



HAL
open science

Faut-il éduquer à la délibération ?

Caroline Guibet Lafaye

► **To cite this version:**

Caroline Guibet Lafaye. Faut-il éduquer à la délibération ?. Archives de philosophie du droit, 2011, 54, p. 161-176. hal-00923711

HAL Id: hal-00923711

<https://hal.science/hal-00923711v1>

Submitted on 3 Jan 2014

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.

FAUT-IL EDUQUER A LA DELIBERATION ?¹

Caroline Guibet Lafaye²

Dès son origine, l'école républicaine s'est donnée, en France, pour mission de former les individus à être des citoyens. Cette tradition est sous-jacente à plusieurs plans éducatifs mis au point en France au cours du XX^e siècle qu'il s'agisse du plan éducatif Langevin-Wallon, élaboré en 1946 ou, plus près de nous, du « Socle commun de connaissances et de compétences », proposé par Gilles de Robien en 2006 et paru au *Journal Officiel* du 12 juillet 2006³. Ce consensus sur la nécessité d'une éducation à la citoyenneté a traversé l'histoire récente mais l'évolution du contexte politique actuel des démocraties occidentales appelle une réévaluation de son contenu et de ses objectifs : l'éducation à la citoyenneté doit-elle se donner pour objectif de 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 ? S'agit-il plutôt de s'assurer que les jeunes gens acquièrent la faculté de comprendre la culture publique et participent à ses institutions – comme le mentionne le Socle – ou bien acquièrent la faculté de participer au forum public et de prendre part aux élections ? L'éducation politique peut-elle et doit-elle 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 ? Ou bien faut-il plus simplement les éduquer aux conditions d'un dialogue et d'une communication entre citoyens (Habermas) ?

La transformation des conditions sociales et politiques de nos démocraties impose une rupture avec la tradition française des programmes d'éducation civique et d'interprétation de l'éducation à la citoyenneté. La réalité de la citoyenneté et de la participation politiques a évolué. L'enjeu de l'éducation n'est plus tant l'accès à l'éducation que les accomplissements que l'école permet ou non à ses élèves d'atteindre et, en l'occurrence, l'acquisition de capacités politiques dont devraient jouir les futurs citoyens à leur entrée dans la vie politique publique. Faute de réaliser cette mission, l'accès à la vie politique demeurera inévitablement inéquitable entre les membres de la communauté politique. Dès lors, le principal reproche que l'on puisse formuler à l'égard de l'école n'est pas qu'elle échoue à donner à des individus, également talentueux, des chances égales de gagner, devenu adultes, le même salaire ou des

¹ Ce texte a été publié aux *Archives de philosophie du droit*, n° 54, Dalloz, 2011, p. 161-176. Ce travail a également bénéficié de la participation de l'auteure au programme de recherche « Filosofía de la historia y valores en la Europa del siglo XX » (FFI2008-04287), dirigé par Concha Roldán Panadero.

² CNRS - CMH, 48 bd Jourdan, 75014 Paris. Contact : caroline.guibetlafaye@ens.fr.

³ Noté dans ce qui suit : Socle.

chances égales de poursuivre telle ou telle activité professionnelle, mais qu'elle échoue à donner à tous les enfants une éducation leur permettant de tirer avantage de leur statut politique de citoyen et de participer à des processus de décision ayant des incidences sur leur existence¹.

L'école ne peut à elle seule relever le défi d'une parité de participation car les institutions publiques et privées, les modes de vie et les valeurs dominantes constituent, à bien des égards, des obstacles à cette parité². Néanmoins une parité de participation réelle suppose que soient garantis, aux futurs citoyens, certains accomplissements scolaires et des ressources éducatives fondamentales. Le cas échéant, certains citoyens seront plus aptes que d'autres à participer à la vie politique publique. Notre souci sera donc de contribuer, par cette réflexion, à une redéfinition d'un contenu éducatif approprié aux nouvelles exigences de la citoyenneté fondées sur la parité, la participation et la délibération. Nous envisagerons, dans un premier temps, les exigences normatives et politiques, incombant aux citoyens, suscitées par les formes contemporaines de démocratie puis le sens qui peut être aujourd'hui conféré à une éducation à la citoyenneté, pour nous intéresser enfin aux aspects inédits qu'impose à cette éducation la nécessité actuelle du dialogue et du pluralisme, caractéristiques de nos démocraties.

I. ENJEUX CONTEMPORAINS DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

1.1 Le citoyen, source légitime de normativité

Les différentes formes de participation politique dans nos pays (en France et en Europe) se déclinent à travers le vote, la participation à des syndicats, 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 comités d'éthique, les débats participatifs. La promotion de ce type de configurations est d'autant plus souhaitable que leur fonctionnement respecte un critère de parité, en ce sens que chacun y participe à un niveau égal, sans contrainte, dans un processus politique ouvert.

Ces expériences montrent que les citoyens ne peuvent plus, aujourd'hui, jouir des droits à la participation politique qu'en s'intégrant à – et en exerçant une influence sur – une communication publique. Dès lors, 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 civique³ et à la prégnance contemporaine de la démocratie participative –, est essentielle la capacité participative des citoyens à des débats où ils expriment leurs opinions sur ce qui permet d'améliorer les politiques et d'identifier parmi elles les meilleures.

Or les processus délibératifs de décision, qu'il s'agisse des procédures formelles de formation institutionnalisée de l'opinion et de la volonté ou des réseaux informels de l'espace public politique, *présupposent* que les personnes sont formées à la délibération ainsi qu'à l'évaluation des résultats des délibérations de leurs représentants. L'exercice du pouvoir politique démocratique impose, de façon générale, une exigence de justification et de

¹ A. Gutmann, *Democratic Education*, Princeton, Princeton University Press, 1997.

² Le souci pour la parité de participation implique à la fois une ouverture à l'autre et un effort spécifique pour permettre aux plus faibles, dans les sphères sociales, politiques et culturelles, d'avoir un accès effectif à la participation politique ainsi que les moyens d'y participer réellement. La parité de participation ne sera considérée ici ni au sens d'une égalité arithmétique ni ne donnera lieu à des revendications, en faveur de politiques de discrimination positive, visant par exemple l'instauration de quotas. Elle désigne la capacité individuelle de participer en tant que pairs à l'interaction sociale ou politique.

³ Voir J. F. Spitz, *Liberté politique*, Paris, PUF, 1995.

légitimation qui passe notamment par l'exposition des raisons des choix et des décisions prises par les citoyens. Ces derniers prennent part à la gouvernance en acceptant ou en rejetant des raisons qu'eux-mêmes ou leurs représentants donnent pour des lois ou des politiques. Dans ce cadre, la capacité normative de chacun est un moment décisif du processus d'élaboration des normes publiques éthiques et politiques. Ces formes de démocratie délibérative justifient donc *a minima* que l'éducation contribue à l'acquisition, chez les futurs citoyens, de la capacité de délibérer et d'évaluer des politiques et des raisons.

1.2 Citoyenneté et parité de participation

Les Constitutions des démocraties occidentales comportent une détermination de la communauté politique fondée sur l'auto-détermination dont l'un des aspects est la participation à la vie politique publique. Celle-là peut être interprétée soit de façon restrictive, comme le fait Habermas, en lui donnant le sens d'une formation démocratique de la volonté, d'une « souveraineté populaire »¹, soit 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 publique. Mais la participation civique est un bien non réparti et 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.

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. La propension à participer à la vie politique publique et les capacités dont dépend cette participation sont très inégalement distribuées dans la population puisqu'elle dépend de conditions sociales d'accès à la politique, qui recouvrent aussi bien le capital culturel que le capital social ou économique².

Pour dépasser cet état de fait, il importe d'assurer à tous l'accès aux prérequis institutionnels de la parité de participation. Le souci contemporain pour la participation politique des citoyens à la prise de décision publique appelle donc 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 par lequel leur donner les moyens d'exercer une citoyenneté politique active et participative. En ce sens, l'école doit pouvoir garantir à chaque futur citoyen un panier de biens scolaires fondamentaux pour la vie politique publique, dont nous montrerons qu'il suppose d'autres biens et compétences que celles du Socle, proposées par le gouvernement français en 2006. La citoyenneté active et participative requiert des ressources cognitives, culturelles et sociales qui peuvent être, pour partie, fournies par l'école. Celle-ci doit, à la fois, pouvoir doter chacun des moyens requis par 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. Quelle serait la substance d'une éducation politique qui se soucierait de la parité de participation politique de tous les citoyens à la vie politique publique ?

¹ J. Habermas, *Droit et démocratie : entre faits et normes*, Paris, Gallimard, 1997, ch. 3.

² P. Bourdieu, *Propos sur le champ politique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2000, p. 54.

2. ÉDUQUER À LA DÉLIBÉRATION

2.1 L'éducation à la rationalité

Notre propos consistera spécifiquement, dans ce qui suit, à identifier en quoi l'école peut contribuer à la parité de participation des individus à la vie politique publique plutôt qu'à cerner les contours et le contenu d'une éducation à la citoyenneté. Le souci pour la parité de participation confère, dans le processus éducatif, une place centrale à la dimension « critique », au sens de *krinein*, du jugement puisque la participation à la vie politique publique, en tant que pairs, suppose que chacun soit en mesure de formuler un jugement politique, mais également de former et d'exprimer une opinion réfléchie sur ce qui est bon pour le bien public et sur les politiques qui lui semble être les meilleures. Dans la citoyenneté participative, vers laquelle s'orientent aujourd'hui nos démocraties, la *justification* des choix et des décisions politiques revêt une importance réelle. Déjà l'idéal du citoyen, caractéristique de la tradition républicaine, consiste à voter, en tentant d'internaliser le bien public et à former une opinion quant à ce qu'il nécessite.

Dès lors la formation politique doit être telle, aujourd'hui encore, que les individus, au terme de leur parcours scolaire, soient en mesure de justifier leurs futures démarches politiques et en particulier cette pratique politique élémentaire qu'est le vote. Cette justification rationnelle ne peut se formuler en référence à des préférences, à des intérêts sociaux et économiques voire à des dégoûts ou à des haines mais doit opérer en respectant les limites de la raison publique et le devoir de civilité. Elle repose sur des critères d'évaluation des principes et des directives en question. Dans cette perspective, le vote constitue alors moins l'expression d'un choix préférentiel, visant à obtenir une satisfaction globale des préférences et un certain bonheur, que 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.

Les citoyens doivent être en mesure de formuler des arguments qui constituent des *raisons publiques* justifiant leur agir au sein de la sphère politique. L'argumentation mobilisée doit être défendable – plutôt que reposer sur des préférences subjectives – et/ou objectivement justifiable. Dans cette perspective, l'acquisition d'une capacité délibérative qui, à certaines occasions, se matérialise dans le vote, s'inscrit dans les compétences de base. Dès lors, l'acquisition des modes de raisonnement – qui se distinguent de simples procédés rhétoriques ou d'outils de persuasion – est fondamentale car sans ces derniers les individus ne sont pas en mesure de défendre leur position ni d'évaluer la validité des arguments avancés par d'autres agents. De même, la maîtrise de compétences cognitives et discursives, l'éducation à un libre exercice de la raison humaine, dans des conditions de liberté¹ sont des accomplissements scolaires fondamentaux dont l'importance n'avait pas échappée à Rawls. Ces dimensions justifient donc que l'éducation politique soit, pour une large part, une éducation au jugement. La nécessité, déduite de la philosophie politique, d'une telle éducation au jugement se trouve rappelée par plusieurs plans éducatifs et en particulier par le rapport Bourdieu-Gros. Ce rapport place l'accent sur l'acquisition des modes de raisonnement plutôt que sur l'assimilation de contenus de connaissance en affirmant, comme 2^{ème} principe éducatif, que : « L'éducation doit privilégier tous les enseignements propres à offrir des modes de pensée dotés d'une validité et d'une applicabilité générales par rapport aux enseignements proposant des savoirs susceptibles d'être appris de manière aussi efficace (et parfois plus agréable) par d'autres voies ».

¹ Cet objectif est également rappelé dans le rapport de la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République (11 décembre 2003) (Rapport Stasi), p. 14.

Ces modes de raisonnement recouvrent, pour partie, la distinction rawlsienne entre le rationnel et le raisonnable puisque le raisonnable consiste à conformer son agir à certaines normes ou principes, au sujet desquels il est possible de raisonner et qui sont acceptables par autrui, le rationnel prenant sens pour un agent qui possède les facultés de jugement et de délibération nécessaires à la recherche des fins et des intérêts qui lui sont particuliers¹.

Cependant, que l'on envisage une éducation d'inspiration libérale ou une éducation d'inspiration républicaine, l'éducation au jugement se révèle, dans chaque tradition, décisive. En effet, 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. L'éducation au jugement se présente donc comme une pierre centrale de l'édifice de l'éducation politique. L'exercice de la citoyenneté reposant sur des jugements à la fois purs et empiriques, une éducation au rationnel et au raisonnable s'impose donc².

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

L'importance conférée à l'acquisition de cette capacité délibérative tend à légitimer l'idée d'inspiration rawlsienne que la finalité d'une éducation politique pourrait être de former les futurs citoyens à reconnaître l'importance et la valeur de la raison publique afin que, devenus adultes, ils parviennent à un équilibre réfléchi entre leurs convictions bien pesées et les principes de justice. Le Socle, par exemple, répond très exactement à ce que Rawls décrit comme l'idéal de la citoyenneté³ et le devoir de civilité⁴. Rawls suggère en effet que « pour comprendre comment se conduire comme un citoyen d'une démocratie, il faut comprendre l'idéal de la raison publique »⁵.

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 garantissent à tous les citoyens les moyens qui leur permettent d'avoir un usage effectif de leurs libertés et de leurs possibilités de base »⁶.

Bien que le contenu de la raison publique « [soit] formulé par une “conception politique de la justice” qui [...] est de caractère largement libéral »⁷, cet idéal libéral de la citoyenneté consiste à « vivre politiquement avec les autres à la lumière de raisons dont on peut raisonnablement espérer que tous y souscriront »⁸ et peut, dans cette mesure, retenir notre attention quand bien même nous n'adopterions pas le point de vue rawlsien.

L'équilibre entre les raisons de chacun et les valeurs de la raison publique dépend d'une justification qui peut revêtir plusieurs aspects : pour une part, la conception politique peut faire l'objet d'une justification *relative (pro tanto)*, qui consiste en une justification limitée à une argumentation ne s'appuyant que sur des *valeurs politiques*. Néanmoins Rawls suggère également que les citoyens sont appelés, dans un deuxième temps, à mener une justification

¹ Voir J. Rawls, *Libéralisme politique*, p. 76.

² Voir J. Rawls, *Libéralisme politique*, p. 76.

³ J. Rawls, *Libéralisme politique*, p. 263.

⁴ Voir dans le Socle, la description des connaissances et compétences qu'il juge devoir être acquises sous le chapitre « Se préparer à sa vie de citoyen ».

⁵ J. Rawls, *Libéralisme politique*, p. 264.

⁶ J. Rawls, *Libéralisme politique*, p. 271.

⁷ J. Rawls, *Libéralisme politique*, p. 271.

⁸ J. Rawls, *Libéralisme politique*, p. 293.

complète et publique de la conception politique, qui ne se limite plus aux seuls arguments politiques. Telle est bien la fonction du consensus par recoupement, à travers lequel advient cette justification complète puisque « la justification publique intervient lorsque tous les membres raisonnables de la société politique réalisent une justification de la conception politique partagée, en l'ancrant dans leurs diverses visions compréhensives raisonnables »¹. Chaque citoyen intègre la conception politique dans une vision plus large du monde, dans sa conception compréhensive du bien, de telle sorte que celle-ci en vienne à la soutenir, et que cette conception politique devienne une partie de la conception compréhensive individuelle du bien.

L'équilibre des raisons

Alors que l'éducation au jugement et aux vertus qui lui sont associées peut faire l'objet d'un large consensus, la question de savoir si l'éducation au jugement doit préparer à cette convergence des jugements des citoyens² – ainsi que la philosophie rawlsienne et l'éthique de la discussion de Habermas le suggèreraient – et celle de savoir si la finalité de l'éducation au jugement et du processus d'apprentissage politique est de susciter un équilibre, au sein de nos propres jugements, sont plus problématiques.

La perspective rawlsienne ne suggère certes pas tant une subordination des convictions personnelles aux principes qui ordonnent la société qu'un accord entre ces deux termes : le bien-fondé des principes de justice qui régissent la société doit être *compris* par les partenaires de la coopération sociale, qui saisissent que ces principes résultent de la pensée réfléchi et du jugement raisonné. Cette capacité réflexive, entendue comme une réflexion sur ses propres convictions et réflexion sur des principes, constitue, dans la perspective rawlsienne, un élément décisif de notre compétence politique. Elle se double d'une capacité délibérative, culminant dans la maîtrise de l'équilibre réfléchi, dont on peut attendre de l'école qu'elle y forme les futurs citoyens et qui s'actualisera dans le vote.

Rawls suggère cependant que cette compréhension du bien-fondé et de l'origine des principes de justice devrait produire une harmonie entre nos jugements à tous les niveaux de généralité³, mais aussi une harmonie entre les conceptions abstraites, les principes généraux et nos convictions particulières. L'éducation aurait alors pour vocation de préparer les individus à mettre en balance, dans leur vie de citoyens, les principes abstraits (les normes) et leurs convictions bien pesées ou leurs jugements particuliers, de telle sorte que les partenaires de la coopération sociale puissent parvenir à une harmonie entre leurs convictions et la conception politique de la justice institutionnalisée pour autant toutefois que leurs convictions sont d'inspiration libérale. La position originelle dessine le cadre dans lequel nos convictions bien pesées sont mises en rapport. Cette mise en relation doit permettre de parvenir à une mise en cohérence de nos jugements entre eux ainsi qu'à une mise en cohérence de nos jugements et de principes plus généraux. Cette convergence sociale n'est toutefois pas absolument indépendante de l'équilibre individuel des raisons car elle serait d'autant plus facilitée que les personnes sont individuellement plus en mesure d'instaurer de la cohérence entre leurs propres jugements.

Reformulée à la lumière des ambitions dont on a voulu investir l'école, cette approche suggère que la capacité individuelle de parvenir à un tel équilibre des raisons devrait permettre de dépasser les divergences sociales, éthiques voire politiques. En effet, l'équilibre

¹ Rawls, « Réponse à Habermas », in J. Habermas et J. Rawls, *Débat sur la justice politique*, Paris, Le Cerf, 1997 ; p. 70.

² J. Rawls, *Libéralisme politique*, p. 196.

³ J. Rawls, *Libéralisme politique*, p. 73.

réfléchi soutient les valeurs du politique. Incontestablement le vecteur de cette convergence n'est pas exclusivement scolaire car les institutions politiques offrent aussi un cadre qui peut, ou non, être propice à cette convergence des jugements mais l'école peut y prendre sa part. Néanmoins si la délibération ne permet pas, individuellement, de parvenir à un équilibre des raisons individuelles et des normes sociales, on peut douter qu'elle suffise à assurer une convergence sociale et politique des jugements rationnels des *partenaires* de l'interaction sociale.

Les « fardeaux du jugement »

L'une des raisons pour lesquelles une éducation politique, strictement centrée sur l'éducation du jugement, ne peut résoudre à elle seule tous les désaccords sociaux tient à ce que l'exercice du jugement se heurte inévitablement à ce que Rawls nomme les « fardeaux du jugement ». 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. 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 donc à cette utilisation du raisonnable des difficultés spécifiques.

Bien évidemment les erreurs de logique ou de raisonnement ne sont pas les seules sources des conflits d'opinions et l'on ne défendra pas l'idée que la divergence des opinions entre les individus tient moins à la divergence de leurs intérêts qu'à des erreurs de raisonnement. En outre et quand bien même on maîtriserait sans faille les règles de l'inférence et de la déduction, la formulation d'un jugement politique « correct » n'est pas encore garantie alors même que l'exercice de la citoyenneté politique suppose d'être capable de « formuler des jugements de rationalité qui soient corrects » (Rawls). Rawls lui-même souligne que la mise en œuvre du jugement dans les domaines de la raison *théorique* (ou des sciences dures) ne garantit pas l'accord des jugements dans le champ *politique*. Ainsi l'idéal libéral de la citoyenneté, qui vise un équilibre réfléchi et la production du consensus par recoupement, est confronté, dans le premier cas, aux « fardeaux du jugement » et, dans le second, à l'irréductibilité des conflits éthico-culturels.

3. L'ÉDUCATION AU JUGEMENT DOIT-ELLE ÊTRE UNE ÉDUCATION À L'ÉTHIQUE DE LA DISCUSSION ?

3.1 Éducation à l'éthique de la discussion

Eu égard à ces éléments, du fait de l'évolution des formes de citoyenneté participative et de la radicalité du pluralisme raisonnable dans nos sociétés, la question d'une éducation au dialogue et à l'éthique de la discussion garde toute sa pertinence. Elle se pose d'autant plus que dans nos sociétés, les conditions de la discussion démocratique définissent le noyau d'une vie éthique démocratique. On déplore souvent le faible niveau « dialectique » des discussions organisées avec les élèves mais si l'on considère qu'il est possible de les former à une

expression écrite structurée et raisonnée, il doit également être possible de les éduquer à une expression orale argumentée. Au rebours de certaines positions¹, on peut justifier que la formation au dialogue constitue l'un des piliers de l'éducation à la citoyenneté, en particulier lorsque l'on a le souci de garantir une parité de participation à chacun.

Les normes de l'éthique de la discussion, en l'occurrence, l'impartialité, la réversibilité, le fait de se mettre à la place d'autrui, la réciprocité, l'universalisation de son point de vue, sont autant de dispositions et de qualités qui engagent le citoyen à se décentrer de son propre point de vue. Ces dispositions et le cadre formel de l'éthique de la discussion tendent à susciter de l'empathie pour la situation d'autrui, du respect et de la tolérance et contribuent, à terme, à promouvoir une culture pacifique du dialogue et du désaccord sans que cette perspective ne conduise nécessairement à la thèse selon laquelle l'éthique de la discussion serait aujourd'hui le *seul* fondement possible d'une éducation à la citoyenneté².

Qu'est-ce qu'implique, en termes éducatifs, l'enseignement ou la familiarisation avec cette disposition à adopter le point de vue d'autrui, à respecter les opinions formulées par autrui et divergentes des siennes propres ? La volonté de développer, chez les futurs citoyens, le désir de respecter les institutions et d'encourager les vertus du libéralisme politique – que l'on trouve dans la philosophie politique de Rawls comme dans le Socle – appelle des dispositions scolaires spécifiques. Ainsi on peut imaginer que l'enseignement et l'éducation à la citoyenneté soient, en partie au moins, fondés sur des espaces de parole (qui ne soient pas des classes de rhétorique mais des espaces de dialogue et de médiation), où les individus seraient confrontés à des arbitrages et à des conflits de normes, et encouragés à les résoudre en respectant les principes de l'éthique de la discussion. Cet apprentissage doit se réaliser dans le cadre d'un horaire spécifique explicitement consacré à l'éducation à la citoyenneté³. L'école a ici un rôle à jouer, en particulier parce que le milieu familial ne dispose pas toujours à cette universalisation tant celui-ci peut parfois être tourné vers la défense des intérêts et des valeurs de la très particulariste sphère familiale tout de même que d'autres milieux sociaux (professionnels ou associatifs), souvent constitués autour d'intérêts particuliers partagés.

À cet égard, les exigences rattachées par le Socle à la 5^{ème} compétence (*i.e.* la culture humaniste) sont, comme telles, insuffisantes, quand bien même y seraient mentionnées « la formation du jugement, l'ouverture à la diversité des situations humaines » car il ne suffit pas de former l'enfant au raisonnement, il faut encore qu'il apprenne à universaliser son point de vue. Il est absolument insuffisant de faire *connaître* aux élèves, dans un enseignement de philosophie notamment, des textes argumentatifs sur les raisons de l'impartialité (Smith) ou sur l'exigence d'universalisation (Kant), lorsque l'on souhaite renforcer, en eux, la capacité d'universalisation et la disposition à adopter le point de vue d'autrui dans des situations de conflits d'intérêts. Des occasions de questionnement personnel doivent être ménagées dans le cadre desquelles les individus pourront se poser, par exemple, la question : « Que se passerait-il si tout le monde en faisait autant ? ». Le personnel éducatif peut aider les enfants à voir que « le caractère raisonnable des convictions acquises dans la sphère familiale ou ailleurs ne peut être établi que sur le fondement d'une investigation ouverte à la possibilité que des convictions déjà admises sont en fait déraisonnables »⁴.

L'objectif de cette éducation serait de susciter une écoute et une confrontation constructive aidant à la formalisation des positions individuelles et collectives, tout comme une réflexion

¹ Voir L. Jaffro et J.-B. Rauzy, *L'école désœuvrée. La nouvelle querelle scolaire*, Paris, Flammarion, 2000, p. 247.

² Voir L. Jaffro et J.-B. Rauzy, *L'école désœuvrée*, p. 243.

³ Voir l'expérience réalisée au lycée Juliette-Récamier de Lyon, qui accueille aujourd'hui les élèves de la banlieue ouvrière de la région, et constituée autour du projet « Citoyenneté et engagement » (C. Daux et P. Milko, « Education civique, juridique et sociale et projet d'établissement », p. 271-278).

⁴ E. Callan, p. 264, cité par S. Macedo, « Liberal Civic Education and Its Limits », *Canadian Journal of Education*, vol. 20, n°3, Été 1995, p. 310.

sur les normes et les valeurs à travers lesquelles les élèves se familiariseraient avec certaines exigences de la discussion, avec la reconnaissance du droit égal de chaque interlocuteur de participer à la discussion, avec le principe de l'égalité ainsi qu'avec le respect de l'autre et de la diversité¹. L'acquisition de ces attitudes est l'un des objectifs du Socle mais ce dernier ne précise pas les moyens de leur apprentissage. Dans ces espaces de discussion, les élèves devraient également pouvoir s'interroger sur les institutions et en comprendre le bien-fondé. Ils pourraient enfin réfléchir sur les raisons pour lesquelles ils formulent tel ou tel jugement, et les jugent vrais ou faux. Les vertus que l'école viserait alors à cultiver chez les individus ne seraient plus seulement les vertus citoyennes traditionnelles d'obéissance aux lois, de respect de l'autorité, de déférence à l'égard de la République mais aussi des vertus d'impartialité, de réciprocité et d'universalisation, une disposition à écouter les autres et à décider de manière impartiale quand il est raisonnable de faire des concessions à leur position, associées à la capacité de savoir ce que l'on peut attendre des autres, en fonction de leurs doctrines compréhensives².

L'éducation au dialogue et à la discussion permettra ainsi que l'école ne soit pas seulement le vecteur d'une attitude de respect mutuel entre les citoyens mais également le moteur de la reconnaissance et de la compréhension des différences. Pour ce faire, il importe que chacun puisse justifier et expliciter publiquement, les raisons qu'il a de croire ce qu'il croit.

Bien que par certains aspects, le Socle réponde aux exigences et ambitions d'une telle éducation, en particulier lorsqu'il évoque les compétences associées à la maîtrise de la langue française et à la capacité de s'exprimer à l'oral, qui suppose notamment de « prendre part à un dialogue, un débat : [*i.e.* de] prendre en compte les propos d'autrui, [de] faire valoir son propre point de vue », le Socle, en considérant que ces capacités s'acquerront de façon transversale, ne se donne pas les moyens réels de leur apprentissage. Il apparaît donc que, pour réaliser ces objectifs, l'apprentissage de la citoyenneté doit consister, pour partie au moins, en un apprentissage de la discussion universelle ou du dialogue universel. Les ressources éthiques et politiques associées à cette éducation à la tolérance ainsi que l'évolution du contexte démocratique disqualifient l'objection qui stigmatise, dans toute éducation à la discussion, la volonté d'assimiler la position de citoyen à celle de sujet raisonnable du dialogue³, voire de l'y réduire, car une telle éducation contribue à la coexistence et à la compréhension mutuelle entre citoyens dans des sociétés pluralistes.

¹ Une expérience de cette nature a été réalisée autour de l'« éducation civique, juridique et sociale » (ECJS) au lycée Juliette-Récamier de Lyon (voir C. Daux et P. Milko, « Education civique, juridique et sociale et projet d'établissement », in J.-P. Obin, *Questions pour l'éducation civique*, p. 263-282).

² Voir les questions posées aux élèves en cours d'ECJS, visant à les conduire vers une réflexion sur les normes et finalités du débat (C. Daux et P. Milko, « Education civique, juridique et sociale et projet d'établissement », p. 275-277). L'approche libérale de l'éducation (politique) souligne également l'importance des vertus de tolérance et de dialogue, de la culture des facultés de la raison et du jugement, en l'occurrence : (α) le bon usage des concepts fondamentaux de jugement, d'inférence et de preuve ; (β) les vertus de mesure et d'équité qui s'actualisent dans le respect des critères et des procédures du savoir, issu du sens commun, et dans l'acceptation des méthodes et des conclusions de la science quand elles ne sont pas controversées (J. Rawls, *Libéralisme politique*, p. 178) ; (γ) le respect des préceptes qui gouvernent la discussion politique raisonnable. Ces qualités qui exemplifient les valeurs de la raison publique décrites par Rawls se retrouvent dans la description des compétences que le Socle souhaite assurer. On le voit en particulier concernant le bon usage des concepts fondamentaux de jugement, d'inférence et de preuve ; les vertus de mesure et d'équité ; le respect des préceptes qui gouvernent la discussion politique raisonnable (voir Socle, Compétences 1 et 3 pour la 1^{ère} occurrence ; Compétence 6 pour la 2^{ème} et la 3^{ème} occurrences).

³ L. Jaffro et J.-B. Rauzy, *L'école désœuvrée*, p. 247.

3.2 Une éducation au dialogue et au désaccord

La prise en compte du pluralisme radical de ces sociétés récuse que l'éducation politique puisse susciter la convergence des jugements des futurs partenaires de la coopération sociale ni même qu'elle puisse encourager ces derniers à toujours réaliser un équilibre entre leurs raisons et les principes de base de la société. Les limites d'un projet éducatif fondé sur la philosophie politique libérale d'inspiration rawlsienne plaident en faveur du développement d'une « culture pacifique du dialogue et du désaccord » (Picavet¹ ; Guibet Lafaye²) à laquelle l'école, au même titre que certaines dispositions institutionnelles, pourrait contribuer.

D'un point de vue théorique, les espaces de discussion précédemment décrits sont un lieu où se développera la capacité de formuler des jugements fondés sur des principes universels, c'est-à-dire des jugements dont les propriétés sont décrites comme correspondant au stade 6 du développement de la conscience morale analysé par L. Kohlberg³. La formation éducative correspondante ne consiste donc pas à apprendre aux enfants la rhétorique ni à les aguerrir à l'argumentation mais elle vise à développer et à exercer leur capacité à universaliser leurs jugements, à se placer du point de vue d'autrui, à adopter une attitude impartiale, sachant que l'on attend de la part des autres participants à la discussion et à l'espace politique ce même type d'attitudes. En effet, à ce stade d'élaboration du jugement, « le raisonnement véritablement moral implique des caractéristiques telles que l'impartialité, la capacité d'universaliser, la réversibilité et la reconnaissance des normes en usage »⁴. Or celles-ci sont décisives pour la coexistence des citoyens quand bien même subsisteraient entre ces derniers des désaccords moraux fondamentaux.

Cette perspective induit une redéfinition des vertus sociales et politiques dont on attend traditionnellement de l'école qu'elle les suscite chez les futurs citoyens. Il ne s'agirait en effet plus de faire naître des vertus républicaines d'attachement aux valeurs et symboles de la République ou de la nation mais plutôt d'engendrer des vertus ou des dispositions telles que la capacité de se sentir concerné par autrui, d'être en mesure de répondre aux attentes (normatives notamment) de la part d'autrui, le souci de réciprocité et de mutualité, l'impartialité, la capacité d'universaliser son point de vue et de prendre en compte le point de vue d'autrui, l'adaptation intellectuelle et sensible au pluralisme raisonnable. Cette perspective requiert que l'école ne développe pas seulement, chez les futurs citoyens, des compétences intellectuelles et théoriques mais contribue également à former des habitudes, notamment des habitudes de sociabilité qui orienteront l'enfant vers la conscience de l'existence d'autrui et le respect de ses droits. Cette dimension était explicitement présente dans le plan Langevin-Wallon.

Dans les espaces de discussion, les protagonistes seront inévitablement confrontés aux « fardeaux du jugement ». Or face à ces difficultés, l'école peut contribuer à ce que les élèves reconnaissent les difficultés du jugement et en acceptent les conséquences. Cette disposition consiste en une attitude de tolérance et de respect des points de vue divergents du sien, dans l'acceptation et la reconnaissance des limites de ce qui est acceptable pour autrui ou de ce qui peut trouver une justification auprès d'autrui. Son acquisition suppose que les individus aient une large idée de ce que peuvent être des cultures autres que les leurs ou d'autres modalités de pensée, par exemple.

¹ E. Picavet, « Biens communs, valeurs privées et fragilité de l'Etat de droit », in *Ethique Publique*, vol. 6, n° 1, 2004 (Québec).

² Caroline Guibet Lafaye, « Quelle éducation politique aujourd'hui ? », in *Synthesis philosophica*, Zagreb (Croatie), 45, 2008, vol. 23/1, p. 149-163.

³ Voir L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, vol. I, p. 409 sqq.

⁴ L. Kohlberg, « A Reply to Owen Flanagan », in *Ethics*, n° 92, 1982 ; « Justice as Reversibility », in *Essays on Moral Development*, vol. I, Harper and Rows Pubs, New York et San Francisco, 1981, p. 190 sqq.

Cet apprentissage reviendra à former les individus à la raison, à faire d'eux « des personnes raisonnables », ce qui consiste en particulier, d'une part, à reconnaître que nos croyances et nos valeurs n'ont aucune prétention particulière à emporter l'adhésion des autres¹ et, d'autre part, à admettre que, quand des questions politiques fondamentales sont en jeu, certaines personnes donnent plus de poids à ce qu'elles croient être vrai alors que tel n'est pas le cas pour d'autres individus.

L'éducation politique pourra de la sorte développer la capacité d'anticiper les limites de ce qui, pour autrui, en fonction de sa situation sociale, de ses convictions personnelles et de ses intérêts, est raisonnablement acceptable². Les individus seraient, à terme, formés et sensibilisés à la nécessité de ne rien exiger de contraire à ce que les partenaires concernés ne pourraient accepter, sur la base d'arguments rationnels.

3.3 Le panier de biens politiques scolaires

Eu égard aux facultés et capacités évoquées et convoquées par les citoyens dans ces processus, il serait pertinent de compléter le Socle, proposé par Gilles de Robien, par plusieurs 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 différentes perspectives contextuelles ; (2) la capacité de remettre en cause le cadre imposé pour l'objet des débats (qui consiste en une capacité 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 (voir Socle en particulier compétence 6 (« faire valoir son point de vue ») et compétence 1 pour les capacités à l'oral) ; (6) la capacité de saisir la logique de décision.

D'autres compétences et qualités, requises par la pratique de la démocratie délibérative, entrent dans ce panier de biens scolaires fondamentaux et s'inspireraient de certains des requis de la discussion argumentée, en particulier du fait que les arguments devant être exprimés en termes de « bien public », des qualités comme l'empathie ou la solidarité à l'égard du bien-être des autres participants ou personnes extérieures sont indispensables. De même, la capacité de faire valoir ses intérêts suppose de pouvoir démontrer leur compatibilité et leur contribution au bien commun. Elle implique de pouvoir identifier, dans un échange délibératif d'informations et d'arguments, ce qu'exige le bien public dans tous les domaines, ainsi que les mesures qui permettraient de le favoriser. Si les citoyens, qui interviennent dans des débats participatifs, ne disposent pas d'une culture générale suffisamment large ni d'une information suffisante, ils seront portés à défendre leurs intérêts particuliers, faute d'avoir une idée des enjeux associés aux questions discutées. On attend également d'eux qu'ils fassent valoir des prétentions et des justifications logiques et valides, par un échange d'informations ordonnées et de bonnes raisons.

Conclusion

L'éducation au jugement se révèle donc être une partie centrale d'une éducation à la citoyenneté qui rassemblerait la tradition libérale comme la tradition républicaine. Pourtant et

¹ Voir sur cette question les connaissances requises par la 5^{ème} compétence du Socle.

² Dans la mesure où cette disposition suppose, dans une perspective rawlsienne en particulier, de passer par une situation de position originelle, il est parfaitement légitime d'éduquer les individus à la formulation de jugements correspondant au stade 6 du développement de la conscience morale.

en dépit même des déclarations d'intention et des différents plans éducatifs qui se sont succédés en France, l'école n'est pas réellement parvenue à répondre à la mission d'éducation *politique* qu'elle s'était donnée. Du plan Langevin-Wallon au Socle, il s'est toujours agi de former des individus responsables, capables de faire des choix rationnels en connaissance de cause, de participer à la vie sociale, d'y assumer des devoirs et des responsabilités.

Nous n'avons évoqué ici ni les connaissances théoriques et/ou générales (*i.e.* juridiques, économiques, sociales) nécessaires à la participation politique pas plus que la culture politique commune que chacun doit avoir, pour participer en tant que pairs à l'interaction politique. Nous l'avons fait en d'autres lieux¹. Soulignons simplement que les obstacles culturels, induisant un déficit de reconnaissance de certains groupes sociaux ou de certaines identités communautaires et entravant leur pleine parité de participation à la vie politique publique, peuvent en partie être levés par des politiques notamment éducatives qui désinstitutionnaliseraient les modèles de valeurs culturelles existants – faisant obstacle à la parité de participation – et qui les remplaceraient par des modèles de valeurs susceptibles de nourrir cette reconnaissance sociale. L'école peut contribuer à une évolution de la perception des valeurs culturelles institutionnalisées comme des cultures minoritaires ainsi qu'au respect de l'autre, à la tolérance et à la reconnaissance de la diversité sociale, culturelle et religieuse.

Au-delà de ces dimensions culturelles, l'école peut en outre promouvoir l'instauration, dans la société, des conditions d'une parité de participation politique entre ses membres et se donner pour objectif de mettre tous les membres de la société dans la position de prendre part à la vie sociale et politique, sans désavantage aucun. Un tel objectif – garantir la parité de participation – s'inscrirait dans les remèdes possibles à l'absentéisme électoral et offrirait un moyen de résorber la coupure entre gouvernants et gouvernés. Il ranimerait peut-être également l'intérêt pour la vie politique publique².

L'école ne relèvera toutefois ce défi politique qu'à condition que la formation commune des élèves soit poussée aussi loin que possible, en particulier en termes d'éducation à une culture commune plurielle. Pour cette raison, l'un des devoirs de la nation est de repousser aussi loin que possible le terme du collège unique voire de réaliser un lycée unique, au moins pour ce qui concerne les domaines contribuant à la formation du citoyen. La défense du collège unique ne s'appuierait alors plus seulement sur des arguments redistributifs (assurer un panier de biens scolaires comparable 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).

Ainsi repensée, l'éducation à la citoyenneté 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 l'inspiration républicaine) ni d'accorder une priorité systématique aux droits et libertés de base sur l'intérêt commun (conformément à l'inspiration libérale). Elle n'aurait pas non plus pour vocation essentielle d'être une éducation au dialogue et à la discussion. Il apparaîtrait néanmoins de la sorte que l'éducation est un domaine spécifique où le clivage libéralisme *vs.* républicanisme doit être dépassé.

¹ C. Guibet Lafaye, « Education à la citoyenneté et parité de participation », *Raison Publique*, 11, Paris, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2009, p. 121-147 ; « Enseigner une culture commune ? », *Agora*, Santiago de Compostela (Espagne), 2008, vol. 27/2, p. 7-24.

² Nous n'avons pas évoqué le fait que certains citoyens peuvent ne pas souhaiter participer à la vie politique publique. Notre objectif n'était pas de dégager les moyens de convaincre ni de motiver les personnes à entrer dans une telle participation mais de s'assurer que tous puissent en jouir et que les obstacles qui lui soient faits puissent être levés.