



HAL
open science

Quelle éducation politique aujourd'hui ?

Caroline Guibet Lafaye

► **To cite this version:**

Caroline Guibet Lafaye. Quelle éducation politique aujourd'hui ?. *Synthesis philosophica*, 2008, 23/1 (45), p.107-121. hal-00369883

HAL Id: hal-00369883

<https://hal.science/hal-00369883v1>

Submitted on 25 Mar 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.

Quelle éducation politique aujourd'hui ?

Caroline GUBET LAFAYE

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

Résumé : Face à la diversité culturelle et religieuse, face à l'irréductible pluralisme des sociétés multiculturelles contemporaines et aux demandes de reconnaissance qui émanent de leurs minorités, ni le républicanisme classique ni le libéralisme n'offrent de réponse satisfaisante qui puisse inspirer une éducation politique, adaptée à ce nouveau contexte social. Pour que l'école participe, comme on a longtemps voulu qu'elle y contribue, à la pacification et à l'harmonisation de ces inévitables divergences, il est requis de repenser le contenu d'une éducation politique, répondant adéquatement au projet politique de « bien vivre ensemble avec nos différences ». C'est à l'exploration du contenu d'une telle éducation que cet article se consacre.

Mots-clés : Education, pluralisme, reconnaissance, libéralisme, républicanisme, jugement, valeurs.

Abstract: Facing contemporary cultural and religious pluralism, associated to the demands of recognition from minorities, in multicultural societies, neither classical republicanism nor liberalism gives satisfactory orientation to shape a political education accommodated to this social context. Education will contribute to social pacification and social compromises, only if we elaborate a political education which takes into account and responds properly to the main actual political goal: living together with our differences. In this paper we will explore the content of such political education.

Key-words: Education, pluralism, recognition, liberalism, republicanism, judgment, values.

Zusammenfassung: Angesichts der kulturellen und religiösen Vielfalt zeitgenössischer multikultureller Gesellschaften sowie der von ihren Minderheiten erhobenen Forderungen nach Anerkennung geben weder der klassische Republikanismus noch der Liberalismus eine befriedigende Antwort auf die Frage, wie eine dieser neuen sozialen Realität angemessene politische Erziehung auszusehen hätte. Die Schule kann nur dann ihrer Aufgabe gerecht werden und zur Beilegung unvermeidlicher sozialer Konflikte beitragen, wenn politische Erziehung überdacht und geprüft wird, wie sie das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen fördern kann. Der Beitrag untersucht die Inhalte einer solchen Erziehung.

Schlüsselbegriffe: Erziehung, Pluralismus, Anerkennung, Liberalismus, Republikanismus, Urteilskraft, Werte.

Dans son modèle constitutif et depuis ses origines (*i.e.* la III^e République), l'Etat-nation français a contribué, à travers l'école notamment, à éradiquer tous les traits d'une appartenance étrangère susceptible de faire obstacle à une intégration dans le cadre national. L'universalisme sous-jacent à ce modèle culturel orchestre l'espace public français et cantonne les manifestations du particularisme à la sphère privée.

Une crise récente (les émeutes dans certaines zones urbaines à l'automne 2005), des données accumulées par la sociologie¹, l'Appel des « Indigènes de la République » en 2005 sont autant d'éléments qui témoignent de l'échec de l'intégration politique et sociale des Français d'origine immigrée et du modèle d'intégration républicaine associé à la promotion des « valeurs de la République »². Quoique ce modèle politique rende difficile la gestion de la différence, très présente dans des sociétés fortement hétérogènes, la promotion des « valeurs de la République » et l'adhésion à celle-ci sont réaffirmés par les plans éducatifs français les plus récents³.

Au-delà de ces déclarations, force est de reconnaître que face à la situation sociale française, paraissent être en échec aussi bien l'éducation républicaine (*i.e.* la subordination des particularismes à l'universel abstrait et la politique d'assimilation) qu'un libéralisme politique qui préconiserait une forme affaiblie de tolérance, consistant à s'abstenir d'intervenir dans l'action ou l'opinion d'autrui, quoiqu'on ait le pouvoir de le faire, alors même qu'on les désapprouve ou ne les apprécie pas. En effet, le libéralisme politique se tient en deçà d'une attitude de respect compréhensive – au profit d'une attitude de tolérance élémentaire – et privilégie la poursuite par chacun de sa propre conception du bien dans la pleine indifférence d'autrui. Ce faisant, il échoue à prévenir les phénomènes de discrimination et de rejet caractérisés, dans des sociétés multiculturelles comme la France. Or les conflits sociaux et culturels qui se dressent dans ce type de sociétés montrent qu'il faut aller au-delà de la simple tolérance, préconisé par le libéralisme politique, pour s'engager dans la

¹ Les jeunes garçons sortant du système scolaire sans diplôme sont sur-représentés chez les jeunes d'origine maghrébine et sub-saharienne : 17% de jeunes Français d'origine métropolitaine, 44% chez les Maghrébins et 51% chez les jeunes d'origine sub-saharienne à être dans cette situation (R. Castel, *La discrimination négative*, Paris, Seuil, 2007, annexe 6). Voir également les annexes 3 et 4 sur les discriminations à l'emploi et les chances d'avoir un entretien d'embauche selon l'origine ethnique.

² L'école laïque de la République n'a pas fait reculer le racisme et l'intolérance dans la société française. A l'école, les futurs citoyens ne font que jouer un jeu démocratique qu'ils ne maîtrisent pas ni ne comprennent. L'Ecole ne leur apprend pas à se rapporter ni à maîtriser la diversité inscrite dans la société, ce faisant, ils entrent dans un rapport conflictuel avec elle.

³ Voir le « 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.

reconnaissance mutuelle, la compréhension de la différence, voire l'estime en ce qu'elle implique un jugement normatif positif sur les qualités individuelles de chacun, en tant qu'elles contribuent à la reproduction de l'ordre social¹.

Face aux difficultés sociales suscitées par le multiculturalisme et à ce qui peut parfois prendre la figure d'une explosion sociale, la priorité politique devrait être donnée à l'élucidation et à l'instauration des conditions d'un « vivre ensemble » et d'un « bien vivre ensemble ». Un tel projet politique ne peut toutefois plus passer par la simple réaffirmation des valeurs de la République associée à l'exigence – qui s'imposerait tout particulièrement à l'école – d'y adhérer inconditionnellement, quelles que soient, par ailleurs, les valeurs et convictions de chacun. Il s'agit plutôt de revenir à la source même du projet politique pour autant qu'en son essence même ce dernier a pour objet le « vivre ensemble » et le « bien vivre ensemble »² et dont la forme présente, du fait du caractère multiculturel de bien des sociétés contemporaines³, serait de vivre ensemble avec nos différences. Or à ce projet de « vivre ensemble avec nos différences » ni le libéralisme politique ni le républicanisme de « l'universel abstrait » n'offre de solution satisfaisante.

Dans la mesure où l'école est l'un des lieux majeurs de la socialisation primaire des futurs citoyens, elle a un rôle à jouer dans l'implémentation de ce projet politique. Or la fonction qu'une société confère à l'éducation à la citoyenneté dépend éminemment du projet politique qu'elle poursuit, des fins politiques qu'elle veut promouvoir et autour desquelles elle s'organise. Quels peuvent être aujourd'hui les objectifs d'une éducation politique dont certains auteurs ne manquent pas de souligner qu'elle a, dans une société démocratique, une priorité morale sur les autres objectifs de l'éducation publique⁴? S'agit-il que les individus partagent les mêmes valeurs – que ce soient les valeurs de la République ou celles – restant à définir – d'une communauté politique pluraliste ? Peut-on promouvoir une éducation adaptée au contexte politique actuel et aux difficultés que suscite la confrontation des cultures et des convictions éthiques dans les sociétés d'immigration ? Faudrait-il que les citoyens soient disposés à une convergence de leurs jugements avec l'idéal de la raison publique (Rawls) ou bien faudrait-il plus simplement les éduquer aux conditions d'un dialogue et d'une communication entre citoyens (Habermas) ? S'agit-il plutôt de s'assurer que les jeunes gens

¹ HONNETH, A., 1992, *Kampf und Anerkennung*, Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp Verlag ; trad. franç., *Lutte pour la reconnaissance* (2000), Paris, Le Cerf, p. 136.

² ARISTOTE, *Politique*, VII, 8, 1328 a 36.

³ Le brassage culturel est toujours plus important dans les sociétés contemporaines. Y contribue également la globalisation.

⁴ GUTMANN, A., 1997, *Democratic Education*, Princeton, Princeton University Press, p. 287.

acquièrent la faculté de comprendre la culture publique et de participer à ses institutions – comme l'évoque le Socle – ou encore la capacité de participer au forum public et de prendre part aux élections ?

Sans considérer qu'il faille négliger l'une ou l'autre de ces finalités, une priorité doit pouvoir se dessiner entre elles, pour autant que la principale visée politique est d'instituer les conditions d'un bien vivre ensemble *avec* nos différences. Pour identifier la nature de cette priorité, nous examinerons les réponses du républicanisme et du libéralisme à la question de l'éducation politique, puis les orientations communes d'une éducation inspirée par l'une et l'autre de ces traditions, et enfin les réquisits d'une éducation politique adaptée au pluralisme radical des sociétés multiculturelles.

1. Libéralisme et républicanisme face à la question de l'éducation politique.

1.1 L'éducation politique doit-elle être une éducation à la raison publique ?

Bien des politiques éducatives contemporaines ont voulu faire de l'école un instrument de pacification des conflits sociaux. Pour répondre à cette mission, l'école semble disposer de plusieurs instruments : elle peut former les futurs citoyens à une forme d'éthique de la communication ou de la discussion, elle peut contribuer à l'harmonisation des jugements individuels et interpersonnels au sein de la société. Est-ce à dire que l'éducation politique peut et doit se donner pour mission de former à et de viser la convergence des jugements personnels avec les principes et valeurs contenus dans l'idéal de la raison publique, voire la convergence des jugements de tous les citoyens entre eux, comme le suggérerait une éducation inspirée du libéralisme politique hérité de Rawls ?

Comme l'évoque Rawls,

« pour comprendre comment se conduire comme un citoyen d'une démocratie, il faut comprendre l'idéal de la raison publique »¹.

Or la raison publique,

« tout d'abord, [...] définit certains droits, libertés et possibilités de base (ceux qui sont bien connus dans les régimes démocratiques constitutionnels) ; ensuite, elle assigne une certaine *priorité à ces droits*, en particulier face à ce que demandent le bien général et les valeurs perfectionnistes ; enfin, elle est en faveur de mesures qui

¹ RAWLS, J., 1993, *Political Liberalism*, New York, Columbia University Press ; trad. franç., *Libéralisme politique* (2001), Paris, PUF, p. 264.

garantissent à tous les citoyens les moyens qui leur permettent d'avoir un usage effectif de leurs libertés et de leurs possibilités de base »¹.

Le contenu de la raison publique « est [donc] formulé par une “conception politique de la justice” qui [...] est de caractère largement libéral »². Cet idéal libéral de la citoyenneté consiste aussi à « vivre politiquement avec les autres à la lumière de raisons dont on peut raisonnablement espérer que tous y souscriront »³. Les valeurs de la raison publique expriment enfin les termes d'une coopération sociale équitable et compatible avec un respect mutuel des citoyens considérés comme libres et égaux⁴.

La finalité d'une éducation politique, dans la perspective du libéralisme politique, serait de former les enfants à reconnaître l'importance et la valeur de la raison publique, afin qu'ils parviennent, comme citoyens, à un équilibre réfléchi entre leurs convictions bien pesées et les principes de justice⁵. L'une des dimensions centrales de la participation citoyenne consiste en effet à être en mesure de décider et d'avoir un jugement politique, de justifier ses choix et ses propres décisions politiques, en exposant ses raisons. Les citoyens doivent être en mesure de formuler des arguments qui constituent des *raisons publiques* justifiant leur agir au sein de la sphère politique. Cette exigence de justification confère, comme nous le verrons, une place centrale à la formation du jugement.

La justification publique présente, dans la pensée rawlsienne, deux volets. Pour une part, chacun doit être capable d'expliquer aux autres comment, sur des questions fondamentales, les principes et les programmes qu'il défend et pour lesquels il vote peuvent être fondés sur les valeurs politiques et des idées largement partagées dans la culture politique publique concernée. Ce type de justification présuppose et implique une justification qui, *systématiquement*, se fera en respectant la priorité des droits, libertés et possibilités de base des démocraties constitutionnelles sur, notamment, ce que demandent le bien général et les valeurs perfectionnistes mais aussi sur les valeurs privées et les convictions éthiques personnelles bien fondées (et dont des personnes ne les partageant pas reconnaîtraient pourtant qu'elles sont légitimes et bien fondées)⁶.

¹ Rawls, 2001, p. 271 ; nous soulignons.

² Rawls, 2001, p. 271.

³ Rawls, 2001, p. 293.

⁴ Rawls, 2001, p. 198.

⁵ Ainsi le Socle répond très exactement à ce que Rawls décrit comme l'idéal de la citoyenneté (Rawls, 2001, p. 263) et le devoir de civilité. Voir la description des connaissances et compétences que le Socle juge devoir être acquises sous le chapitre « Se préparer à sa vie de citoyen ».

⁶ *A contrario* un argument en faveur de la validité des convictions individuelles serait de considérer que ni les intérêts ni les convictions des individus ne sont, par principe, hostiles au bien commun ou à l'identité commune. En effet, ces intérêts et convictions s'expriment sous une forme linguistique qui est *déjà* « publique », c'est-à-

Une telle exigence met en difficulté et tend à dévaloriser les cultures, en particulier les cultures religieuses, qui refusent de donner à leur conception du bien une valeur relative, secondaire ou seulement privée. Le risque latent est ici de susciter de l'humiliation¹ et du ressentiment. L'idéal de la raison publique signifie et impose, dans la perspective rawlsienne, que les questions politiques fondamentales soient réglées en faisant appel aux valeurs politiques exprimées par la conception politique à laquelle souscrirait un consensus par recoupement². Or on peut démontrer, sur un certain nombre de questions éthiques controversées (telles que l'utilisation des cellules souches embryonnaires, la procréation médicalement assistée, l'euthanasie, etc.), que cette prévalence n'est pas souhaitable³.

Le libéralisme politique considère que cette première forme de justification publique doit être complétée, dans un deuxième temps, par une justification complète de la conception politique ne se limitant plus aux seuls arguments politiques. Telle est précisément la fonction du consensus par recoupement. La justification de la conception politique partagée par la société tient alors à ce que les citoyens l'ancrent dans leurs diverses visions compréhensives raisonnables. Néanmoins on peut légitimement douter que ce type de justification parvienne à faire taire les désaccords sociaux, culturels et religieux.

En effet d'une part, le libéralisme politique, en visant un consensus par recoupement, présuppose une homogénéité inexistante entre les cultures des membres des sociétés multiculturelles. D'autre part, en supposant une convergence des jugements individuels avec les valeurs communes et les valeurs politiques, la pensée rawlsienne néglige le pluralisme *radical* et la persistance des désaccords. Les faits témoignent de ce que nos cultures *politiques* elles-mêmes sont divisées par de profonds clivages⁴. Le consensus par recoupement n'offre pas les moyens nécessaires pour coordonner et harmoniser des individualités radicalement en désaccord et nourrissant des convictions divergentes. Le libéralisme politique ne permet ni de résoudre les problèmes qui se posent au sein du système éducatif⁵ ni les difficultés suscitées par la confrontation des convictions éthiques des citoyens, dans les principaux débats de

dire représentable, discutable et négociable en termes potentiellement compréhensibles de tous. La démonstration par L. Wittgenstein de l'impossibilité logique d'un langage privé implique que si ces intérêts et convictions ne s'exprimaient pas déjà sous une telle forme alors ils resteraient inarticulés et par conséquent politiquement inexistants.

¹ MARGALIT, A., 1996, *The Decent Society*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

² Rawls, 2001, p. 211.

³ Voir PICAUVET, E., 2006, « L'inégalité face aux principes publics », *Humanistyka i przyrodoznawstwo*, Olsztyn, 12.

⁴ Voir POURTOIS, H., 2005, « Délibération, participation et sens du désaccord », *Ethique publique*, vol. 7, n°1.

⁵ Voir aux Etats-Unis les revendications formulées par certaines minorités religieuses, notamment les cas *Mozert vs. Hawkins Counting Bd. of Education*, 827 F. 2d 1058 (6^{ème} Cir. 1987) et *Wisconsin vs. Yoder*, Cour Suprême, 406 U.S. (1972).

société : on constate en effet que dans les grands débats éthiques contemporains, les positions idéologiques minoritaires, même appuyées sur de bonnes raisons, tendent à être occultées. Le libéralisme politique n'offre aucune réponse aux risques de frustration individuelles des valeurs et des convictions individuelles les plus fortes. Pour ces raisons, l'éducation politique ne peut se donner pour mission de contribuer, chez les futurs citoyens, à l'adhésion à un consensus par recouplement ni à l'équilibre entre des raisons individuelles et des valeurs de la raison publique. De même, elle ne peut viser la production d'une convergence des jugements rationnels des *partenaires* de la coopération sociale¹.

Néanmoins l'exigence de justification, que l'on trouve au cœur du libéralisme politique, demeure un moment central de l'éducation politique et permet de considérer que l'éducation politique doit être, pour une large part, une éducation au jugement. Avant d'y venir examinons la question de savoir si l'héritage républicain permet de penser de façon plus satisfaisante et adaptée aux conditions socio-politiques contemporaines que le libéralisme une éducation politique.

1.2 Promouvoir une éducation républicaine à la citoyenneté ?

Du républicanisme de « l'universel abstrait » au « républicanisme des sources ».

Le modèle de l'Etat-nation, qui a constitué le soubassement de la construction politique française, place en son cœur la référence à une universalité qui fait de l'espace privé le seul domaine de légitimité des manifestations du particularisme. On attend des individus qu'ils s'identifient à l'Etat-nation en tant qu'individus souverains. Dans cette tradition, l'école républicaine constitue un vecteur d'assimilation des valeurs républicaines, censées jouer un rôle de ciment entre les citoyens. N'étant pas parvenu à tenir la promesse d'intégration qui justifiait l'abandon, dans l'espace public, du particularisme, ce modèle républicain a perdu sa crédibilité aux yeux de bien des minorités. L'école ne pourra à nouveau participer à un projet fédérateur que si la société, elle-même, entre dans une redéfinition des fins sociales qu'elle poursuit et autour desquelles elle s'organise.

A l'origine et dans la pensée classique, non seulement le républicanisme et l'humanisme civiques se donnaient pour fin d'harmoniser les valeurs essentielles mais surtout l'ambition du républicanisme était de préserver un tissu de reconnaissance mutuelle de légitimité entre

¹ Voir Rawls, 2001, p. 196.

citoyens¹. Le républicanisme, à condition de revenir à un « républicanisme des sources » et non de s'en tenir à un républicanisme de « l'universel abstrait », semble donc pouvoir offrir – mieux que le libéralisme politique – une issue aux conflits suscités par des désaccords culturels, éthiques ou religieux et une réponse aux revendications de reconnaissance précédemment évoquées.

La recherche collective de normes communes est en effet constitutive du projet politique républicain. La communauté politique s'y donne pour tâche d'organiser tout à la fois l'harmonisation des valeurs et l'autonomie des individus, et de créer les conditions dans lesquelles chacun peut réaliser ses propres valeurs parce qu'il ne dépend pas d'autrui mais seulement d'une loi qui reconnaît la légitimité des valeurs auxquelles il aspire et les protège. L'idéal humaniste républicain confère au *vivere civile* une importance décisive. L'idéal républicain qui s'exprime dans cet l'humanisme civique reconnaît donc la pluralité des aspirations et des finalités, la pluralité des valeurs sans chercher à la réduire².

Cependant la reconnaissance de la pluralité des valeurs suppose et repose sur un horizon de valeurs *intersubjectivement partagées*. Cet horizon ne signifie pas que tous partagent une même conception du bien mais seulement que chacun nourrit une conception du bien compatible avec l'existence d'une communauté légitime. La cité républicaine se pense donc à partir de fins communes socialement réalisées et réalisables, à partir de valeurs communes partagées (celles de la démocratie par exemple). De ce point de vue, l'humanisme civique se distingue du libéralisme procédural, pour lequel l'Etat est indifférent à la conception du bien développée par les individus et au sein duquel ces derniers ne partagent rien d'autre qu'une règle de procédure politique, organisant la compatibilité matérielle de leurs aspirations. A l'inverse la coexistence, dans la perspective républicaine, s'organise autour d'un authentique bien commun et d'une reconnaissance de légitimité mutuelle³. Là où la solution – *i.e.* le consensus par recoupement, la tolérance en un sens faible – que propose le libéralisme à la coexistence sociale et aux divergences éthiques, sociales et religieuses s'est révélée insatisfaisante et insuffisante car certaines catégories de population n'accepteront pas, dans les conflits éthiques et normatifs, de toujours faire prévaloir les valeurs politiques et celles de la raison publique sur leurs convictions morales, mais également parce que le libéralisme politique ne parvient pas à juguler les phénomènes de mésestime sociale, le souci républicain

¹ SPITZ, J. F., 1995, *Liberté politique*, Paris, PUF, p. 245.

² Spitz, 1995, p. 244.

³ Pour penser ce bien commun, on peut considérer que certains biens ou avantages sont tels que, en pratique, il est impossible à un individu de se les procurer seul : c'est le cas de la sécurité, de la protection contre l'incendie, de la défense, etc.

de parvenir à instaurer une reconnaissance mutuelle de légitimité entre les membres de la société offre un principe de solution attractif. Cette inspiration philosophique – mieux que le libéralisme politique – peut légitimement donner sa substance à une éducation politique soucieuse des différences et des divergences irréductibles dans nos sociétés multiculturelles.

Autonomie, participation, délibération.

Une telle éducation politique reflèterait l'attachement que l'idéal républicain partage, avec la tradition libérale, pour la reconnaissance de la loi et de l'Etat de droit. Dans la mesure où le républicanisme privilégie la recherche collective de normes communes donnant naissance à des lois, à l'abri desquelles les citoyens deviennent vraiment autonomes et peuvent poursuivre leurs fins, la participation à la vie publique constitue le moyen de garantir la liberté des individus aussi bien que de la communauté. Cette participation, à laquelle l'éducation politique doit préparer, consiste à former et à exprimer une opinion réfléchie sur ce qui est bon pour le bien public. Ainsi le vote est moins pensé comme l'expression d'un choix préférentiel, visant à obtenir une satisfaction globale des préférences et un certain bonheur, que comme l'expression d'un jugement, quant à l'option la meilleure pour l'ensemble de la société, selon les critères que l'individu qui vote juge appropriés. Ce faisant, la tradition républicaine confère une importance centrale à la *délibération* dans la prise de décision politique¹ ainsi qu'à la participation active et à l'alternance régulière des rôles de gouvernant et de gouverné. Dans cette mesure et pour les raisons que suggérait également une éducation politique d'inspiration libérale, l'éducation au jugement se révèle être une partie cardinale d'une éducation à la citoyenneté sur laquelle s'accorderaient libéraux et républicains.

2. L'éducation au jugement, dénominateur commun du libéralisme politique et du républicanisme.

2.1 L'éducation des facultés de raisonnement.

Comme nous l'avons rappelé, la philosophie politique libérale fait la part belle, dans l'activité politique et l'éducation à la citoyenneté qui s'en inspire, à l'exercice du jugement et

¹ En revanche, « la tradition libérale est plus ambivalente sur la question car si de nombreux libéraux privilégient le modèle délibératif, il existe une longue et profonde tradition libérale, favorable au modèle de la négociation (voir Ph. PETTIT, « Libéralisme », in M. Canto-Sperber, *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, PUF, 2004, p. 1086).

de l'activité critiques. Cet exercice est au cœur d'une éducation à la raison publique et à ses valeurs (*i.e.* les valeurs du dialogue, de la discussion, de l'équilibre des raisons, etc.). De même, la participation, aussi élémentaire soit-elle, à la vie politique requise par l'idéal républicain suppose, au-delà de certaines connaissances de base¹, l'exercice du jugement, c'est-à-dire une capacité de discernement et la faculté de bien user du jugement. La maîtrise discursive est fondamentale que l'on vise un équilibre des raisons ou la participation à la détermination de ce qu'est le bien public.

Cette formation du jugement (moral et/ou politique) suppose que l'individu soit capable de formuler des jugements rationnels et des jugements moraux valides, des jugements à prétention universelle et des jugements raisonnables. L'exercice de la citoyenneté reposant sur des jugements à la fois purs et empiriques, une éducation au rationnel et au raisonnable s'impose². Le rationnel, dans l'interprétation qu'en propose Rawls, s'actualise dans la recherche des fins et des intérêts particuliers ou propres à un agent. Le raisonnable, en revanche, est convoqué dans l'interaction avec autrui et le monde public. Il consiste à conformer son agir à certaines normes ou principes, qui sont acceptables par autrui et au sujet desquels il est possible de raisonner en commun.

Ainsi on attend des citoyens qu'ils ne justifient pas leurs choix politiques en référence à des préférences, à des intérêts sociaux et économiques voire à des dégoûts ou à des haines mais dans des termes dont chacun peut raisonnablement espérer que les autres y souscriront³. L'idéal de citoyenneté et le devoir de civilité, décrits dans la philosophie libérale de Rawls, font très exactement écho à ces dispositions⁴. La justification rationnelle du vote convoque en outre un critère d'évaluation des principes et des directives en question. Ce critère peut par exemple consister dans les valeurs exprimées par les principes et les directives de la justice comme équité ou encore par les principes et exigences d'une coexistence pacifique et respectueuse des différences interindividuelles.

L'éducation politique consiste donc, pour partie, à former des citoyens (actifs) capables de mener une démarche de rationalisation de leur attitude politique et de leurs choix. Elle vise également à leur faire acquérir une disposition éthique ou morale dont la portée est également politique dans la mesure où « le raisonnement véritablement moral implique des

¹ Voir GUIBET LAFAYE, C., 2008, « Education à la citoyenneté et parité de participation », *Etudes philosophiques*, Paris, PUF (à paraître).

² Voir Rawls, 2001, p. 76.

³ Plusieurs éléments interviennent en effet dans la formulation des jugements politiques : les intérêts des agents, la priorité entre les fins que poursuit chacun, le fait d'administrer la preuve, l'interprétation de la preuve.

⁴ Rawls, 2001, p. 264.

caractéristiques telles que l'impartialité, la capacité d'universaliser, la réversibilité et la reconnaissance des normes en usage »¹. Or celles-ci sont décisives pour la coexistence des citoyens. La capacité d'universalisation de son propre point de vue, de se mettre à la place d'autrui, de dépasser la considération de ses seuls intérêts, etc. sont autant de dispositions qui permettront à l'individu de considérer le bien commun et d'entrer dans la discussion². Dans ce cadre, l'école a un rôle à jouer notamment parce que le milieu familial ne dispose pas toujours à cette universalisation tant celui-ci peut parfois être tourné vers la défense et la valorisation des intérêts et des valeurs de la très particulariste sphère familiale.

2.2 Ce que l'école ne peut pas.

L'éducation au jugement, élément central de toute éducation politique, présente toutefois des insuffisances majeures. Dans un contexte « post-conventionnel » comme celui dans lequel nous nous trouvons aujourd'hui, les jugements pratiques ne déterminent l'action qu'en raison et à partir du pouvoir rationnellement motivant d'actes de compréhension³. La compréhension morale universelle exige, pour se transformer en action morale, des motivations permettant de convertir la reconnaissance (cognitive) de la validité de normes de justice en un agir les prenant comme motifs de sa réalisation.

Cette dissociation du cognitif et du motivationnel indique les limites de ce que peut l'école en termes d'éducation politique. En l'occurrence, l'école ne peut pas former des sujet moraux. Elle peut, au mieux, garantir l'acquisition des éléments de référence indispensables (les connaissances et les outils) à la formation de jugements moraux mais si elle s'en tient à cette dimension – comme c'est le cas avec le Socle – il est certain qu'elle n'apportera aucune solution décisive aux conflits éthiques, religieux et socio-culturels des sociétés contemporaines.

En effet, une éducation politique qui serait strictement centrée sur l'éducation du jugement s'affronte aux difficultés inévitablement suscitées par l'exercice du jugement, c'est-à-dire à ce

¹ KOHLBERG, L., 1981, « Justice as Reversibility », in *Essays on Moral Development*, vol. I, Harper and Rows Pubs, New York et San Francisco, p. 190 sqq. Rawls souligne également qu'au-delà d'une formation très générale des facultés morales et d'une acquisition des modes de raisonnement, une éducation politique (et morale) doit permettre d'acquérir et de convoquer la capacité à adopter un point de vue impartial ainsi que celle d'universaliser son jugement (voir Rawls, 2001, p. 264).

² On le voit dans les exemples contemporains de démocratie participative, où chacun défend certes son intérêt particulier mais où l'on attend des participants qu'ils comprennent le point de vue d'autrui, en plus d'argumenter pour défendre le leur.

³ Voir HABERMAS, J., 1983, *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp Verlag ; trad. franç., *Morale et communication* (1986), Paris, Flammarion, p. 194 sqq.

que Rawls nomme les « fardeaux du jugement »¹. Ces difficultés relèvent, en premier lieu, de l'usage même de la raison théorique et concernent, par exemple, des erreurs dans l'administration de la preuve. De même, des erreurs du jugement peuvent se nicher dans la diversité des interprétations suscitées par ces démonstrations. Bien évidemment les erreurs de logique ou de raisonnement ne sont pas les seules sources des conflits d'opinions y compris dans le champ politique. En effet et quand bien même on maîtriserait les règles de l'inférence et de la déduction, la formulation d'un jugement politique « correct » n'est pas encore garantie.

Dans le domaine politique, d'une part, la démonstration et la preuve prêtent souvent à interprétation. D'autre part, les interprétations qui s'affrontent, lors des discussions autour des preuves apportées par les jugements des agents en présence, divergent aussi sur l'importance des considérations à prendre en compte dans les débats, sur les principes abstraits de référence, sur les valeurs et les normes convoquées. Les jugements de rationalité, formulés dans l'exercice de la citoyenneté politique, comportent leurs propres erreurs, associées par exemple à l'introduction biaisée de priorités entre les fins que poursuivent les individus. L'évaluation de l'ordre des priorités à faire valoir ne repose pas seulement sur des raisons mais se trouve également motivée par les expériences totales des citoyens, dont la variété suscitera nécessairement des divergences de jugement. Lorsque les valeurs, issues de la variété de ces expériences, s'opposent, il est souvent difficile de trouver une raison d'ordre supérieure autour de laquelle un consensus puisse prendre forme. Une autre source des erreurs du jugement tient en effet à *l'usage* du raisonnable, *i.e.* à ce que nous croyons être raisonnable, à la référence au « raisonnable » dans nos croyances, dans nos jugements et nos schèmes de pensée. S'associent à cette utilisation du raisonnable des difficultés spécifiques.

Face à ces difficultés, l'école peut néanmoins contribuer à ce que les élèves acquièrent une attitude raisonnable, consistant à reconnaître ces difficultés du jugement et à en accepter les conséquences, dans et pour un exercice légitime du pouvoir politique. Il s'agit d'admettre que lorsqu'il y a des difficultés avérées du jugement, l'attitude adéquate est une attitude de tolérance et de respect des points de vue divergents au sien, que sont en outre indispensables l'acceptation et la reconnaissance des limites de ce qui est acceptable pour autrui. Cet apprentissage passera, d'une part, par la familiarisation avec les principes et valeurs des

¹ Dans ce qui suit, nous laissons volontairement de côté le fait que des préjugés, l'intérêt personnel et celui du groupe, l'aveuglement et l'entêtement sont à l'œuvre dans la vie politique pour souligner exclusivement les difficultés inhérentes à l'exercice même du jugement raisonnablement argumenté. L'intérêt de cette mise entre parenthèses est d'éviter de considérer que les difficultés et divergences sont entièrement imputables à l'ignorance, à la perversité ou à des rivalités.

diverses cultures présentes dans la société considérée, avec leurs modalités de pensée, et, d'autre part, par un apprentissage de la discussion publique dans une atmosphère de respect des opinions opposées.

Cet apprentissage reviendra à former les individus à la raison, à faire d'eux « des personnes raisonnables » – étant entendu que « des personnes raisonnables reconnaissent que les difficultés du jugement imposent des limites à ce qui peut être raisonnablement justifié auprès des autres »¹. En particulier, être raisonnable consiste à reconnaître que nos croyances et nos valeurs n'ont aucune prétention particulière à emporter l'adhésion des autres et à admettre que, lorsque des questions politiques fondamentales sont enjeu, certaines personnes donnent plus de poids à ce qu'elles croient être vrai alors que tel n'est pas le cas pour d'autres. Les individus seraient, à terme, formés à ne rien exiger de contraire à ce que les partenaires concernés pourraient accepter, sur la base d'arguments rationnels. De la sorte, le concept de tolérance recevrait un contenu substantiel et se déploierait dans une forme avancée de tolérance.

Les difficultés évoquées suggèrent qu'une éducation politique appropriée, dans des sociétés pluralistes, ne peut seulement privilégier l'éducation du jugement. Est-ce à dire qu'elle appelle, comme son complément nécessaire, non seulement une familiarisation avec la culture politique et les institutions du pays mais également une éducation à des valeurs (politiques) partagées ? Assurément certaines des valeurs de la raison publique, promue par l'idéal libéral de la citoyenneté, doivent appartenir à ces valeurs. Il s'agit en l'occurrence des vertus du dialogue et de la culture des facultés de la raison et du jugement, en l'occurrence : le bon usage des concepts fondamentaux de jugement, d'inférence et de preuve ; les vertus de mesure et d'équité qui s'actualisent dans le respect des critères et des procédures du savoir, issu du sens commun, dans l'acceptation des méthodes et des conclusions de la science quand elles ne sont pas controversées² ; le fait d'être prêt à rejoindre les autres à mi-chemin dans la discussion ; le respect des préceptes qui gouvernent la discussion politique raisonnable. Mais dans la mesure où la question politique la plus urgente aujourd'hui est celle d'une reconnaissance mutuelle de légitimité entre des citoyens ayant des aspirations morales, culturelles et religieuses divergentes – quoique toutes raisonnables – se pose la question des références axiologiques communes requises pour permettre cette reconnaissance.

¹ Rawls, 2001, p. 91.

² Rawls, 2001, p. 178.

3. Partager des références axiologiques communes.

3.1 Des fins sociales communes ?

La coexistence entre les partenaires de la coopération sociale et politique sera d'autant mieux assurée que les citoyens seront également reconnus, par le cadre social et politique, dans leur légitimité, dans la légitimité de leurs aspirations et conceptions du bien, dès lors qu'elles concourent, dans le respect des libertés d'autrui, aux fins sociales¹. Habermas suggère par exemple que

« les sociétés multiculturelles, aussi bien éprouvées que soit leur culture politique, ne peuvent préserver leur cohésion que si la démocratie ne se monnaie pas seulement en droits libéraux et en droits à la participation politique, mais encore en droits d'intéressement social et culturel, autrement dit en jouissance profane. Il faut que les citoyens puissent connaître la valeur d'usage de leurs droits, y compris sous forme de sécurité sociale et de reconnaissance réciproque de différentes formes de vie culturelle »².

Or l'une des voies les plus certaines de l'intégration sociale pourrait bien consister à doter tous les membres de la société d'un savoir partagé³.

De fait, certaines fins sociales sont d'ores et déjà communes et la reconnaissance de l'irréductibilité des oppositions éthiques ne contredit en rien la promotion de biens communs essentiels tels que le respect mutuel, en particulier le respect des différences raciales, religieuses, intellectuelles et sexuelles – dans l'apprentissage duquel l'école a son rôle à jouer –, la concorde et l'enrichissement réciproque dans la confrontation des expériences et des projets éthiques⁴. En particulier, le dialogue social peut être le lieu de construction d'un bien commun⁵.

¹ Comme le souligne Habermas, « la citoyenneté démocratique ne déploiera sa force d'intégration, autrement dit ne rendra solidaires des personnes qui sont des étrangers les uns pour les autres, que si elle fait ses preuves en tant que mécanisme permettant de réaliser effectivement les conditions d'existence des formes de vie souhaitées » (HABERMAS, J., 1996, *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie*, Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp Verlag ; trad. franç., *L'intégration républicaine* (1998), Paris, Fayard, p. 109-110).

² J. HABERMAS, *L'intégration républicaine*, p. 109.

³ DURU-BELLAT, M., 2006, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, p. 73.

⁴ Le souci d'initier une telle disposition par des processus éducatifs apparaît chez un penseur comme Guido Calogero qui soutient qu'« en matière de pédagogie, il faudrait désormais éliminer toute autre prétention d'assigner à l'éducation d'autre but que d'accroître au maximum la capacité à jouir de la vie en commun, c'est-à-dire de développer au maximum les goûts qui sont compatibles avec le développement des goûts des autres » (CALOGERO, G., 1938, *La Conclusione della Filosofia del conoscere*, Florence, Sansoni, p. 349).

⁵ Voir ARNSPERGER, C., 2004, « Le bien commun comme compromis social : deux conceptions de la négociation politique », *Ethique publique* (Canada), 6 (1), p. 79-87. C. Arnsperger décrit ce bien commun à partir de la construction sociale d'un processus d'émergence des normes de la vie en commun. Dans ce cadre, le

Ces fins sociales communes s'articulent à la fois en fins privées largement partagées par la population et en fins socio-politiques communes politiquement revendiquées comme telles. S'agissant des fins privées largement partagées, on compte notamment la satisfaction des besoins des enfants et leur sécurité, la santé, les remèdes à la dépendance, la promotion du bien-être des personnes. S'agissant des fins sociales et politiques communes, on trouverait, dans nos sociétés pluralistes, l'attachement à la démocratie et à l'Etat de droit, la tolérance religieuse, la non-discrimination raciale ou entre les genres, le respect des droits individuels. S'y ajoutent l'intérêt pour la préservation des conditions socio-politiques permettant à chacun de poursuivre sa propre conception du bien ; l'effort pour reconnaître les qualités de chacun en tant qu'elles participent à la réalisation des fins sociales communes ; la reconnaissance du pluralisme, qui exige tout à la fois (α) une attitude de respect des différences fondée sur une *compréhension* de celles-ci pour contourner les limites d'une « tolérance indifférente » – dont on sait qu'elle peut conduire à la mésestime – et (β) la compréhension de ce que la tolérance ne consiste pas seulement à accepter le désaccord comme un simple *fait*, qui pourrait être supprimé mais comme un désaccord *raisonnable*¹. Précisément la reconnaissance de chacun dépend de facteurs tels que le respect de la diversité et de la neutralité éthique, la tolérance, l'existence de fins communes auxquelles chacun contribue et relativement auxquelles ses qualités individuelles trouvent et reçoivent une valeur pour les autres.

Ces éléments vérifient qu'une culture commune – au sens faible de normes et de valeurs partagées – et des références axiologiques partagées sont nécessaires au vivre ensemble². De fait, certaines de ces valeurs, le respect de l'autre, de la diversité sociale, de la tolérance et de la neutralité éthique, sont déjà le dénominateur commun de beaucoup de cultures et de religions. Ces références axiologiques constituent « un bien public essentiel, une partie du capital politique de la société »³, auquel l'école, qui est partie intégrante du processus de socialisation politique des individus, peut familiariser les futurs citoyens. La fonction de ces valeurs ne serait pas tant de garantir la paix sociale que de constituer le soubassement d'une forme de communauté normative, nécessaire au respect et à la reconnaissance mutuels entre citoyens et elle-même engagée dans la valorisation du pluralisme raisonnable et dans l'organisation du désaccord moral. La question cruciale aujourd'hui, pour les sociétés

bien commun coïncide avec la mise en place d'un processus de compromis évolutif et le maintien d'un « nous » d'acteurs réflexifs, soucieux de négocier au départ des convictions fortes.

¹ Voir Rawls, 2001, p. 87.

² Même une éducation politique d'inspiration libérale comporterait une telle dimension axiologique.

³ Rawls, 2001, p. 197.

multiculturelles et pluralistes, étant « d'apprendre à vivre ensemble »¹, l'un des principes directeurs de cette coexistence et de la communauté normative s'y associant serait : Agis toujours dans le but de favoriser des conditions de vie commune, grâce auxquelles le plus grand nombre d'individus puisse voir satisfait le plus grand nombre de ses préférences, présentes et possibles².

3.2 *Quelles valeurs partager ?*

Parmi ces références axiologiques communes de base, certaines appartiennent aussi bien à la tradition républicaine qu'à la tradition libérale : la liberté (quelle qu'en soit la conception), le respect de l'autre, de l'autre sexe et de la différence, le respect de la loi et de l'Etat de droit, la valeur du jugement raisonné, l'opinion réfléchie, l'acceptation et la compréhension de la diversité sociale, culturelle, spirituelle et de ses raisons, les valeurs d'une culture pacifique du dialogue et du désaccord³.

Du libéralisme, on retiendra plus spécifiquement les valeurs de la discussion publique raisonnée, de la coopération, de la tolérance, de la modération⁴. Peuvent également être enseignées des valeurs politiques qui rendent possible la coopération, préservent la communauté de vie, la coexistence pacifique et respectueuse d'individus entretenant des conceptions divergentes de la vie bonne. Du républicanisme, on retiendra l'importance de « l'appartenance à la communauté des citoyens », « la conscience de l'importance de la prise de décision démocratique » (Socle).

S'y ajoutent l'ouverture aux autres, la civilité, la laïcité *comme* respect de la liberté religieuse, associée à « un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions » ; la volonté de résoudre pacifiquement les conflits, une attitude de négociation ou de recherche d'un consensus, « la conscience que nul ne peut exister sans autrui », le « sens de la responsabilité face à autrui, aux conséquences de ses propres actes mais aussi face à l'environnement, au monde vivant » (Socle). On peut également souhaiter que dans nos sociétés les conditions de la discussion démocratique définissent le noyau d'une vie éthique

¹ HARRIS, L., et al., 1978, *A Study of Attitudes toward Racial and Religious Minorities and Toward Women*, Etude n° S2829-B, Inc., New York (N.Y.), p. 39.

² Voir CALOGERO, G., 2007, *Laïcisme et dialogue*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 157.

³ Cette culture impliquant notamment « l'ouverture à la communication, au dialogue et au débat » aussi bien que « la volonté de résoudre pacifiquement les conflits » (Socle).

⁴ Voir Rawls, 2001, p. 197.

démocratique. On pourrait enfin promouvoir la disposition à écouter les autres, l'attention à autrui et au bien-fondé de son point de vue, indépendamment du sien propre et de ses propres convictions.

Nombre des valeurs ici recensées sont déjà des valeurs implicitement acceptées dans la culture publique de nos sociétés démocratiques. Dans la mesure où chaque individu peut espérer trouver chez ses concitoyens ces valeurs, on peut penser que la confiance mutuelle et le désir de coopération, dans un esprit de respect mutuel, seront favorisés ainsi qu'une reconnaissance mutuelle de légitimité entre les partenaires de l'organisation sociale, aussi divergentes soient leurs convictions morales et leurs orientations religieuses ou culturelles.

Conclusion

La viabilité des sociétés multiculturelles, multilingues et qui ont des histoires multiples dépend de la possibilité de créer des liens entre communautés et d'appliquer une politique de la reconnaissance des groupes présents dans ces sociétés. De ce point de vue, il faut développer des attitudes qui nous portent au-delà d'une « tolérance à contre-cœur »¹. Le respect du pluralisme radical de nos sociétés commande que l'éducation à la citoyenneté et l'éducation politique ne soient pas seulement ni avant tout une éducation au dialogue ou au respect des différences – *i.e.* à une forme affaiblie de tolérance – mais une éducation à l'ouverture à l'autre et à la reconnaissance de ces différences, c'est-à-dire à leur respect et à leur compréhension, quand bien même nous considérons que les croyances de communautés autres que les nôtres sont non raisonnables. Il est certain que le libéralisme politique ne va pas jusqu'à considérer qu'un bon citoyen doit avoir un regard positif sur les croyances et les pratiques extra-politiques de ses concitoyens. Le libéralisme politique n'encourage aucunement une exploration empathique et ouverte des convictions rivales en présence, en particulier s'il s'agit de convictions religieuses.

Pourtant il y aurait bien des avantages à considérer qu'il y existe une valeur inhérente au fait de vivre dans une communauté multiculturelle, où il est fait une place à chacun dans le

¹ Telle est la façon dont J. Spinner qualifie notre attitude à l'égard des Amish, pour autant qu'ils ne sont pas de bons citoyens libéraux mais ne tyrannisent pas leurs enfants ni ne les gardent de toute force avec eux. Il s'agit de tolérer les Amish sans en faire l'éloge (cité in MACEDO, S., 1995, « Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism : The Case of God v. John Rawls ? », *Ethics*, vol. 105, n° 3, p. 489).

respect et la valorisation des différences¹. Les futurs citoyens devraient être sensibilisés, au sein de l'école, aux virtualités positives du fait de vivre dans une société multiculturelle, fondée sur la reconnaissance mutuelle des convictions raisonnables et organisée autour des conditions d'un « vivre ensemble », avec nos différences, dans un climat de respect et d'acceptation (et de reconnaissance de légitimité) réciproques. Seraient donc placées, au cœur de cette éducation politique, la valorisation de la différence et « une citoyenneté dans laquelle la diversité des bagages culturels pourrait entrer et être reconnue comme une valeur nécessaire à la “culture de soi” des individus »². De la sorte, l'école contribuerait – 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 ne considérer la et sa différence que comme partielle.

Cette orientation aura pour conséquence de repenser très largement le cadre et l'esprit dans lequel l'éducation civique a été conçue, en France par exemple, puisque dans les directives scolaires les plus récentes demeure affirmé que « la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République » (Socle), en référence à une conception abstraite de la citoyenneté et du citoyen, dont l'entrée dans le forum public suppose qu'il se départisse de ses singularités culturelles comme de ses convictions religieuses et morales. S'esquisserait alors une éducation à la citoyenneté qui n'aurait pour portée ni de convaincre les futurs citoyens de la nécessité de faire prévaloir le bien commun sur les libertés fondamentales (conformément à une inspiration républicaine étroite) ni d'accorder une priorité systématique aux droits et libertés de base sur l'intérêt commun (conformément à l'inspiration libérale). Il ne s'agira pas davantage de promouvoir une éducation politique fondée exclusivement sur une éducation au dialogue et à la discussion³ mais plutôt de faire de l'école l'un des vecteurs de la familiarisation individuelle avec les exigences de la reconnaissance de légitimité mutuelle de tous dans une société pluraliste.

¹ M. Walzer soulignerait que l'on retrouve ici une forme de religion civile qui pourvoit chaque individu d'une identité commune de base, propre à minimiser l'effet menaçant de toute différenciation au sein de la communauté (voir WALZER, M., 1997, *On Toleration*, New Haven, Yale University Press ; trad. franç., *Traité sur la tolérance* (1998), Paris, Gallimard, p. 111).

² AUDARD, C., 2004, « Citoyen », in M. Canto-Sperber, *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, PUF, p. 318.

³ Ce qui permettrait de répondre aux craintes de certains (voir JAFFRO, L., et RAUZY, J.-B., 2000, *L'école désœuvrée. La nouvelle querelle scolaire*, Paris, Champs-Flammarion, p. 247).