

## Article

---

« Une philosophie politique de l'école »

Daniel M. Weinstock

*Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 2, 2008, p. 31-46.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/029478ar>

DOI: 10.7202/029478ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

---

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

---

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : [info@erudit.org](mailto:info@erudit.org)

---

# Une philosophie politique de l'école

**Daniel M. WEINSTOCK**

Professeur titulaire, Département de philosophie, Université de Montréal,  
Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal (CRÉUM), Québec, Canada

---

## RÉSUMÉ

Le présent article propose une réflexion sur l'école à partir du point de vue de la philosophie politique. L'auteur s'attache à montrer que cette institution sociale, qui exerce une autorité et un pouvoir sur les enfants, doit s'interroger sur sa légitimité publique et politique. À partir de deux modèles d'écoles qu'il décrit et critique, l'école familiale et l'école citoyenne, il récuse l'hégémonie que la famille et l'État peuvent exercer sur les jeunes par l'entremise de l'école en prônant leur projet respectif de pérennisation culturelle ou de formation d'un modèle de citoyen unique. Même s'il ne nie pas le rôle important qu'elles jouent dans la société, l'auteur est d'avis que ces institutions éducatives peuvent empêcher les jeunes de réaliser leurs intérêts et leurs idéaux personnels. Il propose un modèle d'école qui s'attache au développement de l'autonomie individuelle, ce qui n'est pas incompatible avec les valeurs de liberté et de démocratie. Le lien social découlerait plus d'une relation de confiance entre les personnes que d'identité ou de partage de valeurs communes, l'école se devant de créer un milieu de vie favorable au développement de cette confiance.

**ABSTRACT**

## **A Political Philosophy for the School**

Daniel M. WEINSTOCK  
University of Montreal, Quebec, Canada

This article is a reflection about the school from the perspective of political philosophy. The author wishes to demonstrate that this social institution, which exercises an authority and power over the students, must question its public and political legitimacy. He describes and critique two school models, the family school and the citizen school, and objects to the hegemony that the family and State can exercise on the students through the school by advocating their respective plans for cultural permanence or the formation of a unique citizen model. Although he does not deny the important role that schools play in society, the author believes that these institutions may prevent students from following their interests and realizing their personal ideals. He proposes a school model based on the development of individual autonomy, which is not incompatible with the values of freedom and democracy. The social bond would flow more from a relationship of confidence between people rather than from identity or the sharing of common values, since it is the school's duty to create an environment that promotes the development of this confidence.

**RESUMEN**

## **Una filosofía política de la escuela**

Daniel M. WEINSTOCK  
Universidad de Montreal, Quebec, Canada

El presente artículo propone una reflexión sobre la escuela desde el punto de vista de la filosofía política. El autor se esmera en mostrar que ésta institución social, que ejerce autoridad y poder sobre los niños, debe interrogarse sobre su legitimidad pública y política. A partir de dos modelos de escuela que describe y critica, la escuela familiar y la escuela ciudadana, el autor recusa la hegemonía que la familia y el Estado pueden ejercer sobre los jóvenes a través de la escuela que preconiza sus proyectos respectivos de perennidad cultural o de formación de un modelo de ciudadano único. Aunque no niega el importante rol que juegan en la sociedad, el autor piensa que esas instituciones educativas pueden impedir a los jóvenes de realizar sus intereses y sus ideales personales. Propone un modelo de escuela que se esmera en el desarrollo de la autonomía individual, que no es incompatible con los valores de libertad y democracia. El vínculo social derivaría más de una relación de confianza entre las personas que de identidad o de repartición de valores comunes, escuela cuyo deber es crear un medio de vida favorable al desarrollo de dicha confianza

## Introduction

La philosophie de l'éducation rejoint par certaines de ses problématiques plusieurs des préoccupations les plus actuelles de la philosophie politique. Par exemple, des penseurs ont réfléchi, au cours des dernières années, aux implications des théories de la justice économique dans le domaine scolaire (Swift, 2003; Weinstock, 2007). Ils se sont notamment posé la question de savoir si une société juste devrait tolérer que les inégalités économiques se traduisent par des inégalités au niveau de l'accès aux ressources éducatives. Ou encore, ils se sont demandé à quoi devrait ressembler l'éducation dans une société multiculturelle (Feinberg et McDonough, 2005). La tolérance exige-t-elle que des groupes religieux ou culturels puissent organiser l'enseignement de l'éthique et de la religion selon leurs croyances et leurs traditions ou, bien au contraire, le *développement* de la tolérance chez les individus exige-t-elle que les citoyens soient exposés dès un jeune âge à la différence, dans des écoles dispensant des enseignements résolument multiconfessionnels et multiculturels (Milot, à paraître)?

Mais si la philosophie de l'éducation a intégré de cette manière plusieurs questionnements de philosophie politique, elle ne s'est pas encore posé la question la plus fondamentale, celle qui concerne la légitimité même de cette institution publique et politique qu'est l'école. C'est à cette question fondamentale que je consacrerai le présent article. Je procéderai de la manière suivante. Dans un premier temps, j'expliquerai en quoi il convient de parler d'une nécessaire justification de l'école, au même titre que plusieurs autres institutions centrales des sociétés modernes. Cela me permettra de préciser la question à laquelle se doit de répondre toute tentative de justification des institutions scolaires. Dans un deuxième temps, je ferai ressortir ce que je vois comme étant les lacunes des principaux modèles d'école explicitement ou implicitement mis de l'avant, tant dans la littérature théorique que dans les débats publics. Je poursuivrai, dans un troisième temps, en exposant ce que je vois comme étant la vision d'une école axée sur le développement de l'autonomie des élèves qui permet le mieux de justifier l'autorité dont elle jouit dans la société, avant de tirer les conclusions qui émanent de cet argumentaire pour ce qui est du rôle de l'école dans le développement du « lien social ».

## De la nécessaire justification des institutions sociales, dont celle de l'école

Posons-nous pour commencer la question de savoir ce qu'il faut entendre par la *justification* d'une institution telle que l'école. Il existe de nombreux cadres institutionnels dont on peut dire les choses suivantes. D'abord, ces institutions exercent un pouvoir considérable sur les individus, pouvoir qui les affecte inévitablement. Ensuite, ceux qui sont sujets au pouvoir exercé par ces institutions le sont de manière *non optionnelle*.

Le premier de ces énoncés concernant le pouvoir des institutions sur les individus est ambigu. Il peut être compris au moins de trois manières : soit que les institutions exercent un pouvoir coercitif qui les autorise à dispenser des récompenses et des sanctions; soit qu'elles ont un impact considérable sur la capacité qu'ont les individus de réaliser leurs intérêts les plus fondamentaux; soit qu'elles ont un impact non seulement sur la capacité évoquée précédemment mais également sur la conception que les individus se font de leurs intérêts (Lukes, 2004).

Si la philosophie de la démocratie libérale possède un principe fondamental, c'est bien que nul ne devrait être sujet à un pouvoir auquel il n'a pas consenti (Waldron, 1993). Pour certaines formes de pouvoir, par exemple le pouvoir des membres du clergé dans les sociétés ayant accepté le principe de la liberté de conscience, ce consentement se manifeste tout simplement par la capacité dont dispose l'individu de s'extraire du pouvoir en question, une capacité qui est bien sûr protégée par l'État (Spinner-Halev, 2005). Pour d'autres formes de pouvoir cependant, à commencer par le pouvoir de l'État lui-même, la condition du consentement est plus difficile à satisfaire. Les individus ne peuvent pas se soustraire au pouvoir de l'État aussi facilement qu'ils peuvent le faire dans le cas du pouvoir d'une association privée ou d'une église. L'État a la prétention d'avoir la souveraineté sur ses citoyens par rapport auxquels il détient, pour reprendre la fameuse phrase de Max Weber, le monopole de la force coercitive légitime. Le découpage de la surface de la Terre entre les États souverains et le contrôle souvent très restrictif que les États exercent pour ce qui est de l'accès à leur territoire respectif font qu'il est extrêmement difficile pour un individu de s'extraire du pouvoir qu'exerce sur lui l'État.

Lorsque la condition du consentement ne peut pas être remplie aussi simplement que dans le cas des associations volontaires, les penseurs de la démocratie libérale, de Locke à Rawls en passant par Rousseau et Kant, ont mis de l'avant une exigence de consentement hypothétique. Là où le pouvoir ne peut être évité, il doit être exercé de manière à ce que des individus libres et égaux soucieux de protéger et de promouvoir leurs intérêts les plus fondamentaux *puissent* donner leur consentement. C'est là l'idée qui est au cœur de la tradition du contrat social en philosophie politique. En faisant référence à la volonté d'individus libres et rationnels, elle cherche à indiquer la nature et l'étendue du pouvoir que peut et doit exercer l'État. Les philosophes qui constituent cette tradition ne s'entendent pas toujours sur la nature de l'accord auxquels en arriveraient de tels individus hypothétiques. Mais le principe selon lequel le pouvoir ne peut s'exercer sans qu'il puisse au moins faire l'objet d'un consentement hypothétique leur est commun (Rawls, 1971).

Traditionnellement, seules les institutions de l'État ont été vues par les théoriciens du contrat social comme appelant une justification contractualiste. Là où le pouvoir de l'État ne s'exerce pas, nous sommes dans la sphère privée. Les individus sont, selon cette vision classique, libres de s'associer avec d'autres selon leurs valeurs et leurs convictions, même lorsque, ce faisant, ils se soumettent à des pouvoirs qui seraient jugés abusifs dans un contexte non volontaire. Le respect de l'intégrité de la sphère privée serait, selon cette manière de voir les choses, un principe de la démocratie libérale tout aussi important que celui du consentement individuel.

Là où le pouvoir ne peut être évité, il doit être exercé de manière à ce que des individus libres et égaux soucieux de protéger et de promouvoir leurs intérêts les plus fondamentaux *puissent* donner leur consentement. C'est là l'idée qui est au cœur de la tradition du contrat social en philosophie politique.

Cette orthodoxie a tout d'abord été remise en question par la critique féministe de la distinction entre le public et le privé, notamment en ce qui a trait à la sphère familiale (Okin, 1989). Cette critique a démontré qu'une telle distinction servait de prétexte à l'oppression de la femme et que cette oppression avait une dimension irréductiblement *publique*. Tout d'abord, la division du travail qui y régnait reconduisait une idéologie masculiniste et hégémonique, tant dans la sphère publique que dans le fonctionnement de la famille. Ensuite, le statut de subalterne conféré à la femme dans la famille est maintenu et renforcé par des normes publiques, notamment par le refus de reconnaître le travail domestique comme une contribution économique digne de rémunération, et par la réduction de la femme au statut de « dépendant ».

De nos jours, l'orthodoxie selon laquelle seul le pouvoir de l'État requiert une justification de nature contractualiste a été ébranlée par certains théoriciens de la mondialisation qui ont fait remarquer que, si l'ordre économique mondial n'est pas chapeauté par un État, il satisfait aux conditions dont nous avons vu plus haut qu'elles appelaient un argument justificatif. Les traités internationaux et les organismes économiques mondiaux constituent un cadre institutionnel disposant d'un important pouvoir coercitif *de facto* et *de jure*, notamment à l'endroit des pays en voie de développement. Et même s'il ne peut, comme le cadre juridique de l'État, revendiquer la souveraineté sur ceux qui se trouvent dans sa sphère d'opération, il est tout aussi difficile de s'en soustraire. Dans la mesure où on estime que les règles qui régissent l'ordre international ne devraient pas être sujettes à des exigences morales inférieures à celles qui caractérisent l'ordre constitutionnel national, il y a donc lieu d'imposer une exigence de justification contractualiste à cet ordre non étatique (Pogge, 2002).

Il est possible de voir, à la suite de ce qui vient d'être dit, qu'une société respectueuse de ce principe fondamental de la démocratie libérale affirmant que nul ne devrait être asservi à un pouvoir auquel il ne peut se soustraire, ou auquel il pourrait avoir consenti dans une situation de choix de type contractualiste, se doit d'imposer la condition de la justification à l'école. Car il est clair qu'elle exerce un pouvoir considérable sur les personnes qui la fréquentent et ce, quel que soit le sens que l'on accorde à cet énoncé. Trois raisons peuvent être invoquées. Premièrement, à l'évidence, des régimes de sanctions et de récompenses existent à l'école. Même dans le contexte d'une école qui aurait une fois pour toutes tourné le dos à la punition corporelle, elle représente, pour les jeunes qui y passent une partie non négligeable des années formatives de leur vie, un environnement modérément coercitif. Deuxièmement, l'école affecte, de manière importante, la capacité qu'ont les individus qui la fréquentent de réaliser leurs intérêts. Elle peut permettre aux enfants et aux jeunes de s'épanouir comme elle peut représenter pour eux des milieux de frustration et de détresse. Et elle peut plus ou moins adéquatement équiper les adultes que deviendront ces enfants pour réussir leurs projets de vie. Troisièmement, et plus fondamentalement encore, l'école exerce un pouvoir en contribuant à façonner la conception que les individus ont de leurs intérêts. Elle leur présente des modèles d'échec et de réussite humaine et sociale qu'ils internalisent.

Il est possible de voir, à la suite de ce qui vient d'être dit, qu'une société respectueuse de ce principe fondamental de la démocratie libérale affirmant que nul ne devrait être asservi à un pouvoir auquel il ne peut se soustraire, ou auquel il pourrait avoir consenti dans une situation de choix de type contractualiste, se doit d'imposer la condition de la justification à l'école.

Parce qu'elle exerce un pouvoir important sur les enfants, et parce que les enfants ne peuvent pas s'y soustraire, l'école fait partie de ces institutions sociales qui appellent une justification.

L'école n'est bien sûr pas seule à exercer ce pouvoir. Les milieux de vie dans lesquels les enfants sont élevés ont une influence certaine, la culture ambiante également. Mais malgré le fait qu'elle représente souvent pour les enfants à certaines étapes de leur développement un objet de révolte ou encore d'indifférence, il serait fort peu plausible de nier qu'elle contribue à définir et à délimiter ce qui sera pour l'enfant le « champ des possibles ». L'école exerce donc un pouvoir important sur les individus qui la fréquentent. Par ailleurs, il est difficile, voire impossible, pour les enfants de s'y soustraire. La scolarisation est une obligation imposée par l'État dans toutes les sociétés modernes. Il est vrai qu'une petite proportion des enfants de ces sociétés sont scolarisés à la maison. Mais l'éducation qu'ils y reçoivent doit se conformer à certaines normes imposées par l'État. Cela est également le cas dans les écoles privées qui sont, du point de vue administratif, relativement indépendantes des écoles publiques, dépendant directement de l'État. Parce qu'elle exerce un pouvoir important sur les enfants, et parce que les enfants ne peuvent pas s'y soustraire, l'école fait partie de ces institutions sociales qui appellent une justification. Les deux questions connexes suivantes doivent être posées à son propos : qu'est-ce qui est susceptible de justifier le pouvoir de l'école aux yeux d'individus libres et rationnels? Et quelle école est susceptible de satisfaire aux exigences morales ainsi identifiées?

Avant de procéder plus avant, je voudrais anticiper une objection qui pourrait être soulevée contre cette exigence justificative que je viens d'identifier pour l'école. On pourrait en effet me rétorquer que les enfants ne sont pas des êtres libres et rationnels, que ce sont des sujets en devenir et qu'il est par conséquent parfaitement approprié que la tutelle qu'exerce sur eux l'école puisse être justifiée sur une base complètement paternaliste (Schapiro, 1999). J'entends par *paternalisme* l'idée selon laquelle une institution serait autorisée à agir pour le bien de l'individu dont elle a la responsabilité, que ce dernier y consente ou non. La recherche d'un consentement, même hypothétique, de l'enfant à l'école serait une erreur philosophique fondamentale, l'enfant étant par définition incapable de donner son consentement. Je ne chercherai pas à répondre à cette critique en revenant sur la conception de l'enfance qui la sous-tend, même s'il existe de nombreuses analyses tendant à infirmer l'idée que les enfants sont incapables de donner un consentement libre et éclairé. Ces analyses étendraient la capacité des enfants à participer aux processus décisionnels les concernant jusque dans des questions relativement graves, comme celles qui touchent les soins médicaux.

La position selon laquelle l'école peut se passer du type de consentement qu'il convient d'imposer aux institutions qui s'adressent aux adultes échoue pour des raisons que les partisans d'une école paternaliste devraient être en mesure de reconnaître. C'est que, parmi les intérêts dont l'école aurait à contribuer à la réalisation afin de satisfaire à l'exigence justificative que je lui ai imposée, *figurent des intérêts d'adultes, ces adultes qui auront été façonnés par les écoles qu'ils auront fréquentées*. Quand j'ai fait l'inventaire des formes de pouvoir qu'exerce l'école sur les individus, j'ai pris soin de bien distinguer les intérêts que l'on pourrait qualifier d'intrinsèques à l'enfance et qui peuvent être promus ou frustrés à l'école, des intérêts que les

adultes futurs que deviendront les enfants qui fréquentent l'école ont à ce que l'école soit organisée de certaines manières plutôt que d'autres.

Nous reconnaissons communément dans d'autres contextes que le traitement que reçoivent les enfants peut avoir un impact déterminant sur les intérêts des adultes, au point où nous reconnaissons aux adultes le droit de poursuivre en justice des individus et des institutions à cause du tort que ces derniers leur ont fait lorsqu'ils étaient des enfants. Certaines institutions éducatives ont déjà été en cause, notamment les « écoles résidentielles » dans lesquelles des enfants autochtones ont été victimes d'abus, après avoir été ôtés à leurs communautés. Les torts commis par ces institutions ont deux dimensions. Des dommages considérables ont été causés aux enfants *en tant qu'enfants*, dommages qui les ont empêchés de pouvoir jouir, ne serait-ce que minimalement, de conditions susceptibles de leur permettre de bénéficier d'une enfance heureuse. Les torts causés atteignent également ceux-ci *en tant qu'adultes* puisque, des années et des décennies après avoir été maltraités, ceux-ci portent les séquelles des abus dont ils ont été victimes.

Si l'école est une institution dont la justification ne peut se faire de manière purement paternaliste, c'est-à-dire en fonction du bien des enfants malgré l'absence de consentement ou non, comme on l'a dit précédemment, et qu'elle exige plutôt une référence à un consentement au moins hypothétique, c'est peut-être parce que, au moins à partir d'un certain âge, les enfants sont des agents dont la volonté ne peut complètement être ignorée sur le plan moral. Mais c'est certainement parce que les adultes qui passeront forcément par les écoles ont intérêt à y avoir été éduqués de certaines manières plutôt que d'autres.

## Deux modèles en guise de réponses mais qui présentent des lacunes

Pour expliquer l'exigence de justification de l'école, je procéderai à rebours. J'interrogerai deux modèles d'école qui me semblent assez bien représentés dans le discours officiel comme dans l'opinion publique et tenterai de voir ce qui ne va pas dans ces modèles, dans l'espoir que ces critiques nous permettent de faire ressortir des éléments positifs à l'aide desquels nous décrirons un cadre justificatif positif.

### L'école familiale

Le premier modèle que je voudrais interroger est celui de l'école que je nommerai *familiale*. J'utilise ce terme pour désigner toute école choisie par des parents parce qu'elle étend jusque dans ses murs des orientations culturelles et religieuses déjà présentes dans la vie familiale de l'enfant. Le paradigme de ce genre d'école, ce sont les écoles religieuses, dont le projet pédagogique est organisé autour des valeurs, des rites et des croyances auxquels adhèrent les parents (Burt, 1996; Durand, 2007).

Cette caractérisation de l'école parentale recèle des éléments dont il convient de traiter de manière distincte. D'abord, il y a un contenu. On parle d'école parentale



dans la mesure où il existe une continuité importante entre la vie de l'école et la vie de la famille de l'enfant. Mais cela ne suffit pas pour qu'il y ait « école familiale » au sens où je l'entends. On peut imaginer aussi le cas où des parents choisissent une école qui, de fait, reconduit les valeurs, les croyances et les rites du contexte familial, mais qui s'avère aussi à leurs yeux comme étant la seule capable de subvenir à un besoin d'apprentissage particulier de leur enfant. Pour qu'il y ait école familiale, il faut donc que l'école ait été choisie par les parents en vertu de son contenu vu la continuité qu'elle peut assurer avec la vie familiale. Une école familiale incarne une alliance institutionnelle consentie entre ces deux cadres de vie que représentent pour l'enfant l'école et la famille.

L'école familiale est basée sur l'idée que les parents ont un droit discrétionnaire de choisir l'école de leurs enfants. À condition qu'ils envoient leurs enfants à des écoles ayant reçu l'aval des autorités politiques compétentes, le choix de l'école leur revient entièrement. Ce droit aurait comme extension toute naturelle le droit dont disposeraient des parents organisés en communautés à étendre la palette de choix en créant de nouvelles écoles qui véhiculent les valeurs, les rites et les croyances des parents. Ce droit discrétionnaire détenu par les parents peut être justifié de deux manières. La première postule que les enfants n'ont pas de droits indépendants de ceux de leurs parents. Les parents auraient donc le droit d'en disposer comme s'il s'agissait de propriété privée. Si cette vision de l'enfance a parfois été mise de l'avant, elle n'a pas vraiment survécu philosophiquement aux attaques, entre autres celles de Locke qui a démontré que les droits dont disposent les parents sur leurs enfants sont justifiés par les obligations qu'ils détiennent à leur endroit, obligations qui sont encore plus fondamentales. C'est d'ailleurs pour pouvoir s'acquitter correctement de ces obligations que des droits leur sont octroyés (Locke, 1988; Noggle 2002). La deuxième consiste, non pas à nier que les enfants ont des droits, mais à affirmer que les parents en ont aussi, qui ne sont pas, comme l'analyse lockéenne donnait à le penser, tous réductibles aux droits de leurs enfants. Les parents auraient, selon cette vision, le droit de se servir de leurs enfants comme véhicules de transmission culturelle et religieuse (Spinner-Halev, 2000).

Cette approche peut également se décliner philosophiquement de deux manières. Dans la première manière, on peut prétendre que le droit parental dont il vient d'être fait mention n'entre pas en conflit avec les intérêts des enfants que les parents ont par ailleurs la responsabilité de protéger et de promouvoir. Les enfants auraient en effet un intérêt à être éduqués dans leur culture, dans leur religion, dans leur langue. La perte de références identitaires est un facteur d'aliénation auquel les parents résistent à juste titre en éduquant leurs enfants dans des écoles familiales. La cohésion familiale dépend également de ce que les enfants partagent les références identitaires de leurs parents, qu'ils puissent converser avec leurs grands-parents dans leur langue patrimoniale, et ainsi de suite. (Shoeman, 1980). Contre cette manière de concevoir la relation entre les intérêts parentaux et ceux de leurs enfants, l'idée selon laquelle il y aurait une harmonie naturelle « préétablie » entre ces différents intérêts relève de l'illusion reconfortante. Les enfants ont, à n'en pas douter, des intérêts que l'on pourrait appeler « rétrospectifs » qui militent en faveur de la

nécessité de ne point leur faire perdre le contact avec leur culture, qui se veut une modalité d'interaction obligée avec les membres des générations passées de leurs familles et de leurs communautés. Mais ils ont également des intérêts « prospectifs » qui peuvent faire en sorte, dans certains contextes, qu'une éducation trop exclusivement axée sur des éléments culturels patrimoniaux puisse devenir contraire à leurs intérêts en tant qu'enfants et en tant que futurs adultes.

Le philosophe américain Joel Feinberg tenta de formuler cette idée en utilisant la formule du droit qu'aurait l'enfant de pouvoir disposer d'un avenir « ouvert » (*an open future*) (Feinberg, 1980). Celui-ci soutient que les enfants ont un intérêt fondamental à recevoir une éducation qui évite de forclure de façon outrancière leurs options futures. Bien sûr, l'avenir ne peut pas être absolument ouvert. Certaines options sont d'emblée exclues, ou à tout le moins rendues très difficiles d'accès par le fait d'appartenir à une société plutôt qu'une autre. Le philosophe canadien Will Kymlicka soutient que la « culture sociétale » à laquelle nous appartenons constitue le répertoire d'options qui nous sont réellement accessibles (Kymlicka, 1995). Ainsi, combinant l'idée de Feinberg à celle de Kymlicka, on en arrive à la deuxième manière de se représenter la relation entre les intérêts des parents et ceux de leurs enfants. Celle-ci, plus modérée et plausible, conçoit que les enfants ont un intérêt fondamental et, par conséquent, un droit à ce que l'éducation qu'ils reçoivent ne mène pas à ce que soient exclues d'emblée pour eux les options qui leur sont accessibles de par leur appartenance à une culture sociétale.

Nous pouvons distinguer à présent, avec un peu plus de clarté, où réside précisément la tension entre le droit des parents d'assurer à leurs enfants la pérennité d'une langue, d'une culture, d'une religion ou de tout autre contenu culturel, et le droit des enfants de pouvoir bénéficier d'un avenir ouvert. C'est que, dans certaines conditions, la pérennité d'un contenu culturel peut dépendre, ou peut être perçue par des parents comme dépendant, du fait de ne pas exposer leurs enfants à d'autres contenus culturels. Les locuteurs d'une langue minoritaire comme le gallois peuvent penser, non sans une certaine justification sur le plan empirique, que la survie de leur langue, fortement minoritaire au Royaume-Uni, passe nécessairement par la prévention d'un trop fort taux de bilinguisme parmi les enfants. Les adeptes de religions qui placent de très fortes exigences sur leurs membres, telles celles des Amish, des Mennonites ou des Juifs ultra-orthodoxes, peuvent penser que la survie de leur mode de vie dépend de ce que leurs enfants ne soient pas exposés à d'autres formes religieuses. Ils peuvent en arriver à la conclusion que, la seule façon de réaliser cette condition, c'est par l'entremise de l'école familiale. Cependant, la finalité d'un tel modèle d'école, celle qui consiste à vouloir faire des enfants des véhicules de pérennisation culturelle, ainsi que le moyen pour y parvenir, celui qui consiste à les immuniser contre le contact avec des cultures susceptibles de représenter un danger pour un tel projet (pérennisation culturelle), entrent en tension avec l'intérêt des enfants de pouvoir bénéficier d'un avenir ouvert.

Des penseurs se sont attardés à ce problème et en sont arrivés à des conclusions extrêmes ou, il faut bien le dire, fort peu plausibles. Par exemple, Matthew Clayton soutient l'idée, dans un ouvrage récent, qu'il n'y a aucune légitimité dans la volonté

Le problème de l'école familiale n'est pas qu'elle incarne la volonté des parents de passer ou de transmettre leur culture mais il tient plutôt au fait qu'elle tente de rendre cette volonté hégémonique.

parentale d'inculquer une culture (Clayton, 2006). Pour ma part, il m'apparaît préférable de reconnaître la légitimité des deux types d'intérêts et des droits correspondants, même s'ils s'expriment en tension, et de trouver des aménagements institutionnels permettant de les rendre, sinon parfaitement compatibles, du moins susceptibles de compromis.

Le problème de l'école familiale n'est pas qu'elle incarne la volonté des parents de passer ou de transmettre leur culture mais il tient plutôt au fait qu'elle tente de rendre cette volonté hégémonique. Les parents disposent déjà d'une sphère d'autorité incontestée qui est celle du milieu domestique. Ils peuvent jouir, à l'intérieur de cette sphère, d'une discrétion presque absolue et peuvent par conséquent s'en servir pour faire en sorte que la culture patrimoniale représente pour leurs enfants une réelle option. Ils peuvent organiser la vie familiale en fonction des rites et des croyances d'une religion. Ils peuvent parler une langue autre que celle de la culture sociétale à laquelle ils appartiennent. Ils peuvent, à l'extérieur des heures d'école, faire suivre des cours de langue, des cours d'instruction religieuse ou d'initiation culturelle à leurs enfants. La culture dont ils souhaitent assurer la pérennité peut être rendue saillante aux yeux de leurs enfants, ce qui ne contredit pas, à mon sens, l'exigence qui consiste à vouloir assurer un avenir ouvert aux enfants. L'extension d'une telle autorité parentale jusque dans l'école familiale représente par contre une entorse considérable à cette exigence.

### L'école citoyenne

Le second modèle qui me semble mériter un examen critique est celui de l'école *citoyenne*. À première vue, on pourrait croire que le rejet du modèle de l'école parentale que je viens de développer ouvre toute grande la porte à ce modèle d'école. En effet, si l'école ne peut reconduire les valeurs parentales, ne pourrait-on pas penser qu'elle doive servir un projet de société en inculquant des valeurs sociétales? Si ce ne sont pas les parents qui dictent le projet éducatif de l'école, cette fonction n'incombe-t-elle pas alors tout naturellement à l'État? Le rôle de l'école ne devrait-il pas être de faire des enfants des *citoyens*? (Callan, 1997; Guttman, 1999).

Une précision s'impose ici. Il faut convenir que toute école, ne serait-ce que par le fait qu'elle amène les jeunes à se côtoyer, à partager des espaces et à collaborer de diverses manières dans l'entreprise éducative, contribue ainsi inévitablement à leur socialisation. Toutefois, il y a une différence entre une école qui contribue à façonner des citoyens de manière indirecte, pour ainsi dire, en les plaçant en situation sociale et une école qui fait, de l'éducation citoyenne, son projet. Cette différence est encore plus marquée lorsque, dans le cas de la dernière option, l'école devient un instrument de l'État. Une telle école se fait alors une conception précise de ce qu'exige la citoyenneté, ainsi que des habiletés et des traits de caractère que ce rôle implique. C'est cette école citoyenne qui tient lieu d'instrument d'État qui retient ici mon attention.

Ce modèle d'école citoyenne fait voir ainsi deux dimensions : elle propose un contenu de formation particulier et orienté, celui de former des citoyens selon des visées précises; elle est aussi le produit de la volonté d'un agent particulier qu'est

l'État. Ces dimensions de l'école citoyenne posent problème pour plusieurs raisons dont deux nous intéressent ici. Premièrement, si les enfants ont un intérêt à ne pas subir l'influence hégémonique de leurs parents et de leur communauté d'appartenance – cet intérêt étant le reflet de l'intérêt fondamental qu'ils ont à ce que les cadres de vie dans lesquels ils sont élevés ne limitent pas leur droit à un avenir ouvert –, ils ont également et pour les mêmes raisons un intérêt à ne pas être soumis à l'influence hégémonique de l'État. Toute hégémonie dans le milieu scolaire est délétère du point de vue de cet intérêt. Il n'y a aucune raison de penser qu'une hégémonie étatique sera plus bénigne qu'une hégémonie parentale. Deuxièmement, une hégémonie étatique est d'autant plus à craindre qu'elle est le plus souvent au service d'un projet éducatif pensé avant tout en fonction des intérêts de l'État plutôt que de ceux des enfants. Lorsque l'État organise le contenu du curriculum scolaire, il le fait afin de s'assurer que les individus qui en émanent pourront efficacement s'insérer dans un projet de société particulier qui n'est pas forcément pensé en fonction des intérêts des enfants. On sait par exemple comment l'école a été utilisée pour construire la nation française, au prix de la destruction de langues et de cultures locales dont la persistance était jugée incompatible avec la création d'une nation française unitaire. Si les projets des États en matière scolaire sont, dans les démocraties libérales contemporaines, plus modérés que ne l'a été au XIX<sup>e</sup> siècle le projet éducatif français, l'instrumentalisation de l'école par l'État pour des fins de construction nationale demeure une tentation constante.

Il y a donc lieu de questionner l'hégémonie de l'État incarnée dans l'école citoyenne d'abord justement parce qu'elle est hégémonie et ensuite parce qu'elle tente d'imposer à l'école un projet de société pensé avant tout en fonction des intérêts sociétaux plutôt qu'en fonction des intérêts des enfants.

Il y a donc lieu de questionner l'hégémonie de l'État incarnée dans l'école citoyenne d'abord justement parce qu'elle est hégémonie et ensuite parce qu'elle tente d'imposer à l'école un projet de société pensé avant tout en fonction des intérêts sociétaux plutôt qu'en fonction des intérêts des enfants. C'est une illusion naïve mais dangereuse que de penser qu'il y a une harmonie spontanée entre ces deux catégories d'intérêts. Mais pourquoi la société ne devrait-elle pas se servir de l'école afin d'assurer sa pérennité? Toute société n'a-t-elle pas le droit, et même l'obligation, de voir aux conditions de sa propre survie? Un projet d'éducation citoyenne n'est-il pas nécessaire à la reproduction sociale?

Il me semble y avoir une différence fondamentale entre le fait qu'une société se donne les moyens, par son système éducatif, de se reproduire formellement, c'est-à-dire d'éduquer les enfants pour qu'ils puissent devenir des adultes capables d'assumer divers rôles en son sein ou d'en inventer de nouveaux et le fait qu'une société instrumentalise l'école pour qu'elle produise des jeunes qui ont été socialisés selon une vision substantielle de la société, des valeurs et de la culture qui seraient les siennes. Si la première finalité sociale est inoffensive et ne pose aucun problème moral, la seconde enfreint ce qu'il est convenu d'appeler, en philosophie politique, l'exigence de la neutralité (Dworkin, 1995). Selon le principe de neutralité, les individus d'une société diversifiée ont des conceptions fort différentes mais tout aussi légitimes de la vie bonne et également des valeurs qui devraient sous-tendre l'ordre social.

Lorsque l'État privilégie certaines de ses conceptions et valeurs et *a fortiori* lorsqu'il tente de les rendre hégémoniques en les imposant à l'école, il faillit à l'obligation de traiter tous ses citoyens de manière égale. Ceux dont les conceptions

de la vie bonne et les valeurs auront été marginalisées se sentiront à juste titre comme des citoyens de seconde zone. L'exigence de neutralité de l'État découle par conséquent, dans un contexte de diversité, de l'obligation qui lui incombe de traiter ses citoyens de manière scrupuleusement égale. L'État peut et doit organiser l'éducation des enfants de manière à ce qu'ils sortent outillés de l'école pour assumer les rôles et les positions sociales qui conviendront le mieux à leurs valeurs et à leurs tempéraments. Ainsi, il me semble problématique de faire de l'école la courroie de transmission d'un projet de société plus partial.

On me rétorquera que la neutralité de l'État en matière éducative ne saurait être intégrale. En particulier, une société libre et démocratique ne peut être indifférente aux valeurs que représentent la liberté et la démocratie. N'est-elle pas autorisée à inculquer ces valeurs aux enfants? Je répondrai à cette question dans la partie qui suit et tirerai des leçons des critiques que je viens de faire de l'école familiale et de l'école citoyenne pour proposer les prolégomènes d'une vision positive de l'école qui me semble digne d'être débattue.

## Un autre modèle d'école possible

Je commencerai en rappelant les conclusions, forcément provisoires et sujettes à débat, auxquelles j'en arrive, après avoir critiqué deux modèles d'écoles spécifiques. Premièrement, l'école doit pouvoir être justifiée du point de vue de ceux qui la fréquentent car c'est une institution qui exerce du pouvoir sur ces individus sans qu'ils puissent facilement s'en soustraire. Deuxièmement, les enfants ont un intérêt fondamental à ce que les cadres institutionnels dans lesquels ils sont élevés respectent leur droit à un avenir relativement ouvert. Troisièmement, ni l'école familiale, ni l'école citoyenne, ne respectent cette contrainte vu qu'elles tentent toutes les deux d'exercer un contrôle hégémonique afin de pouvoir inculquer des valeurs substantielles aux enfants qui les fréquentent. Par conséquent, ces deux modèles d'écoles ne parviennent à satisfaire l'exigence justificative que nous avons imposée à l'école au début de cette réflexion.

À quoi ressemblerait alors une école qui respecterait cette contrainte normative que représente le droit des enfants à un avenir ouvert? Il me semble qu'elle aurait comme principale finalité de promouvoir l'autonomie des enfants, c'est-à-dire leur capacité à concevoir pour eux-mêmes une conception de la vie bonne et à tenter de la mener à bien. Il est important de noter que l'autonomie, telle que je l'entends ici, n'est pas une autonomie *substantielle* selon laquelle seules des vies d'indépendance par rapport aux traditions et aux modes de vie hautement hiérarchisés ont de la valeur. Elle est *procédurale*: il s'agit d'outiller les enfants pour qu'ils puissent faire des choix sur une gamme aussi large que possible d'options étant donné la société dans laquelle ils vivent (Dworkin, 1988).

Sur le plan de l'organisation politique, une école faisant la promotion de l'autonomie tolère difficilement l'hégémonie, qu'elle soit parentale ou étatique. La tentation du projet éducatif pensé selon les intérêts de l'agent hégémonique plutôt que de

À quoi ressemblerait alors une école qui respecterait cette contrainte normative que représente le droit des enfants à un avenir ouvert? Il me semble qu'elle aurait comme principale finalité de promouvoir l'autonomie des enfants, c'est-à-dire leur capacité à concevoir pour eux-mêmes une conception de la vie bonne et à tenter de la mener à bien.

celui des enfants risque d'être trop forte dans un contexte où aucun contre-pouvoir n'existe pour organiser le contenu du curriculum. Au fond, les exigences institutionnelles de l'autonomie sont les mêmes à l'école que dans la société dans son ensemble : elles dépendent de la distribution du pouvoir et de l'autorité parmi plusieurs agents. Une école faisant la promotion de l'autonomie des enfants sera le résultat d'aménagements et de compromis entre différents types d'acteurs : parents, État, éducateurs, et pourquoi pas, les enfants eux-mêmes.

Sur le plan du contenu, une école faisant la promotion de l'autonomie tentera de rendre disponible aux enfants la pleine étendue des options qui leur sont réellement accessibles, plutôt que de limiter ces choix en fonction d'un projet qui n'est pas le leur. Une telle école, en s'abstenant de faire des choix substantiels pour les enfants, risque-t-elle de sombrer dans le relativisme et, en particulier, dans l'incapacité de promouvoir les valeurs de liberté et de démocratie qui représentent les socles de nos sociétés? Il me semble que non. Car il existe une relation très forte entre l'autonomie individuelle d'une part, et les valeurs de la liberté et de la démocratie d'autre part. L'autonomie individuelle est privée de son oxygène dans une société autoritaire. Inversement, des individus autonomes ont tendance à privilégier des arrangements politiques libéraux et démocratiques. Il existe donc une relation, à la fois conceptuelle et causale, entre autonomie, liberté et démocratie. C'est la raison pour laquelle une école favorisant l'autonomie sera également une école favorisant la démocratie et la liberté. Il s'agit là bien sûr d'une affirmation plutôt que d'une démonstration. Mais la démonstration de cette thèse par ailleurs relativement consensuelle en philosophie politique dépasse largement les confins du présent essai, dont le principal but est en dernière analyse de recentrer notre vision de l'école sur les intérêts fondamentaux des enfants<sup>1</sup>.

## En conclusion : l'école et le lien social

La légitimité de l'école en tant qu'institution politique dépend donc de ce que l'autorité qui s'y exerce contribue à la réalisation des intérêts des enfants, plutôt que des parents et des communautés dont ils font partie, ou encore des impératifs de l'État. Penser qu'il y a harmonie spontanée entre les intérêts des enfants d'une part et ceux des entités sociales dont ils sont appelés à faire partie d'autre part relève de la pensée magique. Mais, pourrait-on rétorquer à ce propos que les enfants n'ont pas des intérêts en tant que futurs citoyens? Parmi ces intérêts, ne retrouve-t-on pas, de manière parfaitement appropriée et légitime, l'intérêt qui consiste à pouvoir faire partie d'une société dotée d'un bon niveau de cohésion sociale, et celui de contribuer à façonner ce lien?

---

1. Je m'inscris en faux par rapport aux thèses défendues dans Guttman (1999). Gutmann y argue que si l'école peut légitimement promouvoir une citoyenneté démocratique éclairée, elle ne devrait pas faire la promotion de l'autonomie, cette dernière valeur étant plus substantielle. À mon avis, cet argument repose sur une confusion entre les deux sens de l'autonomie dont les grandes lignes ont été présentées ici. À mon sens, citoyenneté démocratique et autonomie sont indissociables.

En un sens, il s'agit là d'une évidence. Les enfants ne sont pas des êtres isolés capables de subvenir à leurs besoins de manière autarcique. Ils sont fondamentalement des êtres sociaux. Le fait de pouvoir fonctionner comme un membre compétent de la société fait donc partie de leurs intérêts fondamentaux. Mais il y a un gouffre important entre ce réquisit minimal et les visions idéologiquement investies que l'on retrouve tant dans la littérature sur la cohésion sociale que dans l'arène politique. Sous le couvert d'une exigence minimale incontestable sont dissimulés des projets qui consistent à vouloir produire, notamment par le biais de l'école, non seulement une société fonctionnellement viable, mais des visions très particulières de la société. Ces visions de la société sont souvent véhiculées à travers l'idée de valeurs partagées ou d'une identité commune. Historiquement, les discours de valeurs supposément consensuelles et d'identités présentées comme normatives pour tous les membres de la société ont été des coups de force rhétoriques cherchant à masquer ou à délégitimer la pluralité identitaire et axiologique ambiante, à la couler dans un moule unique correspondant le plus souvent aux préférences et aux intérêts de la majorité ou des groupes socialement dominants.

Le lien social ne dépend aucunement de ce que les citoyens partagent des valeurs communes, si ce n'est que des valeurs relevant de la procédure démocratique par lesquels les différends axiologiques doivent être transigés. L'observation du fonctionnement des démocraties pluralistes modernes dément à l'envi la vision selon laquelle le fonctionnement social dépend du partage des valeurs. La démocratie libérale, avec ses garanties de liberté de conscience et d'association, garantit une diversité axiologique importante. Il est également faux de voir l'identité commune comme étant une condition d'une cohésion sociale suffisante. Les identités se forment de manière organique au sein de groupes humains appelés à partager des institutions communes, selon une logique qui échappe à tout dirigisme étatique. C'est dire qu'elles sont le résultat d'une organisation sociale réussie, plutôt que d'en être la condition.

La cohésion sociale n'est donc pas fonction d'identités communes ou de valeurs partagées. Mais alors, à quoi tient-elle? Dans d'autres travaux, j'ai défendu l'idée qu'elle dépendait avant tout de la confiance entre citoyens. La confiance est davantage fonction de dispositions psychologiques et affectives que nourrissent les individus les uns envers les autres que d'identités et de valeurs identiques (Weinstock, 2001). L'école peut contribuer à façonner les dispositions psychologiques et affectives de diverses manières. Mais ce sera surtout en tant qu'elle est un milieu de vie qu'elle accomplira cette tâche, plutôt que par les contenus cognitifs qui s'y dispenseront. L'école fera la promotion de la confiance en créant des *habitus* de vie commune et d'interaction pacifique, plutôt qu'en tentant d'imposer aux enfants un modèle unique d'identité ou un schéma axiologique hégémonique. Les projets idéologiques très différents par ailleurs dont la critique a été effectuée dans le présent essai se ressemblent en ce qu'ils nient tous deux que la mission socialisatrice de l'école se fait davantage par son « curriculum caché » que par ce qui s'y enseigne explicitement.

## Références bibliographiques

- BURTT, S. (1996). In Defense of *Yoder*: Parental Authority and the Public Schools, dans I. Shapiro et R. Hardin (Eds.), *Nomos XXXVIII : Political Order*. New York : New York University Press.
- CALLAN, E. (1997). *Creating Citizens*. Oxford : Oxford University Press.
- CLAYTON, M. *Justice and Legitimacy in Upbringing*. Oxford : Oxford University Press.
- DURAND, G. (2007). *L'école privée : pour ou contre*. Montréal : Les éditions Voix Parallèles.
- DWORKIN, G. (1988). *The Theory and Practice of Autonomy*. Cambridge : Cambridge University Press.
- DWORKIN, R. (1985). Liberalism, dans *A Matter of Principle*. Oxford : Oxford University Press.
- FEINBERG, J. (1980). The Child's Right to an Open Future, dans W. Aiken and H. La Follette (Eds.), *Whose Child? Children's Rights, Parental Authority, and State Power*. Totowa : Rowman and Littlefield.
- FEINBERG, W. et MCDONOUGH K. (2005). *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies*. Oxford : Oxford University Press.
- GUTTMAN, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton : Princeton University Press.
- KYMLICKA, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford : Oxford University Press.
- LOCKE, J. (1988). *Two Treatises of Government*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LUKES, S. (2004). *Power : A Radical View*, 2<sup>e</sup> édition. London : Palgrave-Macmillan.
- MILOT, M. (à paraître). Conceptions of the Good : Challenging Conceptions of Deliberative Democracy, dans D. Kahane *et al.* (Dirs.), *Realizing Deliberative Democracy*. Vancouver : University of British Columbia Press.
- NOGGLE, R. (2002). Special Agents : Children's Autonomy and Parental Authority, dans David Archard et Colin Macleod (Eds.), *The Moral and Political Status of Children*. Oxford : Oxford University Press.
- OKIN, S. (1989). *Justice, Gender and the Family*. New York : Basic Books.
- POGGE, T. (2002). *World Poverty and Human Rights*. Oxford : Polity Press.
- RAWLS, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA. : Harvard University Press.
- SCHAPIRO, T. (1999). What is a Child? *Ethics*, vol. 109.
- SCHOEMAN, F. (1980). Rights of Children, Rights of Parents, and the Moral Basis of the Family. *Ethics*, vol. 91.



SPINNER-HALEV, J. (2000). *Surviving Diversity*. Baltimore : The Johns Hopkins University Press.

SPINNER-HALEV, J. (2005). Autonomy, Association, and Pluralism, dans A. Eisenberg et J. Spinner-Halev, *Minorities within Minorities*. Cambridge : Cambridge University Press.

SWIFT, A. (2003). *How not to be a Hypocrite : School Choice for the Morally Perplexed Parent*. London : Routledge.

WALDRON, J. (1993). Theoretical Foundations of Liberalism, dans *Liberal Rights*. Cambridge : Cambridge University Press.

WEINSTOCK, D. (2001). Building Trust in Divided Societies. *The Journal of Political Philosophy*, vol 7, n° 3.

WEINSTOCK, D. (2007). La justice scolaire. *Revue philosophique de Louvain*, vol. 105, n°s 1-2.