



HAL
open science

Participation politique, cohésion sociale et éducation à la citoyenneté

Caroline Guibet Lafaye

► **To cite this version:**

Caroline Guibet Lafaye. Participation politique, cohésion sociale et éducation à la citoyenneté. Res Cogitans : Journal of Philosophy, 2009, 1 (6), pp.1-28. hal-00357634

HAL Id: hal-00357634

<https://hal.science/hal-00357634v1>

Submitted on 30 Jan 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Participation politique, cohésion sociale et éducation à la citoyenneté¹

Caroline GUIBET LAFAYE

Centre Maurice Halbwachs
CNRS
48, bd Jourdan, F-75014 Paris (France)
caroline.guibet-lafaye@ens.fr

Résumé : Depuis l'Antiquité et la Renaissance, l'exercice de la citoyenneté est indissociable de la participation politique. Pourtant et du fait des conditions sociales et culturelles d'accès à cette dernière, tous les citoyens de nos démocraties ne participent pas en tant que pairs à l'interaction politique. Dans ce contexte, l'éducation à la citoyenneté qui fait l'objet de préoccupation renouvelée de la part des gouvernants a un rôle à jouer. Cependant, pour garantir à chacun les moyens d'une telle parité de participation à la vie politique publique, cette éducation doit être repensée et envisagée non plus seulement dans les termes d'une éducation républicaine à la citoyenneté mais bien plutôt comme une éducation à une citoyenneté multiculturelle et ouverte aux différences.

Mots-clés : Education, citoyenneté, participation politique, pluralisme, multiculturalisme.

Lorsque l'on prend au sérieux l'égalité formelle qu'implique la notion de citoyenneté et l'égalité valeur morale des individus, la parité de participation s'impose comme une évidence et une nécessité. Que l'on interprète la participation en une acception restrictive, comme le fait Habermas, en lui donnant le sens d'une formation démocratique de la volonté, d'une « souveraineté populaire »², ou qu'on l'interprète de façon large, comme le suggère Nancy Fraser, en la faisant coïncider avec l'ensemble des dimensions de l'appartenance des personnes à la vie publique³, l'idéal politique, centré sur la participation active des citoyens à la vie et aux décisions politiques, implique que ces derniers sont des entités égales notamment

¹ Communication proposée le 2 décembre 2008 lors du colloque international : « Penser l'Europe », Institut Supérieur de Philosophie, CSIC, Madrid (Espagne). Coordination : C. Roldán.

² J. Habermas, *Droit et démocratie : entre faits et normes*, Paris, Gallimard, 1997, ch. 3.

³ La théorie de Fraser, comme elle y insiste, ne requiert aucune appréciation éthique du type de participation requis pour assurer l'épanouissement humain (N. Fraser et A. Honneth, *Redistribution or Recognition ?*, Londres et New York, Verso, 2003, p. 232).

du fait de leur participation commune à la direction de l'Etat. Les Constitutions des démocraties occidentales témoignent d'ailleurs de ce que la communauté politique tend aujourd'hui à se définir à partir de l'auto-détermination sachant en outre que la nature de la participation politique s'est transformée à mesure que nos démocraties ont évolué vers des formes « participatives » et « délibératives ». Or la participation civique est un bien non répartissable.

Pourtant et alors même que la citoyenneté se définit par le droit et la possibilité de participer aux processus de décision politique et d'influencer les choix collectifs, on ne peut omettre le fait que tous ceux qui, en raison de leur culture, de leurs moyens matériels et intellectuels, sont éloignés des zones de pouvoir et de prise de décision, seront, dans les faits, exclus de cette citoyenneté active.

L'implémentation effective des valeurs nationales et européennes, telles que l'égalité et la liberté, appelle une réorientation de l'éducation à la citoyenneté, conçue non pas comme un processus par lequel les individus seraient conduits à adhérer aux valeurs de la République, mais comme un outil leur donnant les moyens de jouir de la citoyenneté politique, dans la pluralité de ses dimensions. La citoyenneté active et participative requiert des ressources cognitives, culturelles et sociales qui, pour partie, peuvent être fournies par l'école.

La participation en tant que pairs à l'interaction politique attendue et exigée aussi bien au plan national qu'europpéen suppose pourtant des ressources économiques *minima* et certaines pré-conditions sociales ainsi qu'une reconnaissance de statut par les autres participants. De toute évidence, l'école ne peut à elle seule relever le défi d'une parité de participation car les institutions publiques et privées, les valeurs et les modes de vie dominants constituent, à bien des égards, des obstacles à cette parité. Néanmoins nous tenterons d'élucider, dans ce qui suit, ce que l'école peut en la matière. Par exemple une parité de participation *réelle*, effective suppose que soient garantis, aux futurs citoyens, certains accomplissements scolaires et certaines ressources éducatives fondamentales. Nous ne considérerons ici de fait *que* les accomplissements scolaires utiles à la participation politique et n'aborderons la question de l'éducation à la citoyenneté *qu'en* tant que vecteur de la parité de participation politique. Notre souci sera donc de contribuer, par cette réflexion, à une redéfinition d'un contenu éducatif approprié aux nouvelles exigences d'une citoyenneté fondée sur la parité, la participation et la délibération.

1. CITOYENNETÉ ET PARITÉ DE PARTICIPATION POLITIQUE.

1.1 Que peut être, aujourd'hui, une éducation à la citoyenneté ?

L'éducation à la citoyenneté doit-elle permettre aux individus de comprendre la vie politique et ses enjeux ? S'agit-il de leur faire partager les mêmes valeurs ? De faire des individus des citoyens qui s'engagent dans la vie politique ? Concernant cet engagement, veut-on que les citoyens disposent des moyens de participer activement à la vie politique publique ou qu'ils s'y impliquent effectivement ?

L'enjeu de l'éducation n'est plus tant aujourd'hui l'accès à l'éducation – pour une large part actuellement garanti, en France au moins – que les accomplissements que l'école permet ou non à ses élèves d'atteindre, qu'il s'agisse de réalisations sociales fondamentales¹ ou de capacités politiques. Faute de réaliser cette mission, l'accès à la vie politique demeurera inévitablement inéquitable entre les membres de la communauté politique, quelle que soit son extension. L'éducation à la citoyenneté ne peut plus aujourd'hui se penser dans les termes d'une éducation aux vertus civiques et politiques, qu'elles soient républicaines et/ou européennes. Elle doit se soucier de l'acquisition d'accomplissements permettant aux élèves, devenus adultes, de tirer avantage de leur statut politique de citoyen, de participer à des processus de décision ayant des incidences sur leur existence.

1.2 Conditions de la parité de participation.

De façon générale, la parité de participation dépend de deux conditions décisives, dont aucune cependant n'est suffisante par elle-même pour la garantir². La première est une condition objective, relative à la structure économique de la société et aux différences de classe (*i.e.* à la structure sociale). Elle repose sur un principe de justice distributive. La parité de participation dépend, d'autre part, d'une *condition intersubjective* attachée à l'ordre et aux hiérarchies statutaires de la société définis par la culture dominante. Plus précisément, la

¹ Voir M. Fleurbaey (1995), « Equal Opportunity or Equal Social Outcome ? », *Economics & Philosophy*, 11, p. 25-55.

² Voir N. Fraser, *Qu'est-ce que la justice sociale ?*. *Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte, 2005, p. 54-55.

parité de participation suppose une parité dans la représentation politique et l'accès aux lieux du politique, la remise en question des modèles hérités de valeurs culturelles et la reconnaissance de cultures minoritaires. Elle appelle également des politiques culturelles et éducatives de discrimination positive, une régulation des médias et de l'espace public, l'encouragement du secteur associatif.

Que peut l'école pour contribuer à la fois à la reconnaissance sociale et à la parité de participation – dans la mesure où le droit à une participation égale, dans la vie publique, ne présuppose pas seulement l'élimination des inégalités économiques mais aussi celle de l'humiliation culturelle, tout comme le respect de soi lié aussi bien à des réalisations personnelles (à des accomplissements) et à la force de l'*ego* acquis à travers la socialisation ainsi qu'à travers l'estime sociale ? En d'autres termes, l'école, dans sa forme traditionnelle et dans les différentes réformes dont l'éducation à la citoyenneté a fait l'objet en France par exemple dote-t-elle les individus des moyens de participer, en tant que pairs, à la vie politique publique, étant entendu que la parité de participation implique à la fois une ouverture à l'autre et un effort spécifique pour permettre que les plus fragiles, dans les sphères sociales, politiques et culturelles, aient un accès effectif à la participation politique ainsi que les moyens d'y participer réellement ?

Bien que l'école ne puisse contribuer à l'instauration des conditions économiques requises pour garantir la parité de participation politique de tous les citoyens, elle peut intervenir au plan culturel, social et dans l'ordre des valeurs reconnues socialement. Elle doit, à la fois, pouvoir doter chacun des moyens requis pour cette participation mais elle peut également intervenir sur la *nature des rapports interindividuels*, en particulier sur les attitudes à l'égard des groupes sociaux minoritaires ou marginaux, eu égard à la culture majoritaire du pays par exemple.

La reconnaissance publique de chacun, dans sa singularité culturelle, morale, de genre, suppose de vaincre la subordination statutaire de formes culturelles minoritaires et de promouvoir des modèles de valeurs favorisant la parité de participation dans la vie sociale¹. Si l'on ne considère pas seulement la participation formelle et le fait qu'en droit tous puissent participer à la vie politique publique, on constate que certains groupes sociaux – jadis les femmes, aujourd'hui les personnes situées au bas de l'échelle sociale, les personnes issues de l'immigration et leurs descendants – y participent moins que d'autres, au plan national comme au plan européen. Cette différence ne reflète pas nécessairement des préférences personnelles

¹ Ce qui a des conséquences, comme nous le verrons, sur les contenus d'enseignement et l'attitude que l'on peut attendre de la part des enseignants concernant les références normatives et culturelles qu'ils convoquent.

mais s'explique de façon récurrente par des hiérarchies de valeurs, implicitement ou explicitement, institutionnalisées dans nos sociétés et qui constituent des obstacles sociaux à la parité de participation politique¹. Pour les surmonter, s'avèrent nécessaires une éducation au respect de l'autre et de la différence, un enseignement des cultures dans leur diversité et un enseignement des valeurs politiques, repensés à la lumière de la diversité culturelle de nos sociétés. Ainsi l'éducation pour la parité de participation n'appelle pas seulement une éducation politique du citoyen, individuellement considéré, mais aussi une éducation qui prenne en compte le rapport que chacun a à l'autre tout comme les hiérarchies de valeurs culturellement instituées qui entravent la parité de participation.

Mais en outre, la reconnaissance réciproque, qui sous-tend le statut juridique de citoyen et les rapports de reconnaissance juridiquement garantis ne se reproduisent pas d'eux-mêmes. Ils requièrent l'effort coopératif d'une pratique civique à laquelle personne ne peut être forcé par des normes juridiques². En particulier, la reconnaissance peut être grandement encouragée par l'institution scolaire. Dans cette perspective et sans contester la nécessité d'un enseignement théorique relatif à la citoyenneté³, nous défendrons l'idée que ce dernier ne peut ni constituer l'axe majeur d'une éducation à la citoyenneté et encore moins celui d'une éducation à la parité de participation.

2. L'ÉDUCATION D'UN CITOYEN, SOURCE LÉGITIME DE NORMATIVITÉ.

Les différentes formes de participation politique, en France et en Europe, se déclinent à travers le vote, la participation à des syndicats ou à des associations mais également, quoique plus récemment, à travers la participation à des formes de démocratie délibérative et participative. Citons pour exemples les jurys et conférences de citoyens, les conférences de consensus, les conférences délibératives, les enquêtes et les auditions publiques, les sondages d'opinions, les comités de conseils de citoyens, les conférences de vote, l'évaluation technologique interactive, les jeux de rôles politiques, les enquêtes publiques, les comités locaux d'information et de consultation, les comités de sages (ou comités d'éthique), les

¹ Notre propos n'est pas d'identifier les moyens de convaincre les personnes d'entrer dans la participation à la vie politique publique mais de s'assurer que tous puissent en jouir et que les obstacles qui lui sont opposés soient levés.

² Voir J. Habermas, (1996), *L'intégration républicaine*, Paris, Fayard, 1998, p. 76.

³ Le Socle en offre un exposé détaillé pertinent à travers « Les compétences sociales et civiques », associées à la 6^{ème} compétence. Le « Nouveau Contrat pour l'Ecole » (1995) apportait déjà des éléments de réponse satisfaisants à cette question.

débats participatifs. La promotion de ce type de configurations est d'autant plus souhaitable que leur fonctionnement respecte un *critère de parité*, au sens où chacun y participe à un niveau égal, sans contrainte, dans un processus politique ouvert.

Dans cette mesure la population aujourd'hui ne jouit effectivement des droits à la participation politique qu'en s'intégrant à – et en exerçant une influence sur – une communication publique. Dans la rivalité entre les groupes sociaux, il est décisif, pour chacun, non pas simplement d'accéder aux instruments du pouvoir symbolique mais aussi de parvenir à *orienter l'intérêt du public*. Dans cette perspective – qui correspond à la fois à celle du républicanisme civique et à la prégnance contemporaine des formes de la démocratie participative – est essentielle la participation des citoyens à des débats, au cours desquels ils forment une opinion réfléchie sur ce qui est bon pour le bien public et expriment leurs opinions sur ce qui permet d'améliorer les politiques.

Les facultés et capacités convoquées par les citoyens, dans ces processus, permettent de compléter le contenu du panier de biens scolaires fondamentaux, requis pour une parité de participation politique. Au nombre de ces facultés, on retiendra particulièrement : (1) la possibilité et la capacité pour divers acteurs sociaux de faire valoir la pertinence de leurs perspectives contextuelles ; (2) la capacité de remettre en cause le cadre imposé pour l'objet des débats (qui consiste en une aptitude critique) ; (3) la capacité de traiter les différents acteurs sociaux de façon impartiale ; (4) la capacité de parvenir à une compréhension originale des différentes perspectives à l'œuvre et de la façon dont elles touchent ceux qui sont affectés par les décisions ; (5) la capacité de fournir des arguments pour défendre ses propres positions ; (6) la capacité de saisir la logique de décision.

Dans ce cadre, la capacité normative de chacun est un moment décisif du processus d'élaboration des normes publiques éthiques et politiques. L'exercice du pouvoir politique impose une exigence de justification et de légitimation qui passe notamment par l'exposition des raisons des choix et des décisions prises par les citoyens. D'un point de vue participatif, l'intérêt de ces nouvelles formes d'expression démocratiques n'est pas seulement qu'elles sont un lieu d'intervention dans l'élaboration de politiques mais également que la participation s'y actualise à travers le contrôle des décisions par les personnes concernées. Se réalise en effet, à travers ces processus participatifs, une « codétermination de politiques publiques »¹ par les citoyens. Ces formes de démocratie délibérative et participative justifient

¹ S. Joss (éd.), Special Issue on Public Participation in Science and Technology, 40, « Introduction : Public participation in science and technology policy – and decision-making – ephemeral phenomenon or lasting change ? », *Science and Public Policy*, October 1999, vol. 26, n° 5, p. 291.

donc *a minima* que l'éducation soit le vecteur du déploiement, chez les citoyens, de la capacité de délibérer et de son apprentissage.

3. COMMENT L'ÉCOLE PEUT-ELLE SURMONTER LES HIÉRARCHIES DE VALEURS CULTURELLEMENT INSTITUÉES QUI ENTRAVENT LA PARITÉ DE PARTICIPATION ?

3.1 *Faut-il dispenser une culture commune ?*

On souligne souvent que le projet d'éducation civique ou d'éducation à la citoyenneté, dans l'école des pères fondateurs, en France en l'occurrence, reposait sur un système de valeurs unique, largement partagé, mais qui ferait défaut à l'école d'aujourd'hui. Que l'on fasse référence au Socle Commun de Connaissance et de Compétences¹ ou au rapport de la *Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République*², qui affirme que « le premier lieu d'apprentissage des valeurs républicaines est et doit rester l'école », celle-ci est perçue comme un moyen privilégié d'acquisition de valeurs fédératrices pour l'Etat-nation. Il est pourtant manifeste que les valeurs de la République ne jouent plus – si tant est qu'elles aient jamais joué – ce rôle, dans la société française actuelle. Cependant une culture commune, porteuse de valeurs partagées mais qui reste à définir, semble être une condition de la parité de participation des citoyens à la vie politique publique, non pas seulement au niveau national mais potentiellement au plan européen.

La notion de culture commune – aussi problématique puisse paraître la notion – prend alors le sens large d'un partage de valeurs et de modes de vie communs. Tout en abandonnant l'illusion que dément le fonctionnement de nos sociétés de ce que des valeurs communes sont nécessaires au maintien de la paix sociale, une forme de *communauté normative* demeure néanmoins nécessaire au respect mutuel ainsi qu'à l'estime réciproque entre citoyens. La substance de cette culture commune ne serait toutefois pas constituée, principalement, par des valeurs *morales* communes mais plutôt par l'acceptation du pluralisme raisonnable, en matière morale, culturelle et religieuse, aussi bien que par les valeurs de la démocratie.

Cette culture minimum requise pour participer, de façon effective et en tant que pairs, à la vie politique démocratique présente plusieurs dimensions. Elle consiste en premier lieu en une

¹ « Socle commun de connaissances et de compétences », proposé par Gilles de Robien en 2006 et paru au *Journal Officiel* du 12 juillet 2006. Nous évoquerons ce texte, dans ce qui suit, sous la désignation : le Socle.

² *Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République*, Bernard Stasi, 11 décembre 2003 ; noté dans ce qui suit *Rapport Stasi*.

culture « générale », rassemblant un ensemble de connaissances, portant sur les notions essentielles des principaux domaines du savoir, mais aussi des connaissances sur l'histoire du pays, de l'Europe et du monde. Cette culture générale, étant nécessaire à tout citoyen pour participer comme membre à part entière à la vie politique et sociale du pays, voire de l'Union Européenne, doit appartenir au panier de biens scolaires élémentaires devant être assuré à chacun. Le Socle l'identifie, dans le cadre français, à tort à la culture humaniste car dans des sociétés pluralistes comme les nôtres, le modèle de l'État-nation à population culturellement homogène s'est dissout. La diversité des formes de vie culturelle, des groupes ethniques, des confessions et des visions du monde ne cesse de croître.

Les directives du Socle exemplifient une confusion fâcheuse entre culture générale et culture majoritaire ou culture d'un peuple français prétendument homogène mais qui, en réalité, ne l'est pas. En effet, le Socle identifie cette culture générale à la culture humaniste décrite principalement, voire exclusivement, à partir de la littérature gréco-latine des Anciens puis de la Renaissance, *i.e.* en référence à la culture « européenne ». Un tel enseignement contribue insuffisamment, voire entrave, faute de reconnaître une dignité suffisante à des cultures non européennes, l'apprentissage d'une citoyenneté pluraliste et ouverte à la différence, laquelle est pourtant une condition de la parité de participation sociale et politique.

Pour cette raison, il est décisif d'enseigner aux élèves, à la fois les grandes caractéristiques de leur propre culture mais aussi celles de la culture des autres membres de la société, c'est-à-dire, pour le groupe dominant, les grands traits de la culture des minorités. Il est donc indispensable qu'à côté des sommets de la littérature de l'Antiquité gréco-latine soient également enseignés les moments phares de l'histoire de la civilisation musulmane et juive par exemple. La viabilité de sociétés plurielles dépend en effet, pour partie, d'une politique de reconnaissance des groupes qui y sont présents.

De même, la connaissance du fait religieux en France, en Europe et dans le monde est indispensable¹. Les individus percevront ainsi la signification des religions, dans leur contexte, et les religions seront abordées en tant que faits de civilisation, connaissables à partir d'une approche distanciée, dans une perspective indéniablement laïque. L'introduction des mythologies, religions, sciences, arts, systèmes philosophiques, à côté des savoirs fondamentaux, favorisera une évolution des hiérarchies de valeurs implicitement institutionnalisées et prévalentes aujourd'hui, et contribuera au respect des convictions de

¹ En France, l'enseignement du fait religieux comme de l'ensemble des humanités est partie intégrante du programme de français et d'histoire pour les classes de 6^{ème}, 5^{ème}, 2^{nde} et 1^{ère}. Plus récemment, la « Commission Stasi » estime que « l'enseignement de la religion musulmane doit être proposé aux élèves, au même titre que celui des autres religions » (*Rapport Stasi*, p. 51).

chacun. On peut envisager, y compris au sein de l'école laïque et publique, l'instauration d'un cours d'éducation religieuse, où *toutes* les religions ainsi que leur histoire – tout de même que l'histoire de la laïcité – seraient abordées. Cet enseignement ferait partie d'un cursus d'« éducation à la citoyenneté » et d'éducation à une *citoyenneté multiculturelle* légitimement appelé par la diversité sociale et religieuse de nos sociétés libérales et d'immigration. Enfin pourrait être élaboré, en cours d'éducation à la citoyenneté, un savoir des origines et des histoires croisées, c'est-à-dire pour la France, entre la France et l'Afrique noire, la France et le Maghreb, la France et l'Europe plurielle. Ces orientations doivent être prises en compte dans l'instauration d'un tronc commun de connaissances devant être acquis par tous les élèves quel que soit leur domaine de spécialisation.

L'apprentissage d'une culture commune plurielle, repensée à la lumière de la diversité et de l'hétérogénéité des sociétés d'immigration et tournée vers le respect des différences raciales, religieuses, intellectuelles et sexuelles, confèrera aux singularités et aux particularismes les moyens de *se coordonner* et de se comprendre. Cet apprentissage contribuera également à ce que l'élaboration normative, dont nous avons précédemment souligné l'importance dans la participation politique, s'opère dans la confrontation et l'interaction, notamment dialogique, avec une culture commune diversifiée. Il jouera un rôle décisif dans l'instauration de la parité de participation politique entre les membres de la communauté nationale. La reconnaissance des différences et de leur relativité contribue en outre à ce que chaque personne puisse se percevoir, dans ses qualités et ses capacités, comme un élément précieux de la société. Etant une condition du déploiement de liens d'*estime symétrique*, elle permettra que chacun bénéficie d'autant plus et d'autant mieux de reconnaissance sociale, et dispose des moyens symboliques de participer à l'interaction politique.

L'existence d'un pluralisme radical raisonnable au sein de nos sociétés appelle donc non seulement une éducation au dialogue et à l'ouverture à l'autre mais aussi la reconnaissance des différences, au sens de la *compréhension et de la valorisation de celles-ci*, plutôt que leur simple respect ou une tolérance indifférente¹. L'école a ici un rôle à jouer. En particulier, elle aurait vocation – au même titre que certaines dispositions institutionnelles et sociales – à former les futurs citoyens à la tolérance de différences *partielles*, c'est-à-dire à un état d'esprit qui porterait chacun à considérer la différence comme étant toujours seulement partielle. Les

¹ Là où le libéralisme tend le plus souvent à simplement promouvoir un respect des différences (voir S. Macedo, « Liberal Civic Education and Its Limits », *Canadian Journal of Education*, vol. 20, n°3, Été 1995).

attitudes et dispositions jusqu'ici évoquées légitiment une *éducation au multiculturalisme*¹. Dès lors l'éducation à la citoyenneté n'aurait plus pour seule ambition de convaincre les futurs citoyens de la nécessité de faire prévaloir le bien commun sur les libertés fondamentales – conformément à une éducation d'inspiration républicaine – ni d'accorder une priorité systématique aux droits et libertés de base sur l'intérêt commun – conformément à une éducation d'inspiration libérale –, mais plutôt d'éduquer les individus à une citoyenneté plurielle.

3.2 *Penser une communauté de fins sociales et de valeurs partagées.*

L'élaboration d'une culture plurielle, qui ne serait pas exclusivement nourrie par la culture du groupe social dominant, permet de réintroduire, avec une nouvelle légitimité, la question de valeurs partagées, y compris dans des sociétés multiculturelles marquées par la diversité ethnique et sociale mais aussi par des divergences éthiques et religieuses. La question est d'autant plus pertinente que la perspective est celle de l'identification des conditions éducatives pour une parité de participation politique. En effet, l'estime sociale, l'estime réciproque ne peuvent s'établir et se mesurer qu'à l'aune d'un horizon de valeurs communes² et en rapport à des fins partagées, en fonction desquelles chacun évalue l'importance de ses qualités personnelles pour la vie de l'autre ou ce qu'elles lui apportent³. L'idée culturelle qu'une société se fait d'elle-même, en relation à ses valeurs et à ses fins éthiques, fournit les critères à partir desquels sont évaluées les capacités et les prestations de chacun, en termes d'aptitude à concrétiser les valeurs culturellement définies de la collectivité. Les fins communes que se donne l'organisation sociale constituent la substance de cette communauté de valeurs. Par conséquent, la manière dont cet horizon de valeurs universel est déterminé est décisive.

Bien que la possibilité de penser des fins sociales *communes* dans des sociétés pluralistes, c'est-à-dire multiculturelles et éthiquement diverses, semble intrinsèquement problématique, on constate, dans ces mêmes sociétés, qu'un accord tacite existe déjà autour de la promotion de fins privées telles que la satisfaction des besoins des enfants et leur sécurité, la santé, les

¹ Comme le soulignent certains, « le modèle républicain doit faire la preuve qu'il n'est pas enfermé dans la forme qu'il a prise lorsqu'il correspondait à une société largement mono-ethnique, mono-culturelle, mono-religieuse. Ce qu'a réussi la loi de 1905 par rapport à la religion pourrait servir d'exemple » (R. Castel, *La discrimination négative*, Paris, Seuil, 2007, p. 106).

² A. Honneth, (1992), *Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf, 2000, p. 150.

³ A. Honneth, *Lutte pour la reconnaissance*, p. 147-148.

remèdes à la dépendance, la promotion du bien-être des personnes. Un consensus autour de certaines fins politiques existe également, en particulier s'agissant du respect et de la promotion des valeurs de la démocratie, de la paix, du respect de l'autre, de la non-discrimination raciale ou entre les genres, du respect des droits individuels et des lois justes, des valeurs du dialogue. Ces fins politiques partagées peuvent en outre s'organiser autour de l'importance que revêt, pour chacun, le fait de pouvoir vivre ensemble, avec nos différences, dans un climat de respect et de tolérance réciproque, aussi bien qu'autour du respect du pluralisme raisonnable, des différences et de la diversité sociale et culturelle, de la diffusion d'une culture pacifique du désaccord justifié et du dialogue. Les droits fondamentaux à la participation compris de façon égalitaire peuvent enfin constituer l'assise d'une vie éthique démocratique et donc également le noyau normatif d'un « bien commun » propre à nos sociétés. Une telle communauté se penserait alors en référence à une vie éthique démocratique, définie par une coexistence égalitaire et communicationnelle pour une pluralité d'idées du bien en concurrence mutuelle.

L'école – aussi bien que les institutions sociales et politiques – a un rôle à jouer dans la compréhension de ce que des référentiels axiologiques distincts peuvent contribuer à réaliser des fins sociales communes. En effet, dans les sociétés pluralistes, les idéaux sociaux ne fournissent pas un système de références universellement valide. Ces références ne se concrétisent que dans et par des *interprétations culturelles complémentaires*, dont dépend la parité de participation politique mais qu'elle conditionne également. Bien que l'interprétation des fins sociales dépende généralement des groupes sociaux, l'école peut prendre sa part dans l'évolution et l'inflexion de ces interprétations.

Non seulement la prégnance des interprétations que chaque groupe propose dépend fondamentalement de sa capacité à présenter publiquement ses qualités et ses capacités propres comme particulièrement précieuses pour la collectivité. Précisément, le développement de la capacité à exprimer publiquement ses convictions ainsi que la confiance en soi peuvent être acquis dans le cadre scolaire. L'école a, d'autre part, un rôle à tenir s'agissant de la *nature des interprétations* relatives à la contribution des différents groupes sociaux aux fins collectives communes, tout de même qu'en matière d'interprétation des diverses formes d'auto-réalisation de soi. Or plus les fins sociales reçoivent une interprétation riche et complexe, plus il est possible, pour chaque individu, d'accéder à la considération sociale et d'entrer dans l'interaction politique et sociale comme un membre à part entière.

3.3 Culture politique démocratique et valeurs politiques communes.

Au-delà, d'une part, de la culture générale commune, précédemment cernée et requise pour une parité de participation politique des citoyens et, d'autre part, de la reconnaissance de la diversité légitime d'interprétation des fins sociales immédiatement évoquée, demeure la question des valeurs *politiques* communes, susceptibles de se prêter à une éducation à la citoyenneté.

Dans cette perspective, l'enseignement et la familiarité avec la culture politique du pays sont des éléments décisifs d'une éducation à la citoyenneté, en vue de la parité de participation. Néanmoins cette parité ne sera elle-même garantie qu'à condition que la culture politique commune soit dissociée des sub-cultures et de leurs identités formées au niveau prépolitique. Il importe en effet de prévenir toute fusion entre la culture majoritaire (ou dominante) et la culture politique commune. De même, cette culture politique doit être compatible avec les formes de vie culturelles dont héritent les membres de cette communauté quelle que soit leur origine et réciproquement¹. Elle doit demeurer ouverte aux impulsions venant de formes de vie nouvelles. Eu égard à la diversité des conceptions du bien et à la variété d'origine des membres des sociétés multiculturelles, l'appropriation de la culture politique publique requiert donc que la tradition à laquelle chacun appartient soit, à chaque fois, appropriée d'un point de vue relativisé par les points de vue des autres.

La Suisse offre un bon exemple d'une telle culture politique commune, constitutive d'une identité collective, mais distincte des orientations culturelles des différentes nationalités. En Suisse comme aux Etats-Unis, la culture politique ne s'appuie pas sur une provenance commune, ethnique, linguistique et culturelle de tous les citoyens. Ainsi la communauté d'origine, dans cette interprétation de la culture politique, est moins décisive que le fait de *former une conscience politique*.

Plus précisément, une telle culture politique commune doit consister en la familiarité avec les institutions et leur fonctionnement, avec les droits civiques et constitutionnels. Elle suppose également un apprentissage des formes de participation à la vie politique du pays, des pratiques et modes d'expression de la culture *politique* nationale – et non de la culture nationale comme telle –, de l'histoire politique et des structures institutionnelles du pays.

¹ Ces formes de vie ainsi que les confessions et pratiques qui leur sont associées ne doivent pas contredire les principes constitutionnels en vigueur.

Mais, au vu des contextes nationaux pluralistes, elle doit aussi se penser comme une culture démocratique *pluraliste*, fondée – comme nous l’avons vu – sur la tolérance, le respect de la diversité des opinions, le respect de l’altérité, de la neutralité, sur l’ouverture à la différence, la laïcité *comme* respect de la liberté religieuse, la volonté de résoudre pacifiquement les conflits. Cette culture de la vie politique démocratique doit constituer l’un des piliers de l’éducation à la citoyenneté.

Celle-là doit indissociablement encourager les vertus politiques qui rendront les futurs citoyens désireux de respecter les termes équitables de la coopération sociale et politique. Dans la mesure où nos démocraties pluralistes tendent à s’organiser, chaque jour davantage, autour de la délibération publique, l’éducation à la citoyenneté doit enfin promouvoir les qualités et vertus, précédemment analysées et requises par la *citoyenneté délibérative*.

Au rebours de l’inspiration habermassienne, qui interprète cette culture politique dans les termes d’un attachement à la culture constitutionnelle du pays envisagé, nous considérons que l’enseignement d’une culture politique démocratique et l’éducation à la citoyenneté ne peuvent se donner pour objectif premier d’éduquer tous les enfants, quelle que soit leur origine et croyances religieuses, au *seul* respect de l’ordonnement constitutionnel de leur nation¹. Dans la mesure où de nombreux individus, y compris dans les sociétés démocratiques, trouvent certaines dispositions législatives, concernant des droits fondamentaux, tels que le principe de la libre disposition de son corps, du respect de la vie ou du droit de propriété, injustes – voire radicalement injustes – sous tel ou tel aspect, le respect du pluralisme suppose de ne pas demander aux citoyens d’admettre que leurs différends sur l’interprétation des droits généraux proclamés (*i.e.* sur ce qu’ils veulent dire ou impliquent) sont d’emblée inessentiels. Par conséquent, l’éducation à la citoyenneté, qui doit sensibiliser les élèves à ce type de différends légitimes et raisonnablement motivés, s’accomplirait mieux dans une *éducation au « vivre ensemble »*, dans le respect des différences et des exigences de la parité de participation des citoyens à la vie politique publique – dont nous avons souligné les implications et enjeux, en termes culturels et d’appréhension des hiérarchies de valeurs instituées. Une telle culture, politique et démocratique, commune contribuera à la constitution d’un monde vécu favorable au déploiement d’une politique démocratique participative et respectueuse de la parité de participation, à une vie éthique démocratique, définie par une coexistence égalitaire et communicationnelle.

¹ Voir J. Habermas, *L’intégration républicaine*, p. 77.

L'éducation à la citoyenneté ainsi envisagée serait alors une éducation non pas au républicanisme mais à une *citoyenneté multiculturelle*, ouverte aux différences et soucieuse de la parité de participation de chacun à la vie politique publique. Il s'agirait d'une citoyenneté dans laquelle la diversité des bagages culturels pourrait entrer et être reconnue comme une valeur en soi, nécessaire à l'accomplissement et à la reconnaissance sociale de chacun. Une telle réinterprétation du modèle de citoyenneté serait un élément central de la culture politique commune des démocraties pluralistes, dont l'une des ambitions serait de garantir à tous les acteurs politiques les ressources dont ils ont besoin pour interagir avec les autres en tant que pairs. Ce type d'exigence requiert, comme nous l'avons montré, de repenser très largement le cadre et l'esprit dans lequel l'éducation civique a été conçue en France jusqu'à aujourd'hui, et dont témoignent les directives scolaires les plus récentes, promulguées par le Ministère de l'Education Nationale, où demeurent affirmée l'idée que « la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République » (Socle), et légitimée une conception abstraite de la citoyenneté et du citoyen, dont l'entrée dans le forum public suppose qu'il se départisse de ses particularités culturelles comme de ses convictions religieuses et morales.

CONCLUSION

L'école ne peut à elle seule assurer le brassage social, l'apprentissage du vivre ensemble, le respect des différences culturelles et spirituelles dans un cadre laïque, c'est pourquoi d'autres mesures doivent être prises. Toutefois l'école peut grandement contribuer à l'instauration, dans la société, des conditions d'une parité de participation politique entre ses membres et, par conséquent, d'une cohésion plus forte dans la participation politique. Pour répondre à cette mission, la mixité sociale et la formation commune des élèves doivent être poussées aussi loin que possible, en particulier pour cette dernière en termes d'éducation à une culture commune et politique plurielle, ainsi que d'acquisition des connaissances que le Socle associe aux « compétences sociales et civiques ». Dès lors, la défense de cette formation commune ne s'appuie pas seulement sur des arguments redistributifs (assurer un panier de biens scolaires à tous) ni sur des arguments d'équité – visant à défendre et à assurer une parité de participation *réelle* dans nos sociétés – mais aussi sur des arguments politiques (former des citoyens actifs et participant *réellement* à l'interaction sociale et politique). Les arguments précédemment mobilisés suggèrent que la citoyenneté pourrait être pensée non

plus seulement dans l'acceptation étroite d'une citoyenneté politique abstraite mais *également* comme une citoyenneté sociale et plurielle. La volonté assumée que l'école déploie les moyens de contribuer à une parité de participation des citoyens à la vie politique publique pourrait ranimer l'intérêt pour la vie politique publique et de résorber la coupure entre gouvernants et gouvernés qui mine cette dernière.