à vis d'un professeur ? Mais pourquoi avoir rayé toutes les voitures ? S'agirait-il plutôt d'un hors sujet général, on pourrait dire ici " collégial " ?

② La loi sociale

L'homme ainsi constitué grâce à une loi fondatrice est donc un être moral, doué de langage et vivant en société. A ce dernier titre, il appartient à un ou plusieurs groupes possédant chacun ses normes et ses codes, nécessaires pour assurer sa cohésion interne et sa protection externe. Lois de la famille, de la communauté religieuse, du groupe professionnel, sportif, associatif ou politique, permettent de garantir la soumission des individus au collectif, souvent incarné par un leader ou un chef. La transgression des lois du groupe, parfois tentante, est combattue par la violence, réelle ou symbolique, ou encore l'exclusion. Ces lois ne se transmettent pas le plus souvent par un apprentissage formalisé mais plutôt par imprégnation culturelle, par sédimentation d'expériences sensibles. Elles constituent une part de ce qu'on peut appeler " la tradition ". Toute appartenance à un groupe se traduit par une forme de solidarité. C'est le cas pour la famille : les pires formes de violence s'y manifestent parfois et ce n'est pas toujours la peur qui maintient le secret, mais aussi la honte d'avoir à dénoncer un père, un frère ou un enfant.

Au collège La Fontaine, la loi du silence traduit un réflexe de solidarité archaïque du groupe des élèves, dans une confrontation à celui des adultes. Jusqu'à ce qu'un jeune surveillant d'externat, étudiant à l'université voisine, parvienne à la briser. Justin venait de s'acheter une voiture d'occasion, en bon état qui plus est, et la retrouver endommagée le mit dans une grande colère. Pendant l'heure du déjeuner, il restait habituellement au collège pour animer le " club basket " qu'il avait créé pour une quinzaine d'élèves. Le surlendemain des faits, les retrouvant au gymnase après déjeuner, sur le coup de 12h30, il leur tint à peu près ce langage : " Je suis furieux de ce qui m'est arrivé. Et je pense que vous savez qui a fait le coup. Écoutez-moi. De qui vous sentez-vous solidaires ? De ces petits malfrats ? Ou bien de moi, qui vous donne de mon temps depuis le début de l'année ? Vous avez le droit de répondre oui à la première question, mais dans ce cas, je vous avertis, je me mets en grève, et il n'y aura plus de basket ! ". Murmures, puis protestations dans le groupe d'adolescents, enfin conciliabules. Deux élèves se détachent du groupe : " Voilà, on sait qui c'est. On va te le dire ". Justin a posé aux élèves la bonne question, celle du choix, toujours possible dans une société démocratique (qui n'est plus régie par la tradition), de la solidarité et du sentiment d'appartenance : de qui est-ce que je me sens le plus solidaire ? Et pourquoi ?

Dans les établissements scolaires les enseignants sont souvent confrontés à de telles lois, du silence, du plus fort, dans les groupes d'enfants ou de jeunes. Le problème est sans doute moins de les " casser ", sauf dans les cas de groupes délinquants ou criminels, que d'utiliser la solidarité archaïque qui les fonde, dans le but d'ouvrir les jeunes à des formes plus élaborées de solidarité, plus diverses aussi, et surtout plus vastes : au sein de l'établissement d'abord, au niveau de la cité politique ensuite, au plan de l'humanité toute entière enfin.

③ La loi morale

La morale est constituée des conduites qu'il nous paraît obligatoire d'adopter, indépendamment des circonstances. Historiquement, les lois morales sont d'origine religieuse. La Thémis grecque ou le Décalogue hébreu en sont des exemples. Elles s'adressent à un groupe humain plus large, à un peuple, à une civilisation. Elles ne se distinguent des lois sociales que par leur exigence d'universalité : il ne s'agit plus uniquement de distinguer le conforme de ce qui ne l'est pas, pour un groupe donné et dans

des circonstances précises, mais plus profondément, quelque chose de plus vaste qu'on appelle " le bien ", d'autre chose que l'on nomme " le mal ". Aujourd'hui, dans une société laïcisée, la morale n'en existe pas moins mais elle n'est plus l'apanage des religions, elle renvoie à la conscience individuelle et à la vie privée. Ce paradoxe de la dimension universelle de la morale et du jugement moral individuel nous introduit à une question plus fondamentale, qui est de savoir de quoi est faite cette exigence d'universalité, ce qu'elle recouvre et, en définitive où elle réside : dans un ordre naturel, dans une transcendance surnaturelle, ou bien encore dans l'homme lui-même. Nous y reviendrons.

Dans l'école d'aujourd'hui, l'un des problèmes auxquels sont confrontés les éducateurs est de pouvoir définir et s'appuyer sur une morale laïque, commune à tous les enfants mais neutre par rapport aux convictions des familles. Cette morale des droits et devoirs universels de l'homme trouve au moins trois points d'application pratiques dans les établissements scolaires : la suspension de la violence pour régler les différends ou pour exprimer ses sentiments, les devoirs envers autrui, dont le premier est le respect de sa dignité et, pour les adultes, le devoir d'éducation.

Au collège La Fontaine, Pierre et Patrick ont été démasqués. Ils ont avoué. Stupeur : ce sont les deux meilleurs élèves de la classe de 5e/1, fils d'excellentes familles. Les pères sont ingénieurs dans la grande entreprise locale. Que leur dire ? Faut-il commencer par leur " faire la morale " ? Et que peut dire la " loi morale " en l'occurrence ? Peut-être ceci : ce qui est moralement interdit, c'est le meurtre, et plus généralement la violence. Mais le désir de meurtre, la pulsion de violence, ne peuvent être moralement condamnés. Ce qui tombe sous le coup de la loi morale ce n'est pas le fantasme ou même le désir, car la volonté et la conscience n'y peuvent rien, mais le passage à l'acte. La morale commence par un effort de conscience et de volonté, hors de la vue du gendarme et donc sans la contrainte de la peur de la punition⁵. Crever un pneu, ce n'est donc pas " crever " le professeur ! Oui, mais s'attaquer aux biens est une première forme de violence qui s'adresse en fait à la personne et, à ce titre, est moralement condamnable.

④ La loi au sens juridique

Le droit est issu à la fois de la tradition (les normes sociales) et de la morale (les préceptes religieux sécularisés). En Occident, Rome représente une étape décisive dans l'évolution du droit : les sujets de l'empire romain ne sont plus définis, comme à Athènes, par leur origine, mais par un statut de citoyen qui les protège contre l'arbitraire, indépendamment de leur diversité ethnique ou religieuse (édit de Caracalla en 212 après J.C.). Le droit tend ainsi à soustraire l'homme aux adhérences de son origine pour l'élever à la condition de citoyen. La loi (au sens juridique), et plus largement le droit, visent à protéger la société et les individus qui la composent. Ils supposent, pour être respectés, l'existence d'un pouvoir politique disposant de l'usage légitime de la force. Ainsi le droit est corollaire de l'émergence d'un ordre politique puissant, supérieur à l'ordre social et séparé de l'ordre moral (" Rendre à César ce qui est à César, et à Dieu ce qui est à Dieu "). Le droit apparaît donc comme l'expression des modalités de la cohabitation entre des hommes sur un territoire donné, définies et assurées par un pouvoir politique. Aujourd'hui on a coutume de dire que les hommes ont des droits (les " droits de l'homme "), mais ces droits, dits " naturels ", restent une pure abstraction s'ils ne sont pas complétés par des droits " positifs ", établis et garantis par des états démocratiques forts⁶. Le caractère universel du droit tient moins à sa diffusion géographique ou à sa longévité historique, l'une

⁵ O. REBOUL, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, 1992

⁶ H. ARENDT, " La fin des droits de l'homme ", in *Les origines du totalitarisme*, Fayard, Point-Politique, 1951

et l'autre limitées, qu'au fait que, dans un espace et un temps donnés, il s'applique de manière effective à chacun (et, en démocratie, de manière égale), quelles que soient sa condition, son origine et ses opinions.

Dans les établissements scolaires, l'ensemble du droit s'applique : la Constitution (qui énonce des principes tels que l'égalité et la laïcité), les traités internationaux (qui garantissent l'enseignement de certaines langues et cultures d'origine), les lois et les décrets, mais aussi le règlement intérieur, dont le statut juridique est clairement établi depuis que les tribunaux administratifs et le Conseil d'État ont eu à connaître de ses dispositions et de certaines décisions prises en son nom, ainsi que la jurisprudence. Tous les élèves, quelles que soient leur condition et leurs performances scolaires, sont égaux devant la loi et donc devant le règlement intérieur : il est le même pour tous.

C'est à propos de la sanction à infliger aux coupables (sanction que de manière générale tout acte social mérite) que les choses ont commencé à sérieusement déraiper au collège La Fontaine. Chacun, parents, enseignants, chefs d'établissement, s'accordait à juger que Pierre et Patrick devaient être punis, bien que l'on divergeât sur la sanction à leur infliger. Mme Leroy pris son temps et consulta, notamment les professeurs de la classe qui lui dirent en substance : " Vous n'allez quand même pas les exclure ! On n'a déjà pas beaucoup de bons élèves ! ". Mme Leroy réfléchit. Elle mesura la difficulté de s'opposer non seulement aux familles, qui plaidaient bien sûr pour l'indulgence, mais aussi à ses propres enseignants. Elle ne réunit pas le conseil de discipline et exclut les deux élèves deux journées : Pierre et Patrick furent absents un lundi et un mardi. Et la vie scolaire reprit comme par-devant.

Comment apprécier la valeur de cette sanction ? Une punition ne vaut que relativement : elle doit être proportionnée à l'infraction et renvoyer à une hiérarchisation des fautes et à une échelle de sanctions. Certaines circonstances peuvent être atténuantes. La récidive est toujours un facteur aggravant. Or, au collège La Fontaine, deux élèves étaient passés le trimestre précédent devant le conseil de discipline et avaient été exclus. Qu'avaient-ils fait ? Ils avaient dérobé un billet de 500 F à un professeur. Pris, au sens propre, la main dans le sac, ils avaient dû immédiatement rendre le billet. Samir et Sayed n'étaient pas, eux, de bons élèves. Originaires de la même cité, ils étaient l'un et l'autre à charge d'une mère célibataire, et leurs comportements scolaires n'étaient pas exemplaires. Alors, deux poids, deux mesures ? Il semble bien : d'un côté, des milliers de francs de dégâts sanctionnés par une exclusion temporaire de deux jours, de l'autre cinq cents francs, rendus, et l'exclusion définitive au bout du compte. Le collège La Fontaine s'est mis ainsi " hors la loi ". Il reste à comprendre pourquoi.

⑤ La loi scientifique

Les lois scientifiques (celles des grands nombres, de la chute des corps, etc.) résultent d'une démarche de théorisation d'un fait physique. Les modélisations sur lesquelles elles s'appuient représentent un effort pour s'abstraire du réel. Cette abstraction est aussi une recherche d'universalité. Le réel est toujours circonstance : une pomme tombe, un enfant chute... La loi de la chute des corps permet de relier ces deux situations et d'en extraire la même vérité, dont la valeur, universelle, les dépasse. Cette tension vers l'universel est toujours à reprendre et à élargir : la lune tourne autour de la terre, un enfant chute... Rien de sensible ne permet de relier ces deux faits. Un effort supplémentaire d'abstraction permet pourtant d'accéder à une vérité supérieure : la loi de la gravitation universelle permet de rendre compte à la fois du phénomène cosmique et de l'événement singulier. L'école, par l'enseignement scientifique qu'elle dispense, donne aux enfants la

capacité à s'abstraire du réel, pour les faire accéder à une autre catégorie universelle : le vrai. Restent toujours les mêmes questions : comment définir l'universel, et où réside-t-il ?

Fash back sur La Fontaine. Nous voici cinquante ans plus tôt. En ce temps-là les bâtiments étaient ceux d'une école primaire à laquelle on avait adjoint un cours complémentaire, ancêtre administratif du collège. L'école ne s'appelait pas encore La Fontaine, mais on l'appelait " L'école de la fontaine ", à cause du bassin alimenté par une source qui était, à cette époque, au centre de la cour. Les enfants aimaient y boire et s'y amuser, mais les jeux d'eau y étaient sévèrement réglementés. Quoi de plus banal que cette eau qui coulait ? Un jour, l'institutrice, Mademoiselle Lalumière, dit à ses élèves : " Pour la leçon de choses d'aujourd'hui, nous allons observer la fontaine. Prenez vos cahiers et vos crayons ". Et munie d'un chronomètre et d'un verre gradué de ménagère sorti de sa cuisine, elle entreprit de leur faire mesurer " le débit ". Puis elle leur fit comprendre que " le débit " n'était nullement attaché à cette fontaine-ci, mais que toutes les fontaines en avaient un. Et au-delà des fontaines, toutes les rivières, tous les fleuves, tous les réchauds à gaz et tous les orateurs publics ! Le débit n'était autre que le rapport d'une quantité de fluide en mouvement à son temps d'écoulement. Petite " sortie éducative ", vaste ouverture sur l'universel...

OÙ RÉSIDE L'UNIVERSEL ?

Tentons de répondre maintenant à cette question posée à plusieurs reprises. L'idée et la notion de débit, universelles s'il en est, se tiennent-elles dans une fontaine, c'est-à-dire dans l'univers sensible ? Les femmes qui y puisent l'eau et les enfants qui y jouent ne les y ont pourtant jamais vues ! Ou bien dans quelque naïade ou encore un Dieu organisateur de toute chose ? Hélas les visions nymphales ou les épisodes mystiques - qui sont des faits éprouvés - font rarement accéder à l'imagination scientifique ! Ou plutôt dans l'Homme, ici incarné par l'un de ses représentants, une institutrice ? Il semble bien ! Supprimez la fontaine, la notion de débit n'en est pas affectée. Supprimez la maîtresse, c'est-à-dire l'éducation, et avec elle risque de disparaître l'idée même de débit, car les enfants en resteront ignorants, et aussi les enfants de leurs enfants. Il en est de même de la loi morale et de la loi juridique, les universaux qui les fondent et qui sont autant de valeurs et d'idéaux qui guident nos actions et nos comportements, ne sont nullement " naturels ", ni vraisemblablement " surnaturels ". Ce sont des constructions humaines, entièrement humaines, des acquis culturels, et à ce titre mortels (comme l'histoire l'a prouvé, hélas, à de nombreuses reprises).

Nous voici parvenus au terme de cette étude. Est-il présomptueux de lire dans ce court examen des registres sémantiques de l'idée de loi, comme nous l'avions annoncé, une " essence " dévoilée qui pourrait en rassembler les différents sens ? Peut-être pas : la notion de loi n'est-elle pas liée à celle d'universalité ? Quel qu'en soit le sens n'est-elle pas toujours tension vers ce qu'on peut appeler l'universel, c'est-à-dire vers une exigence d'unité, vers une conception de l'Homme qui rassemble les hommes, au delà des circonstances de leur existence temporelle et de leur diversité culturelle ? Les idées et les idéaux moraux (le respect de l'autre...), politiques (la démocratie...) et scientifiques (la gravitation universelle...) ont une valeur qui dépasse singulièrement leurs concepteurs et mêmes les peuples et les cultures dont ils sont issus. Ils valent pour tous et en toutes circonstances. La loi, morale, juridique ou scientifique leur donne une forme et une consistance qui les sort de la pure abstraction et les rend opératoires. La loi, c'est ce qui nous permet de passer du réel à l'abstrait, de l'individu isolé au groupe acteur, du particulier au général, du contingent au nécessaire et, dans l'ordre politique, de l'homme sans statut et

menacé par l'arbitraire au citoyen libre et protégé. La construction du " rapport à la loi " est donc une tâche essentielle de l'éducation, à laquelle l'école, à côté de la famille et de la société, doit participer, dans son registre propre qui est celui d'une institution publique.

ET LA LOI DU COLLÈGE ?

C'est pourquoi la question de la formation du rapport à la loi ne se réduit sans doute pas à passer en revue les points d'application de la loi **au collège**, dont on a vu la diversité, mais nécessite d'envisager aussi l'existence d'une loi **du collège**, qui serait fondatrice de l'institution et qui y donnerait du sens aux statuts et aux rôles des uns et des autres. Un sixième sens pour l'idée de loi !

Revenons, une dernière fois, au collège La Fontaine. La plupart des registres de l'idée de loi sont présents dans notre histoire. Pourtant, l'institution ne semble ici gouvernée par aucune " loi ", au sens politique du terme cette fois : quel intérêt général, quel sens du bien commun transcendent les intérêts et les désirs particuliers, et président aux choix qu'il faut toujours faire pour éduquer ? Car l'épisode restera inscrit dans les mémoires, et d'abord celles des élèves. Avec (comme dans toute fable) sa " morale " : à La Fontaine, mieux vaut être bon que mauvais élève, riche que pauvre, et sans doute blond que brun ! La " loi " du collège semble bien dépendre de ces circonstances. Loin de les transcender, elle s'y est engluée. Elle a donc pu être négociée. (Un homme comme Bernard Tapie ne tenait-il pas une part de sa popularité d'oser revendiquer crûment cette conception ?) Au collège La Fontaine, sans doute aucun acteur ne s'autorise d'un tel cynisme, et la perte du sens de l'intérêt général s'y est opérée de manière plus innocente, comme par glissements successifs :

1- peut-on demander aux parents de souhaiter l'exclusion de leurs enfants ?

2- quoi de plus légitime pour un enseignant que de vouloir quelques bons élèves dans ses classes ?

3- les chefs d'établissement doivent-ils être des héros, et sont-ils d'ailleurs recrutés et formés pour l'être ?

Alors, au nom de quoi demander à Mme Leroy de s'opposer au souhait des parents et au désir des enseignants ? Au nom de l'intérêt public justement ! Car le collège est une organisation qui, certes, ne fonctionne pas totalement sur un mode démocratique, mais a été démocratiquement instituée pour éduquer les femmes et les hommes d'une société démocratique. C'est-à-dire une société où les valeurs qui fondent la démocratie, l'égalité, la liberté, la solidarité, la justice et la tolérance, transcendent les intérêts ou les désirs des uns et des autres, et où la loi (la " raison ") la meilleure n'est pas celle du plus fort, fut-il le plus fort en thème !

Qui est donc dépositaire des valeurs universelles dans les établissements scolaires ? Les enseignants d'abord, puisqu'ils sont les principaux éducateurs. Mais derrière eux, à côté d'eux et au-dessus d'eux s'il le faut, le chef d'établissement sait les rappeler à l'ordre, l'ordre démocratique bien entendu, si jamais il leur arrivait de l'oublier (dans une circonstance où leur intérêt légitime de professeur serait en jeu notamment). Il ne s'agit donc pas pour le chef d'établissement d'opposer un point de vue à un autre, ni même d'arbitrer entre intérêts ou désirs opposés. Mais seulement de faire un " rappel à la loi ", celle du collège, celle de l'institution, celle de l'Éducation nationale. Un rappel souvent simple, celui du principe d'égalité par exemple, avec pour conséquence l'égalité de tous les élèves devant un règlement intérieur : au collège, institution de la République, la loi est la même pour tous les élèves.

La qualité de citoyen d'un pays démocratique n'est pas seulement une affaire de droits, elle est aussi une question de devoirs. Si l'on dispose de droits civiques (le droit de

vote, celui d'être éligible), il existe également des devoirs civiques, comme voter et prendre des responsabilités dans la cité, sans lesquels les droits précédents ne peuvent être durablement garantis. Ces devoirs ne résultent d'aucune obligation légale, d'aucune loi au sens juridique ou même moral du terme, mais plutôt d'**une loi politique**, qui énonce qu'il ne peut y avoir de démocratie vivante sans citoyens conscients et investis dans la vie politique, que le bien commun n'est pas la somme des intérêts particuliers, et que le sens de la vie commune ne peut résider dans la seule intersubjectivité ou, dans le registre moral, que le civisme n'est pas réductible à la seule civilité.

Au terme de cette étude, et aussi de notre fable, faisons au lecteur qui aura bien voulu nous suivre jusque-là un aveu : la loi n'est pas tout ! Et heureusement ! Nous ne passons pas notre vie, père ou mère de famille, enseignant, conseiller d'éducation ou chef d'établissement, à nous dire " Que dois-je faire ? ", à tenter de séparer le bien du mal, le permis de l'interdit et le vrai du faux. Il y aurait en effet quelque danger à tout vouloir régler par la science, la morale ou le droit, comme on en voit par exemple la tendance se développer aujourd'hui aux États-Unis. Dans de nombreuses situations, peut-être les plus fréquentes, la question que nous nous posons est plutôt celle de la recherche du bonheur : " Comment vivre ensemble ? ", qui est celle de **l'éthique**. Pour y introduire le lecteur, il y faudrait des développements aussi conséquents que les précédents. Contentons-nous de lui dire que le jugement éthique, loin d'imposer une " règle impérative " à valeur universelle, fait quant à lui sa part aux circonstances, introduit l'idée d'un choix possible et passe par une délibération nécessaire.

Pour répartir les élèves en sixième par exemple, pour savoir quels professeurs vont enseigner devant ces élèves, plus de certitudes sociologiques, juridiques ou morales ! Plus de " lois " assurées et rassurantes pour guider les décisions et éclairer l'action !

Devant ces choix nécessaires, le souvenir de la loi nous apparaît parfois comme une sorte de paradis perdu, placés que nous sommes, comme souvent, devant la nécessité préalable de juger de la valeur ou de la justesse d'une décision, c'est-à-dire " d'évaluer ". Nous voilà alors embarqués dans " l'enfer de l'éthique " ⁷ !

⁷ Cf. J.P. OBIN, cf. " L'enfer de l'éthique ", in *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Hachette-Education, 1996