



Education à la citoyenneté et parité de participation

Caroline Guibet Lafaye

► To cite this version:

Caroline Guibet Lafaye. Education à la citoyenneté et parité de participation. Raison Publique, [Rennes] : Presses universitaires de Rennes, 2009, p. 121-147. <hal-00382575>

HAL Id: hal-00382575

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00382575>

Submitted on 8 May 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.

Education à la citoyenneté et parité de participation

Caroline GUIBET LAFAYE

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

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

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

L'humanisme civique¹, nourri par la tradition aristotélicienne, fait résider le bien propre de l'homme dans la participation à la vie publique². Dans la continuité de cet héritage, l'école républicaine s'est donnée en France, dès son origine, pour mission de former les individus à être des citoyens. Cette inspiration est sous-jacente à plusieurs plans éducatifs mis au point en France au cours du XX^e et au début du XXI^e siècles. Le plan éducatif Langevin-Wallon, élaboré en 1946, fait une place décisive à l'éducation morale et civique, à la formation de l'homme et du citoyen. Il propose explicitement un apprentissage de la citoyenneté et s'inscrit dans une perspective égalitariste. Cette double perspective, égalitaire et politique, est également présente dans la Loi d'orientation de 1989. L'éducation à la citoyenneté y est appréhendée à partir d'un souci de justice distributive, visant à assurer à chacun une forme d'égalité des chances. Plus près de nous le souci pour une éducation à la citoyenneté est réaffirmé par le « Socle commun de connaissances et de compétences », proposé par Gilles de

¹ Dont on trouvera une définition in J.-F. Spitz, *La liberté politique*, Paris, PUF, 1995, p. 234 et sqq.

² Aristote, *Politique*, VII, 2, 1325 b 13-15.

Robien en 2006 et paru au *Journal Officiel* du 12 juillet 2006¹. Le Socle retiendra particulièrement notre attention car il « détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire *sous peine de se trouver marginalisé* ».

La volonté réaffirmée continûment au cours de l'histoire et ce consensus sur la nécessité d'une éducation à la citoyenneté rappelés, il importe de déterminer le contenu réel ainsi que les objectifs de cette éducation, indépendamment des autres missions traditionnelles de l'école. L'éducation à la citoyenneté doit-elle permettre aux individus de comprendre la vie politique et ses enjeux ? S'agit-il de leur faire partager les mêmes valeurs ? De faire des individus des citoyens qui s'engagent dans la vie politique ? Concernant cet engagement, veut-on que les citoyens disposent des moyens de participer activement à la vie politique publique ou qu'ils s'y impliquent effectivement ?

La détermination du contenu de cette éducation requiert, de façon préliminaire, de préciser les contours de l'exercice de la citoyenneté. Exercer sa citoyenneté, est-ce voter, délibérer, avoir un esprit critique, saisir les implications des questions politiques et sociales contemporaines ? Est-ce participer au forum public, développer des vertus politiques ?

Aujourd'hui toutefois et au vu de l'évolution des conditions sociales et politiques de nos démocraties, l'éducation à la citoyenneté, pour être effective, ne peut plus se penser dans la continuité des programmes d'éducation civique qui se sont succédés jusqu'à présent. L'exercice de la citoyenneté et de la participation politiques s'est modifié. La nature de la participation politique s'est transformée à mesure que nos démocraties ont évolué vers des formes « participatives » et « délibératives ». Ces transformations ont induit une évolution du concept de citoyenneté qui appelle un ajustement de l'éducation à la citoyenneté. L'enjeu de l'éducation n'est plus tant l'accès à l'éducation – pour une large part garanti aujourd'hui, en France au moins – que les accomplissements que l'école permet ou non à ses élèves d'atteindre, qu'il s'agisse de réalisations sociales fondamentales² ou de capacités politiques. Faute de réaliser cette mission, l'accès à la vie politique demeurera inévitablement inéquitable entre les membres de la communauté politique. L'éducation à la citoyenneté ne peut plus aujourd'hui se penser dans les termes d'une éducation aux vertus civiques et politiques républicaines. Elle doit se soucier de l'acquisition d'accomplissements permettant aux élèves, devenus adultes, de tirer avantage de leur statut politique de citoyen, de participer à des processus de décision ayant des incidences sur leur existence.

¹ Nous évoquerons ce texte dans la suite de notre propos par la désignation abrégée : le Socle.

² Voir M. Fleurbaey (1995), « Equal Opportunity or Equal Social Outcome ? », *Economics & Philosophy*, 11, p. 25-55.

Après la loi d'orientation de 1989 et devant l'insuffisance des résultats du Socle, il faut penser de nouvelles orientations pour les politiques éducatives. Le contenu d'une éducation à la citoyenneté doit être reconsidéré et le schéma actuel des programmes scolaires tout comme la hiérarchie des objectifs du Socle repensés.

Bien que l'école se soit donnée pour mission de former les individus à devenir des citoyens et que l'on fasse référence à la façon dont elle était conçue jadis tout aussi bien qu'à ses formes actuelles, l'école ne garantit effectivement ni ne contribue à une réelle parité de participation des citoyens à la vie politique. Pourtant l'égalité défendue et revendiquée dans nos démocraties devrait coïncider avec l'objectif de mettre tous les membres de la société dans la position de prendre part à la vie sociale sans désavantage aucun. C'est en ce sens spécifique que la parité de participation politique retiendra notre attention¹. Quelles en sont les conditions ?

Il est certain que des ressources économiques *minima* ainsi que certaines pré-conditions sociales sont nécessaires pour que chacun puisse participer à la vie politique. Ensuite, la parité de participation à l'interaction sociale et politique est liée, d'un point de vue moral et normatif, au concept de reconnaissance. La participation en tant que pairs à l'interaction politique suppose une reconnaissance de statut par les autres participants. De toute évidence, l'école ne peut à elle seule relever le défi d'une parité de participation car les institutions publiques et privées, les valeurs et les modes de vie dominants constituent, à bien des égards, des obstacles à cette parité. Néanmoins nous tenterons d'élucider, dans ce qui suit, ce que peut l'école en la matière. Une parité de participation *réelle*, effective suppose que soient garantis, aux futurs citoyens, certains accomplissements scolaires et certaines ressources éducatives fondamentales. De la même façon, nous ne considérerons ici *que* les accomplissements scolaires utiles à la participation politique et n'aborderons la question de l'éducation à la citoyenneté *qu'en* tant que vecteur de la parité de participation politique. Notre souci sera donc de contribuer, par cette réflexion, à une redéfinition d'un contenu éducatif approprié aux nouvelles exigences d'une citoyenneté fondée sur la parité, la participation et la délibération.

¹ Nous n'adopterons pas le sens strict que le terme de « parité » a pris, avec les mouvements des femmes en France qui revendiquaient un partage équitable des postes de responsabilité et de représentativité publiques dans la République. La parité de participation ne signifiera donc dans ce texte ni une égalité arithmétique ni ne donnera lieu à des revendications, en faveur de politiques de discrimination positive, visant par exemple l'instauration de quota.

1. CITOYENNETÉ ET PARITÉ DE PARTICIPATION POLITIQUE

1.1 Pourquoi défendre la parité de participation à la vie politique publique ?

Lorsque l'on prend au sérieux l'égalité formelle qu'implique la notion de citoyenneté et l'égalité valeur morale des individus, la parité de participation s'impose comme une évidence et une nécessité. De façon élémentaire, l'égalité entre citoyens doit pouvoir se traduire en termes de parité de participation politique. En effet, les Constitutions des démocraties occidentales témoignent de ce que la communauté politique tend aujourd'hui à se définir à partir de l'auto-détermination. Or la participation civique est un bien non réparti. Que l'on interprète la participation en une acception restrictive, comme le fait Habermas, en lui donnant le sens d'une formation démocratique de la volonté, d'une « souveraineté populaire »¹, ou qu'on l'interprète de façon large, comme le suggère Nancy Fraser, en la faisant coïncider avec l'ensemble des dimensions de l'appartenance des personnes à la vie publique², l'idéal politique, centré sur la participation active des citoyens à la vie et aux décisions politiques, implique que ces derniers sont des entités égales notamment du fait de leur participation commune à la direction de l'Etat.

L'enjeu n'est pas seulement politique. Dans la tradition de pensée du républicanisme et de l'humanisme civique, l'accomplissement de la nature humaine et la dignité de l'homme sont inéluctablement attachés à la double qualité d'acteur reconnu comme légitime et d'acteur capable de maîtriser son propre destin. La participation politique joue donc un rôle central dans l'accomplissement de soi. Dès l'Antiquité, elle a été pensée comme l'une des formes d'actualisation de la nature humaine³. Ainsi la double qualité d'acteur politique légitime et maîtrisant son destin ne peut être reconnue à chacun que pour autant qu'il jouit d'une participation civique lui permettant d'être libre et de bénéficier de la reconnaissance mutuelle, dans le cadre de normes d'existence commune. Reconnaissance et estime sociale influent sur la façon dont l'individu se perçoit lui-même. Participation, reconnaissance et légitimité s'entre-impliquent, de telle sorte que la participation, tout en supposant déjà une forme de reconnaissance, nourrit l'estime sociale à l'égard des individualités.

De nos jours, la parité de participation offre une interprétation démocratique radicale de l'idéal d'égalité autonome – en réalité bien plus exigeante que celles que l'on trouve dans les

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

² La théorie de Fraser, comme elle y insiste, ne requiert aucune appréciation éthique du type de participation requis pour assurer l'épanouissement humain (N. Fraser et A. Honneth, *Redistribution or Recognition ?*, Londres et New York, Verso, 2003, p. 232).

³ Voir Aristote, *Politique*, VII, 2, 1325 b 13-15.

interprétations libérales courantes – et coïncide avec une forme de liberté réelle puisque les individus sont alors en mesure d'intervenir sur des décisions qui orientent leur destin.

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. Pour dépasser cet état de fait, il importe d'assurer à tous l'accès aux prérequis institutionnels de la parité de participation, c'est-à-dire aux ressources économiques et au standing social nécessaires pour participer, à part entière, à l'interaction sociale et politique. Le cas échéant, tout manquement à la parité de participation constitue une atteinte à l'égalité, à l'égal respect et à l'égale autonomie que revendiquent pourtant nos sociétés démocratiques.

L'implémentation effective des valeurs de la nation, telles que l'égalité et la liberté, 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 leur donnant les moyens de jouir de la citoyenneté politique, dans la pluralité de ses dimensions. La citoyenneté active et participative requiert des ressources cognitives, culturelles et sociales qui, pour partie, peuvent être fournies par l'école. Bien que l'école ne puisse contribuer à l'instauration des conditions économiques requises pour garantir la parité de participation politique de tous les citoyens, elle peut intervenir au plan culturel, social et dans l'ordre des valeurs reconnues socialement. Elle doit, à la fois, pouvoir doter chacun des moyens requis pour cette participation mais elle peut également intervenir sur la nature des rapports interindividuels, en particulier sur les attitudes à l'égard des groupes sociaux minoritaires ou marginaux, eu égard à la culture majoritaire du pays par exemple. Le rôle de l'école apparaîtra avec plus d'évidence par l'analyse des obstacles à cette parité.

1.2 Conditions de la parité de participation

La parité de participation dépend de deux conditions décisives, dont aucune cependant n'est suffisante par elle-même pour la garantir¹. La première est une condition objective, relative à la structure économique de la société et aux différences de classe (*i.e.* à la structure

¹ Voir N. Fraser, *Qu'est-ce que la justice sociale ?*. *Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte, 2005, p. 54-55.

sociale). Elle repose sur un principe de justice distributive. La parité de participation dépend, d'autre part, d'une condition intersubjective attachée à l'ordre et aux hiérarchies statutaires de la société définis par la culture dominante. Plus précisément, la parité de participation suppose une parité dans la représentation politique et l'accès aux lieux du politique, la remise en question des modèles hérités de valeurs culturelles et la reconnaissance de cultures minoritaires. Elle appelle également des politiques culturelles et éducatives de discrimination positive, une régulation des médias et de l'espace public, l'encouragement du secteur associatif.

Les obstacles à la parité de participation sont de différentes natures et surgissent dans la plupart des sphères sociales, telles que la politique, la société civile, le marché du travail, la famille. La propension à participer à la vie politique publique et les capacités dont dépend cette participation sont très inégalement distribuées dans la population puisqu'il existe des conditions sociales d'accès à la politique, qui recouvrent aussi bien le capital culturel que le capital social ou économique¹. L'analyse des interactions au sein de l'espace public montre que les inégalités sociales corrompent de façon informelle les sphères publiques existantes et pourtant officiellement ouvertes à tous. Elles faussent les interactions discursives qui s'y déroulent aussi bien que la délibération publique. Ces inégalités empêchent que les interlocuteurs débattent, dans ces espaces, en tant que pairs. De même, la parité de participation est entravée par les dévalorisations fondées sur les identités sociales, ethniques, culturelles, religieuses. On observait, il y a quelque temps encore en France, des réactions de dénigrement et de disqualification à l'égard des femmes dans les sphères politiques. C'est un fait que les groupes minoritaires (malentendants, malvoyants, homosexuels, immigrés, minorités religieuses, etc.) ont du mal à se faire représenter et entendre sur la scène politique. La reconnaissance publique de chacun, dans sa singularité culturelle, morale, de genre, suppose de vaincre la subordination statutaire de formes culturelles minoritaires et de

¹ P. Bourdieu, *Propos sur le champ politique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2000, p. 54. Ainsi en France, il n'y a, en 2002, aucun représentant des minorités ethniques au Parlement alors que ces minorités représentent 8% de la population (*Rapport mondial sur le développement humain* du Programme des Nations Unies pour le Développement, 2004). Le taux de participation électorale des non-diplômés en France est de 62% (à âge contrôlé), alors qu'il est de 80% chez les cadres de la fonction publique (INSEE, *Enquête sur la participation électorale*, 2002). De même, seuls 0,9% des députés sont d'origine ouvrière alors que cette catégorie représente 28% de la population. Les députés sont à 78,8% des cadres ou des actifs issus des professions intellectuelles supérieures (source : Assemblée nationale, 2003). Aux élections cantonales auxquelles la parité ne s'applique pas, seuls 10,9% des conseillers généraux sont des femmes qui dirigent trois départements sur cent (Ministère de l'Intérieur, 2004). Ces femmes maires ne dirigent que 44 villes de plus de 15.000 habitants (soit 0,3%) et 4 des 37 communes de plus de 100.000 personnes (Ministère de l'Intérieur, 2001).

promouvoir des modèles de valeurs favorisant la parité de participation dans la vie sociale¹. Dans les luttes symboliques qui s'engagent dans le champ politique, les adversaires disposent de pouvoirs symboliques inégaux. L'absence de reconnaissance sociale et de reconnaissance réciproque sont des entraves majeures à la parité de participation car elles sont, dans leur forme positive, des vecteurs d'implémentation de l'égalité reconnue à chacun dans l'ensemble des démocraties libérales.

La reconnaissance réciproque, qui sous-tend le statut juridique de citoyen et les rapports de reconnaissance juridiquement garantis ne se reproduisent pas d'eux-mêmes. Ils requièrent l'effort coopératif d'une pratique civique à laquelle personne ne peut être forcé par des normes juridiques². En particulier, la reconnaissance peut être grandement encouragée par l'institution scolaire. Que peut l'école pour contribuer à la fois à la reconnaissance sociale et à la parité de participation – dans la mesure où le droit à une participation égale, dans la vie publique, ne présuppose pas seulement l'élimination des inégalités économiques mais aussi celle de l'humiliation culturelle, tout comme le respect de soi lié aussi bien à des réalisations personnelles (à des accomplissements) et à la force de l'*ego* acquis à travers la socialisation ainsi qu'à travers l'estime sociale ?

2. LIMITES D'UNE ÉDUCATION « CLASSIQUE » À LA CITOYENNETÉ

2.1 L'acquisition de connaissances élémentaires

L'école, dans sa forme traditionnelle et dans les différentes réformes dont l'éducation à la citoyenneté a fait l'objet en France dote-t-elle les individus des moyens de participer, en tant que pairs, à la vie politique publique, étant entendu que la parité de participation implique à la fois une ouverture à l'autre et un effort spécifique pour permettre que les plus fragiles, dans les sphères sociales, politiques et culturelles, aient un accès effectif à la participation politique ainsi que les moyens d'y participer réellement ? De façon minimale, l'alphabétisation des individus leur confère un accès élémentaire à la vie sociale³ car aucune parité de participation effective ne peut exister entre un citoyen analphabète et un citoyen alphabétisé. Ce niveau

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

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

³ L'alphabétisation fonctionnelle est définie à partir de l'idée qu'« est fonctionnellement alphabétisée toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté » (UNESCO, 1978).

minimum d'éducation offre aux citoyens les moyens humains de mener une vie socialement décente mais il leur faut également acquérir les compétences requises pour comprendre les enjeux politiques contemporains qui structurent leurs choix futurs et les choix futurs de leur société.

Ainsi l'individu doit disposer de certaines connaissances indispensables sur les lois, les institutions et les principes sur lesquels repose l'organisation politique mais également sur ses droits. La participation « éclairée » à la vie politique publique suppose des savoirs élémentaires dans d'autres champs que la politique ou le droit, en l'occurrence des connaissances historiques, économiques, sociales, morales, une culture générale, en particulier en sciences exactes et en sciences humaines. Ce savoir est d'autant plus nécessaire aujourd'hui que l'on assiste à une prolifération des formes de démocratie délibérative autant qu'à une floraison des débats participatifs sur des questions politiques sensibles (éthique médicale, biotechnologies, environnement, développement durable, etc.), où la maîtrise de l'information ainsi qu'un savoir scientifique et technique sont une part décisive de l'argumentation. L'ensemble de ces éléments constitue des « vérités simples » (Rawls) sans lesquelles le jugement politique ne peut s'exercer. En ce sens, l'exigence de la parité de participation justifie une formation théorique – en somme l'acquisition de connaissances – sur les grands problèmes de la vie sociale et politique, au titre d'accomplissement scolaire fondamental. Contrairement aux indications formulées dans le Socle, cet apprentissage ne peut s'opérer d'une façon transversale aux disciplines enseignées. Une authentique éducation à la citoyenneté et surtout une éducation *efficace* à la citoyenneté appelle une réorganisation des enseignements et des programmes car l'enseignement d'histoire, au cours du collège et du lycée, puis de la philosophie en classe de Terminale ne peuvent y suffire. Sans contester la nécessité d'un enseignement théorique relatif à la citoyenneté¹, nous défendons l'idée que ce dernier ne peut ni constituer l'axe majeur d'une éducation à la citoyenneté et encore moins celui d'une éducation à la parité de participation.

2.2 Education à la délibération

L'exercice de la citoyenneté participative, vers lequel s'orientent aujourd'hui nos démocraties, impose, plus que jamais, que soient justifiés les choix et les décisions prises par

¹ Le Socle en offre un exposé détaillé pertinent à travers « Les compétences sociales et civiques », associées à la 6^{ème} compétence. Le « Nouveau Contrat pour l'Ecole » (1995) apportait déjà des éléments de réponse satisfaisants à cette question.

les acteurs politiques. Les individus, au terme de leur parcours scolaire, doivent donc être en mesure de justifier leurs futures démarches politiques et en particulier cette pratique politique élémentaire qu'est le vote. On attend en effet du citoyen qu'il ne juge pas seulement en fonction de critères purement privés (en référence à ses préférences personnelles ou à ses intérêts matériels, sociaux et économiques voire à des dégoûts ou à des haines) ni uniquement en fonction de critères juridiques et moraux – tels que le respect des droits de l'homme, l'honnêteté du gouvernement, etc. – mais aussi du point de vue de celui qui gouverne et qui formule des jugements politiques. Cette justification rationnelle doit opérer en respectant les limites de la raison publique et le devoir de civilité¹, et en convoquant des critères d'évaluation des principes et des directives en question. 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. La participation à la vie politique publique, en tant que pairs, appelle donc une éducation au jugement, passant par l'acquisition de compétences élémentaires (lire, écrire, compter), l'assimilation de vérités simples mais aussi la maîtrise des modes de raisonnement dont le rapport Bourdieu-Gros (8 mars 1989) soulignait déjà l'importance².

L'acquisition de modes de raisonnement – tels que le mode de pensée déductif, le mode de pensée expérimental ou le mode de pensée historique, le mode de pensée réflexif et critique, lesquels se distinguent de simples procédés rhétoriques ou d'outils de persuasion – est également fondamentale parce que sans ces compétences cognitives les individus ne sont pas en mesure de défendre leur position ni d'évaluer la validité des arguments avancés par d'autres agents, ainsi que les preuves fournies par les parties, ni de mettre en balance des considérations en compétition, d'opérer un retour réflexif sur leurs convictions et sur les normes en discussion. Ces modes de raisonnement constituent donc, dans la perspective qui est la nôtre, des acquis fondamentaux. L'intérêt d'une telle éducation du jugement est enfin qu'elle est indissociable d'une familiarisation avec ce que Rawls nomme les « fardeaux du jugement », en ce sens que « des personnes raisonnables reconnaissent que les difficultés du jugement imposent des limites à ce qui peut être raisonnablement justifié auprès des autres »³.

¹ J. Rawls, (1993), *Libéralisme politique*, Paris, PUF, 2001, p. 264. Rawls définit le devoir de civilité à partir de l'idée que chaque citoyen 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 des valeurs politiques et des idées largement partagées dans la culture politique publique concernée, c'est-à-dire en référence à la raison publique.

² Soulignons encore une fois, s'il était besoin, que notre propos n'est pas de cerner les contours et le contenu d'une éducation à la citoyenneté, comme telle, mais d'identifier en quoi l'école peut contribuer à la parité de participation des individus à la vie politique publique.

³ J. Rawls, *Libéralisme politique*, p. 91.

2.3 Education au pluralisme raisonnable

En effet, la formation des individus au raisonnement ne signifie pas que disparaîtront les dissensions et les conflits. L'un des traits saillants d'une éducation à la citoyenneté pluraliste consiste précisément à reconnaître les difficultés du jugement et à en accepter les conséquences dans et pour un exercice légitime du pouvoir politique. La formation scolaire peut y préparer en donnant, d'une part, aux individus une large idée de ce que peuvent être des cultures autres et d'autres modalités de penser que les leurs et, d'autre part, en les formant à la discussion publique dans une atmosphère de respect des opinions divergentes des leurs.

Le respect des opinions raisonnables opposées à celles que l'on nourrit joue un rôle dans la parité de participation à travers l'acceptation de l'autre dans sa différence et notamment à travers la reconnaissance de la validité de ses arguments raisonnables. Une telle éducation politique permettrait aux citoyens de vivre politiquement les uns avec les autres, à la lumière de raisons dont on peut raisonnablement espérer que tous y souscriront. Elle répondrait ainsi aux exigences qui se cristallisent dans les expériences contemporaines de démocratie participative où, tout en admettant que chacun défende son intérêt particulier, on attend des participants qu'ils comprennent le point de vue d'autrui¹. Ce modèle d'éducation à la citoyenneté se distingue spécifiquement de celui qui pourrait se déduire de l'idéal de la citoyenneté rawlsien, suggérant que la finalité du processus d'apprentissage est de susciter un équilibre au sein de nos propres jugements mais également une convergence des jugements des citoyens².

Ces exigences éducatives et citoyennes justifient la création de lieux où les individus mettront en œuvre et développeront ces facultés, en somme, des espaces de dialogue et de médiation, des « lieux de dialectique » car on peut légitimement douter que la capacité à universaliser son point de vue ou à adopter le point de vue d'autrui soit stimulée dans d'autres groupements et milieux sociaux (familiaux, professionnels ou associatifs), souvent constitués autour d'intérêts particuliers partagés. Dans des sociétés qui se caractérisent davantage par le fait d'être des sociétés d'immigration plutôt que des Etats-nations – comme c'est en réalité le cas en France³ – l'éducation aux valeurs de la république doit céder le pas à une éducation au pluralisme raisonnable dont nous verrons que l'un de ses aspects est la familiarisation avec

¹ De ce point de vue encore, les dispositions du Socle trahissent leur insuffisance puisque il ne suffit pas de former l'enfant au raisonnement pour qu'il acquiert ce type de disposition.

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

³ Voir M. Walzer, (1997), *Traité sur la tolérance*, Paris, Gallimard, 1998, p. 62.

une culture pacifique du dialogue et désaccord¹. Dans cette perspective, l'école peut apporter une réponse satisfaisante à la diversité sociale, non pas en tant qu'elle serait le vecteur d'une adhésion largement partagée à des valeurs républicaines, mais en tant qu'elle peut être une école multiculturelle et ouverte à la diversité.

Cette éducation au pluralisme peut s'introduire à l'école par divers biais : le contenu des enseignements, les formes de l'enseignement, la composition des publics accueillis (dans l'établissement, dans la commune ou dans un ensemble d'arrondissements urbains ou de communes proches), les règles de la vie scolaire (jours fériés, menus à la cantine, dispense, tenues vestimentaires), la formation des enseignants notamment. L'éducation à la citoyenneté peut se moduler selon différentes formes : ateliers de présentation et de discussion de thématiques judicieusement choisies (l'immigration : son histoire et ses raisons, le PaCS, la délinquance, les femmes dans la vie civile et politique, la violence urbaine, l'identité nationale, le statut du commun et du collectif, le droit à la différence, l'excision), rencontres avec des acteurs sociaux (juges, policiers, maires, représentants syndicaux, représentants d'associations de défense des immigrés ainsi que des migrants clandestins, gendarmes, militants des droits des femmes et défenseurs de la parité, députés, pompiers, militaires), pratique de la discussion argumentée aux vertus de laquelle les enseignants supposent également d'être convaincus². Les programmes d'histoire peuvent s'ouvrir à l'histoire de l'esclavage, à l'histoire des minorités nationales, quelle que soit leur origine, et à l'histoire des rapports entre les communautés nationales.

Le modèle de citoyenneté en référence auquel l'école peut éduquer les individus doit être repensé. En effet, la conception du citoyen sous-jacente aux projets éducatifs qui se sont succédés en France, qu'il s'agisse du plan Langevin-Wallon ou du Socle, est celle d'un homme responsable, capable de faire des choix rationnels en connaissance de cause, de participer à la vie sociale, d'y assumer des devoirs et des responsabilités. Autrement dit, le citoyen est envisagé de façon atomisée et abstraite, indépendamment de la réalité des liens sociaux qu'il nourrit avec les autres citoyens, indépendamment du tissu social dans lequel il agit et des opportunités participatives qui se présentent à lui. Ces plans éducatifs tiennent pour acquis le statut politique de l'individu : il est un citoyen, mais ils omettent la réalité

¹ L'orientation républicaine revendiquée par le Socle est problématique dans le contexte socioculturel français actuel. En revanche le Socle confère, à juste titre, pour mission à l'école de former à la tolérance et d'ouvrir les élèves au pluralisme.

² Sur ces dernières réticences, voir Odile Nave, « Education civique et débat au lycée », *Spirale* (Revue de Recherches en Éducation), 2004 n° 34 p. 93-111. Il importe que les enseignements d'éducation à la citoyenneté ne soient pas dispensés seulement dans les filières générales mais également dans les filières technologiques.

sociologique qui montre que certains sont « davantage citoyens » que d'autres parce que tous ne participent pas à la vie politique et sociale sur un pied d'égalité.

3. NOUVELLES EXIGENCES D'UNE ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Si l'on ne considère pas seulement la participation formelle et le fait qu'en droit tous puissent participer à la vie politique publique, on constate que certains groupes sociaux – jadis les femmes, aujourd'hui les personnes situées au bas de l'échelle sociale, les personnes issues de l'immigration et leurs descendants – y participent moins que d'autres. Cette différence ne reflète pas nécessairement des préférences personnelles mais s'explique de façon récurrente par des hiérarchies de valeurs, implicitement ou explicitement, institutionnalisées dans nos sociétés et qui constituent des obstacles sociaux à la parité de participation politique¹. Pour les surmonter, s'avèrent nécessaires une éducation au respect de l'autre et de la différence, un enseignement des cultures dans leur diversité et un enseignement des valeurs politiques, repensés à la lumière de la diversité culturelle de nos sociétés. Ainsi l'éducation pour la parité de participation n'appelle pas seulement une éducation politique du citoyen, individuellement considéré, mais aussi une éducation qui prenne en compte le rapport que chacun a à l'autre tout comme les hiérarchies de valeurs culturellement instituées qui entravent la parité de participation.

3.1 Le citoyen, source légitime de normativité

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

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

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

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

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

D'autres compétences et qualités, requises par la pratique de la démocratie délibérative, entrent encore dans ce panier de biens scolaires fondamentaux : (a) le citoyen doit être capable d'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 permettront de le favoriser. (b) Les arguments devant être exprimés en terme 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. (c) Les participants doivent manifester la volonté d'écouter vraiment les arguments des autres et de les traiter avec respect. (d) On attend des parties qu'elles fassent valoir des prétentions et des justifications logiques et valides, par un échange d'informations ordonnées et de bonnes raisons. (e) On attend enfin des participants qu'ils

aient la volonté de suivre la force du meilleur argument, ce qui suppose que leurs préférences ne soient pas fermées à l'échange ni à d'éventuelles révisions.

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

3.2 Une éducation à l'éthique de la discussion ?

a) Ethique de la discussion et éducation à la citoyenneté

Eu égard à ces éléments et du fait de l'évolution des formes de citoyenneté comme du fait du pluralisme raisonnable dans nos sociétés, la question d'une éducation au dialogue et à l'éthique de la discussion se pose. Elle se pose d'autant plus que, dans nos sociétés, les conditions de la discussion démocratique définissent le noyau d'une vie éthique démocratique. Au rebours de certaines positions², nous soutiendrons qu'une formation au dialogue doit constituer l'un des piliers de l'éducation à la citoyenneté, en particulier lorsque l'on se soucie de garantir une parité de participation à chacun, pour les raisons précédemment évoquées mais aussi parce que dans certains milieux sociaux l'accès à la discussion est plus difficile. 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

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

² Voir L. Jaffro et J.-B. Rauzy, *L'école désœuvrée. La nouvelle querelle scolaire*, Paris, Flammarion, 2000, p. 247.

de son propre point de vue. Elles tendent également à susciter de l'empathie pour la situation d'autrui, du respect et de la tolérance et nourrissent, à terme, une culture pacifique du dialogue et du désaccord. Ceci évoqué, il ne s'agit pas pour autant de défendre la thèse selon laquelle l'éthique de la discussion serait le *seul* fondement possible, de nos jours, d'une éducation à la citoyenneté¹.

Cette perspective justifie seulement que l'enseignement et l'éducation à la citoyenneté soient, en partie au moins, fondés sur des espaces de parole où les individus seraient confrontés à des arbitrages et conflits de normes, et encouragés à les résoudre en respectant les principes de l'éthique de la discussion. On déplore souvent le faible niveau « dialectique » des discussions organisées avec les élèves mais si l'on juge qu'il est possible de les former à une expression écrite structurée et raisonnée, on ne voit pas pourquoi il ne serait pas possible de les éduquer à une expression orale argumentée. L'objectif d'une telle formation serait de susciter une écoute et une confrontation constructives aidant à la formalisation des positions individuelles et collectives, en plongeant les individus dans des situations de parole et de discussion de normes et de valeurs, qui leur permettraient de se familiariser avec certaines exigences de la discussion comme la reconnaissance du droit égal de chacun des interlocuteurs de participer à la discussion, le principe de l'égalité de dignité, le respect de l'autre et de la diversité, qui sont des dispositions que le Socle évoque sans toutefois préciser les moyens de leur acquisition².

La volonté de développer, chez les futurs citoyens, le désir de respecter les institutions et d'encourager les vertus du libéralisme politique, telle qu'on la trouve dans la philosophie politique de Rawls comme dans le Socle est, comme telle, insuffisante. Il est nécessaire de construire un espace dans lesquels les élèves seront en mesure de s'interroger sur les institutions et d'en comprendre le bien-fondé, de réfléchir sur les raisons pour lesquelles ils formulent tel ou tel jugement, aussi bien que sur la vérité ou la fausseté de ces jugements. Ceci peut se réaliser dans le cadre d'un horaire *spécifique* consacré à l'éducation à la citoyenneté³. Les thématiques susceptibles de faire l'objet de débat pourraient être : le vote et la représentation démocratique ; la raison et la légitimité de la police ; le rapport de la justice et de l'Etat (en particulier, l'indépendance du judiciaire par rapport au politique) ; les

¹ Voir L. Jaffro et J.-B. Rauzy, *L'école désœuvrée*, p. 243.

² Pour y parvenir, on s'inspirera avec profit de l'expérience réalisée autour de l'« éducation civique, juridique et sociale » (ECJS) au lycée Juliette-Récamier de Lyon, qui accueille aujourd'hui les élèves de la banlieue ouvrière de la région (voir C. Daux et P. Milko, « Education civique, juridique et sociale et projet d'établissement », in J.-P. Obin, *Questions pour l'éducation civique*, Paris, Hachette, 2000, p. 263-282).

³ Voir l'expérience réalisée autour du projet « Citoyenneté et engagement » au lycée Juliette-Récamier de Lyon (C. Daux et P. Milko, « Education civique, juridique et sociale et projet d'établissement », p. 271-278).

émigrations et les immigrations ; les formes et raisons du débat argumenté ; l'écologie et l'économie ; le développement durable ; le rôle de l'Etat social et son histoire, etc. Ces thèmes seraient traités à travers des dossiers argumentaires et des expositions à partir desquels s'initieraient les discussions¹. Les expériences individuelles et/ou familiales ayant suscité des sentiments d'injustice doivent également recevoir une attention spécifique.

Le Socle, en considérant que ces capacités s'acquerront de façon transversale, ne se donne pas les moyens réels de leur apprentissage. Il est indéniable que, pour parvenir à ces objectifs, l'apprentissage de la citoyenneté prendra, dans l'une de ses dimensions au moins, la forme d'un apprentissage de la discussion universelle ou d'un dialogue universel. Dans la mesure où ce type d'apprentissage sera le vecteur d'une éducation à la tolérance, il rend caduque l'objection qui stigmatise, dans toute éducation à la discussion, la volonté d'assimiler la position de citoyen à celle de sujet raisonnable du dialogue² voire de l'y réduire car une telle éducation nourrira la coexistence et la compréhension mutuelle entre citoyens de sociétés multiculturelles.

b) Eduquer à et promouvoir une culture pacifique du dialogue et du désaccord

Face aux divergences éthiques, culturelles et religieuses des sociétés pluralistes dans lesquelles nous vivons, il est urgent de promouvoir une culture pacifique du dialogue et du désaccord entre citoyens. Cette culture assoira la coexistence de citoyens entretenant des opinions radicalement divergentes et contribuera au développement, parmi ces derniers, d'un sens de la coopération sociale et d'une empathie à l'égard d'autres groupes sociaux ou de points de vue différents. Une culture pacifique du désaccord préserverait également la possibilité que les convictions de chacun trouvent une expression équitable dans le forum public et concourrait ainsi à la promotion de la parité de participation à la vie politique publique.

Peuvent contribuer à la réalisation d'une telle culture le développement d'une plus grande mixité sociale et culturelle dans les institutions éducatives mais aussi dans la société, dans les quartiers urbains et dans les institutions. Des innovations institutionnelles, que nous

¹ Cette méthodologie doit permettre que l'éducation à la citoyenneté ne passe pas par des cours magistraux car le savoir doit être reconstruit par les élèves afin qu'ils puissent l'assimiler personnellement, dans une recherche à la fois individuelle et collective (en l'occurrence par petits groupes). Voir, pour des suggestions méthodologiques éclairantes, C. Daux et P. Milko, « Education civique, juridique et sociale et projet d'établissement », p. 273.

² L. Jaffro et J.-B. Rauzy, *L'école désœuvrée*, p. 247.

n'aborderons pas dans le cadre de cet article, doivent être envisagées. Les expériences de *busing* ont apporté, aux Etats-Unis et en France, des résultats intéressants¹. Alternativement un respect plus étroit de la carte scolaire devrait être institué. Dans le champ éducatif, la prise en compte du pluralisme et du multiculturalisme doit s'imposer et façonner les politiques éducatives. La reconnaissance de l'irréductibilité des oppositions éthiques et des bénéfices d'un désaccord persistant mais organisé, auxquels les enfants auraient été rendus sensibles, serait une étape fondamentale de la promotion de la parité dans la vie publique démocratique, se déployant dans le respect – des convictions – de chacun. Des écoles mixtes socialement et culturellement seraient, au même titre que les lieux de discussion précédemment évoqués, propices à une éducation des enfants aux fardeaux du jugement. Ces écoles favoriseraient le dialogue interculturel et la valorisation réciproque des cultures dans une logique d'échange. Pour ce faire, pourraient être instauré soit un cours d'éducation politique ou d'« éducation à la citoyenneté » proprement dit, incluant un cours de culture générale – notamment tourné vers la connaissance des diverses civilisations, *complémentaire* du programme d'histoire et géographie – couplé à un enseignement des religions dans leur diversité, soit un enseignement de philosophie dès la première année de lycée, en lycée général et en lycée technique.

La valorisation des attitudes afférentes à cette culture du dialogue contribuerait à la mise en place d'un contexte moral et social favorable à la parité de participation de tous les citoyens à la vie politique, en permettant de lever les préjugés à l'égard de la différence dont autrui est porteur, de ses capacités, de la raisonnable de ses arguments. Une telle culture n'aurait alors pas pour objectif de réaliser, comme le suggérerait Rawls, une convergence des jugements rationnels des partenaires de la coopération sociale mais plutôt de les former à une culture qui rende possible la parité de participation de toutes les composantes sociales à la vie politique publique, dans la reconnaissance et la valorisation des différences.

¹ Le « *busing* » promeut la mixité sociale dans les établissements scolaires publics par le biais du ramassage scolaire. La finalité est notamment d'apprendre aux enfants de différentes origines à « vivre ensemble » (voir Louis Harris *et al.*, *A Study of Attitudes Toward Racial and Religious Minorities and Toward Women*, New York, Louis Harris et associés, 1978, p. 39). Ce type d'expérience a été réalisé en France à Bergerac et à Oullins (voir Françoise Lorcerie *et al.*, *L'école et le défi ethnique*, ESF Editeur, Thiron, 2003, chap. 7).

3.3 Comment l'école peut-elle surmonter les hiérarchies de valeurs culturellement instituées qui entravent la parité de participation ?

a) Faut-il dispenser une culture commune ?

On souligne souvent que le projet d'éducation civique ou d'éducation à la citoyenneté, dans l'école des pères fondateurs, reposait sur un système de valeurs unique, largement partagé, mais qui ferait défaut à l'école d'aujourd'hui. Que l'on fasse référence au Socle ou au rapport de la *Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République*¹, qui affirme que « le premier lieu d'apprentissage des valeurs républicaines est et doit rester l'école », celle-ci est perçue comme un moyen privilégié d'acquisition de valeurs fédératrices pour l'Etat-nation. Il est pourtant manifeste que les valeurs de la République ne jouent plus – si tant est qu'elles aient jamais joué – ce rôle, dans la société française actuelle. Cependant une culture commune, porteuse de valeurs partagées mais qui reste à définir, semble être une condition de la parité de participation des citoyens à la vie politique publique.

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

Cette culture minimum requise pour participer, de façon effective et en tant que pairs, à la vie politique démocratique présente plusieurs dimensions. Elle consiste en premier lieu en une culture « générale », rassemblant un ensemble de connaissances, portant sur les notions essentielles des principaux domaines du savoir, mais aussi des connaissances sur l'histoire du pays, celle du monde, etc. Cette culture générale, étant nécessaire à tout citoyen pour participer comme membre à part entière à la vie politique et sociale du pays, doit appartenir au panier de biens scolaires élémentaires devant être assuré à chacun. Le Socle l'identifie à tort à la culture humaniste car dans des sociétés pluralistes comme les nôtres, le modèle de l'État-nation à population culturellement homogène s'est dissout. La diversité des formes de

¹ *Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République*, Bernard Stasi, 11 décembre 2003 ; noté dans ce qui suit *Rapport Stasi*.

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

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

De même, la connaissance du fait religieux en France, en Europe et dans le monde est indispensable¹. Les individus percevront ainsi la signification des religions, dans leur contexte, et les religions seront abordées en tant que faits de civilisation, connaissables à partir d'une approche distanciée, dans une perspective indéniablement laïque. L'introduction des mythologies, religions, sciences, arts, systèmes philosophiques, à côté des savoirs fondamentaux, favorisera une évolution des hiérarchies de valeurs implicitement institutionnalisées et prévalentes aujourd'hui, et contribuera au respect des convictions de chacun. On peut envisager, y compris au sein de l'école laïque et publique, l'instauration d'un cours d'éducation religieuse, où *toutes* les religions ainsi que leur histoire – tout de même que l'histoire de la laïcité – seraient abordées. Cet enseignement ferait partie d'un cursus d'« éducation à la citoyenneté » et d'éducation à une citoyenneté multiculturelle légitimement appelé par la diversité sociale et religieuse de nos sociétés libérales et d'immigration. Enfin pourrait être élaboré, en cours d'éducation à la citoyenneté, un savoir des origines et des histoires croisées, c'est-à-dire pour la France, entre la France et l'Afrique noire, la France et le Maghreb, la France et l'Europe plurielle. Ces orientations doivent être prises en compte dans

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

l'instauration d'un tronc commun de connaissances devant être acquis par tous les élèves quel que soit leur domaine de spécialisation.

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

L'existence d'un pluralisme radical raisonnable au sein de nos sociétés appelle donc non seulement une éducation au dialogue et à l'ouverture à l'autre mais aussi la reconnaissance des différences, au sens de la compréhension et de la valorisation de celles-ci, plutôt que leur simple respect ou une tolérance indifférente¹. L'école a ici un rôle à jouer. En particulier, elle aurait vocation – au même titre que certaines dispositions institutionnelles et sociales – à former les futurs citoyens à la tolérance de différences *partielles*, c'est-à-dire à un état d'esprit qui porterait chacun à considérer la différence comme étant toujours seulement partielle. Les attitudes et dispositions jusqu'ici évoquées légitiment une éducation au multiculturalisme². Dès lors l'éducation à la citoyenneté n'aurait plus pour seule ambition de convaincre les futurs citoyens de la nécessité de faire prévaloir le bien commun sur les libertés fondamentales – conformément à une éducation d'inspiration républicaine – ni d'accorder une priorité systématique aux droits et libertés de base sur l'intérêt commun – conformément à une éducation d'inspiration libérale –, mais plutôt d'éduquer les individus à une citoyenneté plurielle.

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

² Comme le soulignent certains, « le modèle républicain doit faire la preuve qu'il n'est pas enfermé dans la forme qu'il a prise lorsqu'il correspondait à une société largement mono-ethnique, mono-culturelle, mono-religieuse. Ce qu'a réussi la loi de 1905 par rapport à la religion pourrait servir d'exemple » (R. Castel, *La discrimination négative*, Paris, Seuil, 2007, p. 106).

b) Penser une communauté de fins sociales et de valeurs partagées

L'élaboration d'une culture plurielle, qui ne serait pas exclusivement nourrie par la culture du groupe social dominant, permet de réintroduire, avec une nouvelle légitimité, la question de valeurs partagées, y compris dans des sociétés multiculturelles marquées par la diversité ethnique et sociale mais aussi par des divergences éthiques et religieuses. La question est d'autant plus pertinente que la perspective est celle de l'identification des conditions éducatives pour une parité de participation politique. En effet, l'estime sociale, l'estime réciproque ne peuvent s'établir et se mesurer qu'à l'aune d'un horizon de valeurs communes¹ et en rapport à des fins partagées, en fonction desquelles chacun évalue l'importance de ses qualités personnelles pour la vie de l'autre ou ce qu'elles lui apportent². L'idée culturelle qu'une société se fait d'elle-même, en relation à ses valeurs et à ses fins éthiques, fournit les critères à partir desquels sont évaluées les capacités et les prestations de chacun, en termes d'aptitude à concrétiser les valeurs culturellement définies de la collectivité. Les fins communes que se donne l'organisation sociale constituent la substance de cette communauté de valeurs. Par conséquent, la manière dont cet horizon de valeurs universel est déterminé est décisive.

Bien que la possibilité de penser des fins sociales *communes* dans des sociétés pluralistes, c'est-à-dire multiculturelles et éthiquement diverses, semble intrinsèquement problématique, on constate, dans ces mêmes sociétés, qu'un accord tacite existe déjà autour de la promotion de fins privées telles que la satisfaction des besoins des enfants et leur sécurité, les biens et services médicaux essentiels, les remèdes à la dépendance, la promotion du bien-être des personnes. Un consensus autour de certaines fins politiques existe également, en particulier s'agissant du respect et de la promotion des valeurs de la démocratie, de la paix, du respect de l'autre, de la non-discrimination raciale ou entre les genres, du respect des droits individuels et des lois justes, des valeurs du dialogue. Ces fins politiques partagées peuvent en outre s'organiser autour de l'importance que revêt, pour chacun, le fait de pouvoir vivre ensemble, avec nos différences, dans un climat de respect et de tolérance réciproque, aussi bien qu'autour du respect du pluralisme raisonnable, des différences et de la diversité sociale et culturelle, de la diffusion d'une culture pacifique du désaccord justifié et du dialogue. Les

¹ A. Honneth, (1992), *Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf, 2000, p. 150.

² A. Honneth, *Lutte pour la reconnaissance*, p. 147-148.

droits fondamentaux à la participation compris de façon égalitaire peuvent enfin constituer l'assise d'une vie éthique démocratique et donc également le noyau normatif d'un « bien commun » propre à nos sociétés. Une telle communauté se penserait alors en référence à une vie éthique démocratique, définie par une coexistence égalitaire et communicationnelle pour une pluralité d'idées du bien en concurrence mutuelle.

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

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

c) Culture politique démocratique et valeurs politiques communes

Au-delà, d'une part, de la culture générale commune, précédemment cernée et requise pour une parité de participation politique des citoyens et, d'autre part, de la reconnaissance de la diversité légitime d'interprétation des fins sociales immédiatement évoquée, demeure la question des valeurs *politiques* communes, susceptibles de se prêter à une éducation à la citoyenneté. Une telle éducation est d'autant plus requise que « l'idéal démocratique est probablement une fiction qui est condamnée à demeurer telle s'il n'est pas accompagné de la

culture politique et des conditions socio-économiques correspondantes »¹. Les principes universalistes des Etats démocratiques ont besoin d'un ancrage dans une culture politique car celle-ci constitue une médiation indispensable entre les principes constitutionnels et les intentions individuelles tout comme avec l'agir des citoyens. De plus la politique délibérative, fondée sur des discussions et une communication politique, dépend des contextes d'un monde vécu qui lui soit favorable et d'une culture politique fondée sur la liberté et la socialisation politique².

Dans cette perspective, l'enseignement et la familiarité avec la culture politique du pays sont des éléments décisifs d'une éducation à la citoyenneté, en vue de la parité de participation. Néanmoins cette parité ne sera elle-même garantie qu'à condition que la culture politique commune soit dissociée des sub-cultures et de leurs identités formées au niveau prépolitique. Il importe en effet de prévenir toute fusion entre la culture majoritaire (ou dominante) et la culture politique commune. De même, cette culture politique doit être compatible avec les formes de vie culturelles dont héritent les membres de cette communauté quelle que soit leur origine et réciproquement³. Elle doit demeurer ouverte aux impulsions venant de formes de vie nouvelles. Eu égard à la diversité des conceptions du bien et à la variété d'origine des membres des sociétés multiculturelles, l'appropriation de la culture politique publique requiert donc que la tradition à laquelle chacun appartient soit, à chaque fois, appropriée d'un point de vue relativisé par les points de vue des autres.

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

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

¹ C. Audard, « Citoyen », in M. Canto-Sperber, *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tome I, Paris, PUF, 1996, p. 318.

² Nous ne soutiendrons toutefois pas avec Habermas que la délibération doit pouvoir s'appuyer, quant à son contenu, sur un *consensus d'arrière-plan culturellement établi* (J. Habermas, *L'intégration républicaine*, p. 267).

³ Ces formes de vie ainsi que les confessions et pratiques qui leur sont associées ne doivent pas contredire les principes constitutionnels en vigueur.

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

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

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

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

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

CONCLUSION

L'école ne peut à elle seule assurer le brassage social, l'apprentissage du vivre ensemble, le respect des différences culturelles et spirituelles dans un cadre laïque, c'est pourquoi d'autres mesures doivent être prises, telles que le remodelage des villes excessivement ségréguées, ou l'accroissement des moyens de la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations pour l'Egalité. Néanmoins l'école peut grandement contribuer à l'instauration, dans la société, des conditions d'une parité de participation politique entre ses membres.

Pour répondre à cette mission, la formation commune des élèves doit être poussée aussi loin que possible, en particulier en termes d'éducation à une culture commune et politique plurielle, ainsi que d'acquisition des connaissances que le Socle associe aux « compétences sociales et civiques ». Aucune raison ne justifie que les élèves orientés vers des filières techniques ne bénéficient pas de cet enseignement, en particulier lorsque l'on considère, comme le Socle le met en exergue, que cet enseignement ferait partie de « ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé ». Pour cette

raison, l'un des devoirs de la nation est de repousser aussi loin que possible l'acquisition d'un tronc commun de connaissances et d'aptitudes, au moins pour ce qui concerne les domaines contribuant à la formation du citoyen. Il serait approprié, dans cette perspective, que l'éducation civique, aujourd'hui nommée « Education civique, juridique et sociale », soit rebaptisée « éducation à la citoyenneté » marquant ainsi la volonté politique de donner à chacun les moyens d'une participation politique équitable aux décisions de la nation. La citoyenneté pourrait alors être pensée non plus seulement dans l'acceptation étroite d'une citoyenneté politique abstraite mais *également* comme une citoyenneté sociale et plurielle. Dès lors, la défense de cette formation commune ne s'appuierait plus seulement sur des arguments redistributifs (assurer un panier de biens scolaires à tous) ni sur des arguments d'équité – visant à défendre et à assurer une parité de participation *réelle* dans nos sociétés – mais aussi sur des arguments politiques (former des citoyens actifs et participant *réellement* à l'interaction sociale et politique). La volonté assumée que l'école déploie les moyens de contribuer à une parité de participation des citoyens à la vie politique publique devrait permettre de ranimer l'intérêt pour la vie politique publique et de résorber la coupure entre gouvernants et gouvernés qui mine cette dernière.