

DE LA POLITIQUE À L'ÉDUCATION AU POLITIQUE

Alain Mougnotte

Analyser son itinéraire de recherche, c'est, pour un chercheur, adopter une posture paradoxale. La recherche implique, en effet, une attitude d'objectivité, même si les thèmes sur lesquels elle porte ne sont pas dissociables de la personnalité de celui qui la conduit. Elle exige de se décentrer et, quoi qu'il en soit, porte sur un objet extérieur à son auteur.

Ici, au contraire, l'on est invité à se constituer soi-même en objet de l'investigation dont, simultanément, on demeure l'auteur. En outre, quelque effort qu'il soutienne, nul n'est susceptible de discerner les facteurs fondamentaux qui l'ont conduit à pratiquer la recherche. L'on ne peut que s'installer dans le registre des représentations conscientes, qui ne sauraient exclure le risque d'erreur, d'interprétation complaisante ou de construction artificiellement rationnelle d'une démarche dans laquelle on sait bien que l'affectif et l'inconscient ont une grande part. Néanmoins, j'essaierai, en fonction de l'invitation qui m'est adressée, de présenter ce qui constitue, à mes yeux, les raisons et étapes de mon itinéraire.

Itinéraire de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 41, 1997

De l'observation de la politique à la pédagogie

On pourrait penser que c'est mon activité d'instituteur, poursuivie pendant dix ans en Saône-et-Loire, qui m'aurait convaincu d'approfondir le sens et de tenter d'améliorer l'efficacité de ma pratique. Or, sans que ce motif m'ait été complètement étranger, il ne rend pas compte de ma trajectoire. D'une manière qui peut-être surprendra, le point de départ de celle-ci ne se situe pas d'abord dans le registre éducationnel, dans une interrogation d'ordre immédiatement pédagogique. Il est ailleurs : dans l'observation des événements politiques de notre temps et le désir de comprendre les raisons des soubresauts qui agitent les États. Globalement, en effet, l'on constate aujourd'hui à la fois une aspiration à la démocratie et une difficulté considérable pour l'établir, la stabiliser, voire la sauvegarder. Tout se passe comme si, en divers pays, ce type de régime était face à un dilemme : ou bien, pour respecter les votes d'une population éventuellement abusée par la propagande, il s'expose ou consent à être menacé, voire détruit ; ou bien, pour se sauvegarder, il est tenté d'écarter ses ennemis en recourant à la violence mais, par là, il pourrait en venir à se renier lui-même. Des événements contemporains illustrent cette alternative. Face à elle, comment garantir l'avènement démocratique et la sauvegarde démocratique de la démocratie, c'est-à-dire comment assurer sa cohérence interne et sa durabilité ?

À tort ou à raison, plusieurs doctrines soutiennent que la seule manière d'y parvenir est de recourir à l'éducation. C'est elle, et elle seule, qui en serait le moyen, voire la garantie. Mais cet espoir est-il fondé ? Et en quoi consisterait cette éducation ? Est-elle nécessaire ? Suffisante ? À quelles conditions ? Telle est la question fondatrice que je me suis posée et c'est elle qui m'a amené à m'intéresser à la pédagogie. De ce fait, sans que je l'aie immédiatement discerné, mes travaux successifs ont, quoique par des entrées variées, trait à ce même thème : comment l'éducation a-t-elle tenté, tente-t-elle et pourrait-elle tenter de favoriser la formation d'un citoyen démocrate ? À quels obstacles conjoncturels ou essentiels s'est-elle heurtée, se heurte-t-elle et se heurtera-t-elle, de facto ou nécessairement ? Telle est, me semble-t-il, ma problématique, à la fois constante et dominante.

C'est elle, de toute évidence, qui a suscité le choix du sujet de ma thèse de doctorat ou, du moins, en a fourni l'hypothèse (1). Observant que, dans les textes, dans les manuels et dans les esprits, les notions de morale et d'instruction civique sont souvent liées, voire confondues, je me suis attaché à tenter d'isoler la seconde, pour découvrir la manière dont elle s'était identifiée et autonomisée : comment a-t-elle émergé dans les programmes de l'École primaire française ? L'analyse proprement historique des circonstances dans lesquelles elle y fut inscrite et du conflit très vif auquel sa constitution en discipline a donné lieu entre 1880 et 1882 m'a amené à constater que l'alternative ci-dessus indiquée fut non seulement au cœur du débat mais le cœur du débat. Elle ne fut pas énoncée en ces termes mais ce sont très exactement eux que l'on retrouve dans les controverses de l'époque : exposer les valeurs de la République au rejet, ou les imposer au détriment du respect de la liberté.

Invité par le Professeur Jean VIAL, à la suite de ma soutenance, à préparer avec lui un ouvrage plus synthétique (2), j'ai été alors conduit à étudier ce qui s'était passé avant l'avènement de la Troisième République, spécialement à partir de 1789 : trouve-t-on déjà les données et les termes du même dilemme ? L'analyse des documents d'époque m'a montré que oui car, avec plus ou moins de netteté et de discrétion, ils ne cessent d'osciller entre le souhait de distribuer seulement une information et le désir d'exercer une pression.

La préparation du même ouvrage m'a également convaincu d'étudier ce qui s'est passé après la Première Guerre mondiale et jusqu'à nos jours. Or, force est de constater qu'on trouve toujours la même problématique : d'une part, l'instruction civique n'a pas entraîné les effets que ses instaurateurs en attendaient ; d'où des épisodes de découragement : on perdit confiance en elle ; elle s'essouffla ; on renonça même peu à peu à l'enseigner. Cela signifie que l'on cessa de "faire violence" pour imposer des convictions. D'autre part et en revanche, après des crises graves, certains entendent réinstaurer une formation qui suscite en profondeur l'adhésion des consciences à des valeurs fondamentales. Ainsi, la guerre difficilement gagnée de 1939-1945 ranime le désir de réactiver la démarche de la Troisième République. Le plan Langevin-Wallon, rédigé à Alger à la fin de la guerre, déclare la nécessité d'un enseignement intrépide de l'esprit civique. Mais cela soulève l'inquiétude de ceux qui craignent une pression politique.

Ainsi se confirme la permanente difficulté de l'implantation de cette discipline voulue par J. Ferry. Elle tient à la fois à l'absence d'un consensus profond et dynamique sur les valeurs, à la critique, voire à la récusation, dont les institutions de l'État sont l'objet dans de larges secteurs de l'opinion, enfin au doute relatif à la capacité d'un enseignement d'induire une conduite. Inégalement violente selon les époques et les contextes politiques, c'est la même opposition qui se poursuit et la même diversité d'appréciation sur la portée de l'éducation. Au total, l'instruction civique a échoué à éduquer démocratiquement à la démocratie. Elle n'a pas surmonté le handicap qui la marquait dès le départ en raison des deux conceptions irréductibles dont elle signifie et manifeste l'affrontement. Entre la banalité et la froideur d'une information indifférente et l'excès d'une volonté de convaincre qui n'accepte guère les objections, la voie n'a pas été trouvée. Ou bien l'information respecte les libertés mais ne parvient pas à susciter l'adhésion, ou bien, pour la provoquer, elle court le risque de se transformer en conditionnement.

Pour une éducation au politique

C'est pourquoi j'ai souhaité entreprendre une recherche destinée à identifier et à définir des concepts neufs, relatifs au pluralisme, et à expliciter les conséquences de l'adoption de ce principe sur l'organisation des institutions politiques comme sur le système éducatif. En effet, si l'on veut former un citoyen démocrate, ne faut-il pas l'initier précisément à la compréhension du politique ? C'est cette question qui m'a amené, en continuité avec le précédent, à un troisième ouvrage : **Pour une éducation au politique. Provocation ou sagesse ?** (3). Je me suis demandé si, en 1990, il était devenu possible de passer d'une *instruction civique* à une *éducation au politique* ? Au projet qui prévalait naguère peut-on désormais substituer un autre, plus vaste, qui serait la formation au jugement personnel sur les problèmes politiques ? Peut-on, ce faisant, éviter le risque condamnable d'endoctrinement et poursuivre une finalité légitime, qui serait de cultiver, chez les futurs citoyens, le sens et le goût du politique, dans le respect absolu de la liberté des consciences ? Plus encore, un tel projet, à l'opposé du climat polémique des années 1882, est-il capable de s'élaborer dans la paix, en étant non pas imposé à la faveur d'une majorité parlementaire nécessairement éphémère mais accepté, voire voulu, par tous ?

Il viserait à appliquer les capacités que procure l'éducation à l'objet particulier que représente le politique. Il s'efforcerait d'informer celui-ci, de développer le désir d'en comprendre et d'en discuter les problèmes, de fournir les techniques d'expression et d'argumentation indispensables pour prendre part au débat. Il aiderait à voir à long terme, à saisir que l'intérêt bien compris ne se réduit pas au plaisir immédiat, à faire percevoir l'idée de bien commun et d'intérêt général. De ce fait, il comporterait de réfléchir sur les façons de les assurer, sur la diversité des solutions, sur les avantages et les lacunes de chacune. Son objectif ne serait pas de préconiser un choix ; il serait d'aider à choisir.

Délibérément, je n'ai pas parlé "d'éducation politique", car cela impliquerait la mise au service d'une politique partisane, ce qui ne peut se concevoir dans l'École publique d'un État démocratique, et non plus "d'éducation à la politique", car cela suggérerait l'idée d'un entraînement à la pratique correspondante. La notion *d'éducation au politique* m'a semblé plus appropriée : elle n'est pas simplement différente de "l'éducation politique" ; elle en est le contraire, car cette dernière suppose qu'ait déjà été effectué le choix du système auquel elle s'efforce de suggérer l'adhésion, alors que l'éducation au politique se situe en amont de toute adhésion et entend radicaliser l'interrogation : non pour freiner ou empêcher les convictions ou rendre sceptique à leur égard mais, au contraire, pour les enraciner et les approfondir, dans la mesure où elle les fait précéder et procéder d'un questionnement plus fondamental. Destinée à prévenir l'endoctrinement, elle se distingue, plus encore, de la formation politique, laquelle vise la préparation de militants qui, inscrits à une organisation ou à un parti, en reçoivent connaissances et méthodes d'action, en vue de travailler à la poursuite d'objectifs déjà fixés ; elle suppose donc que ceux à qui elle est dispensée soient préalablement d'accord avec les finalités recherchées.

Compte tenu à la fois des circonstances historiques de leur apparition, instruction ou éducation civiques se sont soigneusement gardées de toute entreprise d'éducation au politique. Traitant des institutions ou cherchant à susciter l'amour de la République, elles n'avaient pas pour objet d'introduire à l'étude des problèmes proprement politiques. Peut-être est-ce aussi pour cela qu'elles se sont affadies au point de paraître aujourd'hui désuètes, conformistes ou moralisantes. L'Éducation au politique viserait au contraire à analyser, sans les

craindre, les problèmes politiques ; elle représenterait donc une étape ultérieure, une visée ambitieuse de l'École, qu'il était impossible de préconiser il y a cent ans mais sur l'opportunité de laquelle il devient peut-être, aujourd'hui, concevable de s'interroger. J'ai donc parié qu'on peut la penser d'une manière qui, grâce à son lien avec l'actualité, la situerait à égale distance, d'une part, d'une information susceptible de laisser indifférent et, d'autre part, d'une entreprise d'inculcation partisane. Tout le livre est destiné à étudier les conditions d'une telle possibilité.

Cependant, pour rester fidèle à son objectif spécifique, cette éducation doit se défendre de préconiser l'adhésion à un régime particulier. Elle est la discussion du fait politique, en tant que tel. Elle est donc une étape indispensable. Mais ne doit-elle pas être prolongée et accompagnée par une préparation plus directe à la démocratie, au terme du choix de celle-ci comme régime préférentiel ? À mes yeux, en effet, cette préférence, n'est pas arbitraire, mais peut se justifier par une réflexion sur la nature même du politique : c'est le caractère aléatoire de celui-ci qui justifie le régime démocratique. Dès lors, ne faut-il pas une éducation spécifique et, dans ce cas, en quoi devrait-elle consister ? Tel est l'objet de mon quatrième livre (4), dans lequel je me suis efforcé, après quelques remarques d'ordre théorique, de fournir une série d'exemples qui, empruntés aux principaux problèmes de la démocratie, montrent comment leur solution et la promotion concrète des valeurs correspondantes passent, sans nécessairement s'y réduire, par une véritable éducation intellectuelle, là encore à égale distance d'un simple exposé des faits, qui laisserait indifférent, et d'une approche affective ou oratoire, qui s'apparenterait à un conditionnement.

Le pluralisme politique et pédagogique de J. Maritain

C'est dans la même perspective que se situe mon premier travail sur les idées pédagogiques de Jacques Maritain (5). La rencontre de cet auteur a été, pour moi, décisive et c'est pourquoi j'ai voulu en approfondir l'étude ; connu pour son rôle dans l'avènement du néothomisme, pour sa pensée proprement politique et pour son activité pendant la guerre et les années qui l'ont suivie, il l'est trop peu pour

ses idées pédagogiques et, surtout, pour le lien, à la fois simple et précis, qu'il établit entre démocratie et éducation, de sorte qu'il n'est intégré ni à l'histoire de la pédagogie ni aux bibliographies correspondantes. Or, l'ayant lu à l'occasion de mes recherches antérieures sur **l'instruction civique en France** et sur **l'éducation au politique**, j'ai d'emblée été assez frappé par la pertinence et l'actualité de ses idées pédagogiques pour désirer les approfondir en émettant l'hypothèse que leur prise en considération serait de nature à contribuer à la réduction de la crise actuelle de l'École. Et mon attirance pour sa pensée aussi bien que le constat de l'intérêt croissant qu'elle suscite aujourd'hui m'ont, depuis, décidé à lui consacrer un ouvrage (6).

Maritain analyse fermement le problème très difficile qui se pose aux sociétés modernes : d'une part, les citoyens sont divisés ; ils ne partagent pas les mêmes convictions philosophiques et religieuses ; et l'État ne doit pas, sauf à être tyrannique, imposer quelque credo que ce soit ; son rôle est seulement d'assurer à chacun la liberté de son credo. D'autre part, la vie du groupe suppose l'adhésion à quelques valeurs communes. Comment surmonter ce paradoxe ? À cela, il répond par la notion de "pluralisme", dont l'usage ne va cesser de s'amplifier dans ses textes, à propos du politique comme du pédagogique (7) ; pour cela, il propose une "charte démocratique" dont, à de nombreuses reprises, il dit le caractère "essentiellement pratique" (8) : ses stipulations sont "au point de convergence des vues théoriques particulières aux écoles de pensée diverses, voire opposées, qui sont incorporées à l'histoire des nations modernes. Nul assentiment commun ne peut être requis par la société en ce qui concerne les justifications théoriques, les conceptions du monde et de la vie, les credo philosophiques ou religieux qui fondent ou prétendent fonder les principes pratiques de la charte démocratique" (9). En outre, c'est là qu'intervient l'éducation scolaire, qui doit aider "à l'établissement d'une conviction commune" (10). Encore lui faut-il se garder de déborder ce rôle, ce qui serait le cas si elle cherchait à faire prévaloir un credo, et se contenter de centrer son enseignement sur ces aspects pratiques. Si, pour cela, il est pertinent, voire indispensable, de recourir à l'éducation, et non à une imposition policière, c'est parce que celle-ci n'entraînerait que la soumission ; celle-là, au contraire, vise à faire comprendre l'argumentation qui justifie la charte.

À la lecture de ces pages, j'ai été frappé par leur actualité : celle des problèmes qu'elle pose ; celle des solutions retenues : qu'il s'agisse de

l'intégration des sciences humaines ou des courants et auteurs "modernes" en pédagogie, de sa représentation très positive des enfants, de sa foi dans l'éducabilité, de la manière dont il pressent l'essor de l'éducation permanente, de son attachement à l'éducation physique et manuelle, de la façon dont il perçoit, indépendamment même de la catéchèse proprement dite, l'utilité d'une culture religieuse et d'une information sur les religions, de sa conception très souple de l'éducation libérale, de sa double vision de la charte démocratique et du pluralisme, J. Maritain énonce les interrogations les plus contemporaines et esquisse les réponses dont on a actuellement besoin.

Au total, il est malaisé d'éduquer démocratiquement à la démocratie : ou bien on y forme autoritairement, mais on contredit alors l'inspiration initiale, et l'on s'abandonne à l'endoctrinement. Ou bien, pour prévenir cette déviation, on se contente d'informer du fonctionnement des institutions. On respecte alors l'intention démocratique, mais on en instruit plus qu'on y éduque et l'on s'expose au danger de ne pas y faire adhérer, voire d'en provoquer la ruine. Dans les deux cas, l'éducation est omise ou manquée. L'une et l'autre solutions soulèvent des difficultés inverses, mais également graves. Comment dépasser l'alternative entre l'excès et le défaut ? De même un problème de fond se pose-t-il dès lors que l'État se veut éducateur. D'une part, il est normal qu'il garantisse la possibilité d'une culture pour tous et en offre les possibilités ; de plus, il est légitime qu'il se préoccupe d'assurer un minimum de cohésion sociale, donc promeuve certaines valeurs. Mais, d'autre part, ne risque-t-il pas, ce faisant, de céder à une dérive, qui consiste à organiser et à gérer une entreprise d'inculcation idéologique ? Ne risque-t-il pas de menacer la liberté ? En d'autres termes, peut-il, à la fois, assurer la diffusion du minimum de convictions communes requises pour la coexistence nationale et respecter les diversités des familles spirituelles et des communautés philosophiques, religieuses ou culturelles ? Selon les cas, les régimes, les courants dominants, les pays et les époques, c'est l'une ou l'autre de ces tendances également insatisfaisantes qui prévaut, sans qu'on parvienne à échapper au dilemme dans lequel elles semblent enfermées.

Cette oscillation est-elle vraiment inéluctable ? Est-elle conjoncturelle, ou structurelle ? Liée à des situations politiques particulières, ou à la nature des choses ? Faut-il considérer comme définitivement impossible de mener à bien et même de concevoir une éducation

démocratique à la démocratie, c'est-à-dire appropriée aux fins qu'elle se propose ? C'est la question que je me suis posée dans un livre tout récent (11) en analysant de manière approfondie les notions d'éducation à la démocratie, pour mettre en évidence le rôle, réel mais restreint, indispensable mais partiel, de l'École : sa fonction, c'est de dynamiser et de déployer une véritable didactique des valeurs, que je me suis attaché à justifier et dont je suggère quelques modalités. Mais j'insiste aussi, dans ces pages, sur l'erreur que l'on commettrait en attribuant à l'École seule la responsabilité plénière de la formation à la démocratie : celle-ci ne sera stabilisée, acceptée et voulue par l'ensemble des citoyens que si elle met scrupuleusement en œuvre les valeurs dont elle se réclame. Ainsi est situé à sa juste place le rôle de l'institution scolaire.

Une autre série de travaux se présente, du moins au premier regard, de manière assez différente ; ils portent sur ma propre activité professionnelle, d'abord à l'École primaire. Jeune instituteur, je n'ai d'emblée ni soupçonné, ni discerné de lien entre le registre précédent et ma pratique scolaire. Cependant, sans vouloir effectuer des rapprochements abusifs ou des apparentements contraints, je me suis aperçu a posteriori que ce qui m'avait amené à réorganiser mon enseignement en tentant d'inventer de nouvelles pratiques était proche de ce qui avait provoqué les travaux précédents. Si j'ai mis à l'essai les méthodes que j'ai proposé d'appeler "P.P.E." et décrites dans le livre correspondant (12), c'est que j'ai d'abord confusément, puis peu à peu plus clairement, compris que, pour former un adulte démocrate, on ne pouvait ni se contenter de lui fournir une instruction civique aseptisée ni chercher à lui inculquer des convictions, c'est-à-dire, dans l'un et l'autre cas, introduire ponctuellement, dans la pratique scolaire, quelques données d'ordre socio-politique. La préparation du citoyen actif exige le renouveau global de l'école et la mise en place d'une véritable "pédagogie de la réussite".

Certes, il serait inexact, et même naïf, de lier réussite scolaire et réussite de la vie. La première n'entraîne pas nécessairement la seconde, comme le montre le cas de certains bons élèves obsessionnels, qui oublient de vivre, ou des personnes chez qui le haut niveau de culture cache mal misère affective, indigence relationnelle et, en définitive, adultité manquée, voire détresse. En revanche, il est des hommes qui, sans bagage académique, ont réussi leur vie mieux que

les précédents. Cependant, il est globalement vrai que l'échec scolaire hypothèque l'avenir et que la réussite scolaire offre un atout.

Le problème que je me posais était donc de savoir comment favoriser dans ma classe la réussite ainsi entendue. C'est pourquoi j'ai confronté les doctrines classiques, c'est-à-dire, selon l'expression de L. Not, les pédagogies en première, deuxième et troisième personnes (13), pour en apprécier, par rapport à cet objectif, les capacités respectives. Or la pédagogie traditionnelle impose à tort à la fois les contenus à assimiler et la manière de les assimiler. Quant aux pratiques issues de l'Éducation Nouvelle, elles entendent bien respecter l'élève, honorer ses intérêts, ne pas lui imposer ses tâches. Mais, voulant à bon droit le libérer, le responsabiliser, l'appeler, du moins en principe, à gérer ses demandes d'apprentissage, lui abandonnant, du moins, là aussi, en principe, la décision d'arrêter lui-même ses thèmes de travail, elles compromettent son accès à la connaissance. Avec des nuances, cette attitude est commune à tous les auteurs qui se réclament de ce courant, et c'est le même critère qui conduit à les y placer. Mais c'est leur commune faiblesse. Elles mettent en péril, et parfois en question, le rôle spécifique de l'École dans le registre verbo-conceptuel. Et ce rôle n'est ni arbitraire ni suranné, car la connaissance a une valeur incontournable et intrinsèque. Si elles demeurent cohérentes avec elles-mêmes, elles risquent, dans le cas où l'enfant ne manifesterait pas d'intérêts intellectuels, de le laisser dans un état de sous-instruction. Il serait alors, lui aussi, un citoyen inefficace. Peut-être, par la pratique de la coopérative ou toute autre, aura-t-il reçu une éducation démocratique et acquis une expérience du fonctionnement démocratique. Mais, faute des compétences indispensables, il n'aura pas, pour autant, été éduqué à la démocratie.

Mutatis mutandis, cette opposition recoupe et reproduit exactement celle qui sépare les deux conceptions, également insuffisantes, de l'instruction civique, auxquelles doivent échapper éducation au politique et éducation à la démocratie. La pédagogie traditionnelle, elle aussi, impose la culture mais en violentant la liberté. L'Éducation Nouvelle respecte la liberté mais ne garantit pas la culture ; voulant assurer un libre accès à la connaissance, elle en compromet l'assimilation et peut abandonner le sujet à l'ignorance ; elle est donc analogue à l'instruction civique qui, se refusant à toute pression, n'exclut pas la destruction des institutions qu'elle présente. On trouve là un étonnant parallélisme.

Face à cela, mon objectif était d'inventer une manière de concilier l'instruction, indispensable à l'exercice de la citoyenneté, et l'autonomie, indispensable au désir de l'exercer. Et telle m'a paru être la capacité de ce que, faute de mieux, j'ai appelé "P.P.E.", ou "Pratique Personnelle de l'Enfant" : après avoir indiqué aux élèves les tâches à accomplir (pendant la journée, ou pendant plusieurs des jours de la semaine), elle remet à chacun le soin d'arrêter l'ordre dans lequel il les effectue et la liberté de les conduire à son rythme. Sa spécificité est donc de tendre à faire assimiler par l'écopier, moyennant une démarche qu'il choisit, des contenus qu'il ne choisit pas et de prétendre que cela est possible.

Cette conception n'est en rien celle d'un juste milieu, qui entendrait se situer à égale distance de l'enseignement traditionnel et des méthodes nouvelles ; c'est une vision autre, qui se place en dehors d'elles. Son principe de base, c'est que, pour sortir de l'impasse à laquelle celui-là et celles-ci condamnent également, on doit séparer complètement des modalités de fixation des contenus et celles de l'exécution du travail : imposer sans complexe ni faux-fuyant les premiers, libérer sans crainte ni remords les seconds. Il me semble fondé, pour des raisons à la fois psychologiques, culturelles et sociales, de décider des contenus mais, pour des raisons d'ordre psychologique, de ne pas nécessairement vouloir faire de même pour la méthode. J'ai donc estimé légitime et opportun de laisser à l'enfant la liberté, d'une part, de l'ordre dans lequel il apprend les notions et, d'autre part, de la manière de procéder.

Ainsi, en réfléchissant à mes divers travaux j'ai, je l'espère sans sollicitation abusive, découvert entre eux une unité que je ne soupçonnais pas aussi clairement. Bien entendu, toute rétrospection n'est pas simplement la photographie neutre ou la reconstitution objective de ce sur quoi elle porte. En observant l'objet, elle le modifie. Elle ne se contente pas de le restituer, elle le reconstruit, voire le construit. Mais elle lui donne une cohérence qui, pour n'avoir été ni voulue, ni d'emblée consciente, n'en est pas moins discernable.

Alain MOUGNIOTTE
Maître de conférences en Sciences de l'éducation
Lyon II

Notes bibliographiques

- (1) Le texte abrégé en a paru sous le titre : *Les débuts de l'instruction civique en France*, Lyon : PUL, 1991, 235 p.
- (2) VIAL, J. et MOUGNIOTTE, A. *D'hier à demain, l'éducation civique et sociale*. Toulouse : Erès, 1992, 158 p.
Cf. aussi *Cahiers Binet-Simon*, n° 630/631, 1-2, 1992.
- (3) MOUGNIOTTE, A. *Pour une éducation au politique : provocation ou sagesse ?* Toulouse : EUS, 1992, 161 p.
- (4) MOUGNIOTTE, A. *Éduquer à la démocratie*. Paris : Cerf, 1994, 174 p.
- (5) MOUGNIOTTE, A. *Les idées de Jacques Maritain sur l'Éducation*, Dossier du CLERSE, Janvier 1993, 55 p.
- (6) MOUGNIOTTE, A. *Maritain et l'éducation*. Paris : Éditions Don Bosco, 1997, 160 p.
- (7) MARITAIN, J. *Le rôle du principe pluraliste en démocratie*, Œuvres Complètes, vol. IX. Fribourg : Éditions St-Paul, p. 419-428.
Cf. aussi *Humanisme intégral*. Paris : Aubier, 1947, notamment, p. 168 et sq.
- (8) MARITAIN, J. *Pour une philosophie de l'Éducation*. Paris : Fayard, 1969, p. 140.
- (9) Id. p. 139.
- (10) Id. p. 140.
- (11) MOUGNIOTTE, A. *L'École de la République*. Lyon : PUL, 1996, 143 p.
- (12) MOUGNIOTTE, A. *La pratique personnelle de l'enfant*. Lyon : PUL, 1993, 182 p. (IUFM).
- (13) NOT, L. *L'enseignement répondant*. Paris : PUF, 1969, 198 p.