

Eduquer pour une parité de participation politique

By Caroline Guibet LaFaye,
Centre Maurice Halbwachs – CNRS

Résumé : Bien que la participation politique soit, depuis l'Antiquité, tenue pour une dimension centrale de l'exercice de la citoyenneté, des obstacles sociaux et culturels entravent aujourd'hui encore la participation, en tant que pairs, de nombre de citoyens de nos démocraties à l'interaction politique. Parallèlement, l'éducation à la citoyenneté fait l'objet de préoccupations récurrentes de la part des gouvernants en particulier français. A l'encontre des directives ministérielles françaises les plus récentes, notamment celles de 2006, nous montrerons que l'école a un rôle à jouer dans ce processus participatif à parité non pas parce qu'elle devrait être – conformément à ce qu'elle a traditionnellement été en France – une éducation républicaine à la citoyenneté mais parce qu'elle doit être – du fait de l'évolution des conditions sociopolitiques françaises – une éducation à une citoyenneté multiculturelle et ouverte aux différences.

Mots-clés : Education, citoyenneté, participation politique, multiculturalisme, « Socle commun de connaissances et de compétences ».

Dès son origine, l'école républicaine française, inspirée par l'humanisme civiqueⁱ héritant lui-même de la tradition aristotélicienne qui fait résider le bien propre de l'homme dans la participation à la vie publiqueⁱⁱ, s'est donnée 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 tout en s'inscrivant dans une perspective égalitariste. Cette double perspective, égalitaire et politique, est également présente dans la Loi d'orientation de 1989. Dix ans après, les « Programmes d'éducation civique à l'école élémentaire », publiés dans le *Bulletin Officiel* du 26 août 1999, affirment la volonté d'étendre cet enseignement civique à tous les degrés du cursus scolaire obligatoire et celle de combler le déficit de participation démocratique :

L'un des objectifs principaux de l'éducation civique est de revaloriser la civilité (dans ses manifestations concrètes), et la politique (au sens élevé du terme). Elle est particulièrement nécessaire dans les périodes où ces formes de lien social semblent

ne plus aller de soi ni suffire par elles-mêmes à inspirer le respect : écoles gagnées par la violence ; désaccords persistants sur la bonne manière d'exercer l'autorité ; apparente désaffection pour ce qui touche l'intérêt général ou la conduite des affaires publiques »ⁱⁱⁱ.

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 Robien en 2006 et paru au *Journal Officiel* du 12 juillet 2006^{iv}.

La volonté, réaffirmée continûment au cours de l'histoire, de la nécessité d'une éducation à la citoyenneté laisse néanmoins ouverte la question de son contenu réel ainsi que de ses objectifs, indépendamment des 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 également, 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, participer au forum public, développer des vertus politiques ?

L'évolution actuelle des conditions sociales et politiques, dans nos démocraties, laisse soupçonner que l'éducation à la citoyenneté ne peut plus se concevoir dans la stricte continuité des programmes d'éducation civique qui se sont succédés jusqu'à présent. En particulier, le recours à des processus « participatifs », dans l'institutionnalisation de la légitimation politique sein des démocraties contemporaines, appelle une reconfiguration 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'acquérir, qu'il s'agisse de réalisations sociales fondamentales^v ou de capacités politiques. En effet, s'il est bien un reproche que l'on puisse formuler à l'école aujourd'hui, ce n'est pas tant qu'elle échoue à donner, à des individus également

talentueux, des chances égales de jouir, devenu adultes, de niveaux de vie comparables mais qu'elle échoue à donner à tous les enfants susceptibles d'être éduqués les moyens de tirer avantage de leur statut politique de citoyen. De ce fait, l'accès à la vie politique demeure inévitablement inéquitable pour les membres de la communauté politique. Corrélativement, l'éducation à la citoyenneté ne peut plus 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 participer à des processus de décision ayant des incidences sur leur existence et à des processus politiques par lesquels les choix entre les différents types de vie sont socialement structurés.

Bien que l'école se soit donnée pour mission de former les individus à devenir des citoyens, elle ne garantit effectivement ni ne contribue aujourd'hui 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 attention^{vi}.

Quelles en sont les conditions ? Des ressources économiques *minima* ainsi que certaines pré-conditions sociales sont nécessaires pour que chacun puisse participer à la vie politique. La parité de participation à l'interaction sociale et politique est également 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, en dégagant les conditions éducatives d'une parité de participation effective. Une parité de participation *réelle*, effective suppose que soient garantis, aux futurs citoyens, certains accomplissements scolaires et certaines ressources éducatives fondamentales. Nous ne considérerons ici *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 d'une 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. 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 morale des individus, la parité de participation s'impose comme une évidence et une nécessité. 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 »^{vii}, 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 publique^{viii}, 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^{ix}. 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'égle autonomie – en réalité bien plus exigeante que celles que l'on trouve dans les 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. La défense de la parité de participation politique ne se justifie enfin pas du seul point de vue individuel mais aussi d'un point de vue social – afin de respecter un équilibre des pouvoirs entre les groupes sociaux par exemple – comme d'un point de vue intrinsèque à la sphère politique elle-même.

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'égle 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.

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 garantir^x. La première est une condition objective, relative à la structure économique de la société et aux différences de classe (*i.e.* à la structure sociale). Elle repose sur un principe de justice distributive. La parité de participation dépend, d'autre part, d'une condition intersubjective attachée à l'ordre et aux hiérarchies statutaires de la société définis par la culture dominante. Plus précisément, la 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 économique^{xi}. 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. Les groupes minoritaires (malentendants, malvoyants, homosexuels, immigrés, minorités religieuses, etc.) ont en France du mal à se faire représenter et entendre sur la scène politique. Or la reconnaissance publique de chacun, dans sa singularité culturelle, morale, de genre, suppose de vaincre la subordination statutaire de formes culturelles minoritaires et de promouvoir des modèles de valeurs favorisant la parité de participation dans la vie sociale^{xiii} notamment parce que dans les luttes symboliques qui s'engagent, dans le champ politique, les adversaires disposent de pouvoirs symboliques inégaux.

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 juridiques^{xiii}. Dans quelle mesure l'école peut-elle contribuer à la reconnaissance sociale et à la parité de participation, pour autant que 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 ?

1.3 Que peut l'école ?

L'éducation, clef d'entrée dans la sphère publique, peut contribuer à garantir, au sein de cette dernière, la parité de participation en assurant certes à chacun une connaissance des institutions et des mécanismes politiques mais aussi une culture commune tout comme une égalité des chances sociales. L'une des missions qu'une politique véritablement démocratique doit imposer à l'école est de doter chacun des moyens adéquats d'entrée dans la sphère publique.

Les obstacles culturels, induisant un déficit de reconnaissance de certains groupes sociaux ou de certaines identités communautaires et qui entravent leur pleine parité de participation à la vie politique publique, peuvent être levés à travers des politiques notamment éducatives. Celles-ci contribueront à désinstitutionnaliser les modèles de valeurs culturelles existants – qui font

obstacle à la parité de participation – et à les remplacer par des modèles de valeurs susceptibles de nourrir cette reconnaissance sociale. Comme nous le verrons dans le détail, l'école peut nourrir une évolution de la perception des valeurs culturelles institutionnalisées comme celle des cultures minoritaires. Elle peut engendrer le respect de l'autre, la tolérance et la reconnaissance de la diversité sociale, culturelle et religieuse.

L'école doit également conférer à chacun les moyens de jouir d'une forme de réalisation et d'accomplissement légitime de soi ainsi que ceux d'une autonomie réelle^{xiv}. Comme le souligne, plus généralement A. Honneth, permettre aux individus de parvenir à une certaine réalisation de soi devrait constituer le but véritable de l'égal traitement de tous les sujets dans nos sociétés^{xv}. Or la réalisation de soi, de sa propre autonomie dépend aussi, pour partie, de formes de reconnaissance sociale comme de l'effacement des dévalorisations fondées sur les identités sociales, ethniques, culturelles et religieuses. Face aux inégalités sociales, qui entravent la parité de participation, une politique éducative peut également s'efforcer de garantir une « égalité de base » en termes de chances sociales, de « bagage » culturel, de connaissances de base nécessaires à la participation à l'interaction politique. Parmi les ressources requises pour une réelle participation politique de tous les membres de la communauté politique, figurent des moyens culturels. Nous envisagerons donc la question de savoir si une culture politique commune et surtout une culture publique commune constitue l'une des conditions de la parité de participation. Par « moyens culturels », on n'entend pas seulement des connaissances littéraires ou historiques mais également des ressources relevant de la sphère religieuse, dont on sait qu'elle est fréquemment, dans nos sociétés, une source supplémentaire de ségrégation.

Par tous ces aspects, l'école a un rôle de premier plan à jouer et peut se donner pour objectif de mettre tous les membres de la société dans la position de prendre part à la vie sociale sans désavantage aucun. Notre perspective se distinguera donc doublement de celle adoptée par Nancy Fraser car nous nous ne soucierons pas tant des conditions économiques de la parité de participation que de la contribution de l'école à cette parité^{xvi}. En second lieu, nous ne viserons pas simplement, comme le suggère Nancy Fraser, à « lever »

les obstacles à la parité de participation – en l’occurrence ceux qui peuvent l’être dans et par l’éducation – mais également à identifier les réalisations scolaires fondamentales, au plan social et individuel, contribuant à garantir cette parité de participation, notamment à travers le respect, la reconnaissance et la réalisation de soi. De ce point de vue, il est manifeste que l’éducation « classique » à la citoyenneté, jusqu’à aujourd’hui mise en œuvre dans l’école républicaine française tout de même que les programmes scolaires les plus récents, s’avèrent largement insuffisants.

2. Au-delà de l’éducation « classique » à la citoyenneté

2.1 L’acquisition des « vérités simples » (Rawls)

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 et les moyens effectifs d’une réelle participation politique ? De façon minimale, l’alphabétisation des individus leur confère un accès élémentaire à la vie sociale^{xvii} car aucune parité de participation effective ne peut exister entre un citoyen analphabète et un citoyen alphabétisé. Ce niveau 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.). 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^{xviii}. Néanmoins 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 citoyenneté^{xix}, 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 *La capacité délibérative*

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 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 non 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 civilité^{xx}, 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'importance^{xxi}. Ces 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 – constituent donc des acquis (au sens d'accomplissements) 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 »^{xxii}.

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'autrui^{xxiii}. 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 citoyens^{xxiv}.

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 ». Dans des sociétés qui se caractérisent davantage par le fait d'être des sociétés d'immigration, 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 une culture pacifique du dialogue et désaccord^{xxv}. Dans cette perspective, l'école peut apporter une réponse satisfaisante à la diversité sociale, en s'attachant à être une école multiculturelle et ouverte à la diversité.

3. Repenser l'éducation à la citoyenneté

L'inégale participation de 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 – à la vie politique publique ne reflète pas systématiquement des préférences personnelles mais s'explique de façon récurrente par des hiérarchies de valeurs, implicitement ou explicitement, institutionnalisées et qui constituent des obstacles sociaux à la parité de participation politique^{xxvi}. 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 de chacun à l'autre tout comme les hiérarchies de valeurs culturellement instituées.

3.1 Eduquer à la « codétermination de politiques publiques »

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. La promotion de configurations comme les conférences de citoyens, l'évaluation technologique interactive ou les comités locaux d'information et de consultation, est d'autant plus souhaitable que leur fonctionnement respecte un critère de parité, 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 de parvenir à orienter l'intérêt du public. Dans cette perspective, 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 améliorerait 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.

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. A travers ces processus, la coupure entre

gouvernants et gouvernés tend à se résorber puisque, dans ces nouvelles formes d'expression démocratiques, la participation s'actualise à travers le contrôle des décisions, par les personnes concernées, et une « codétermination de politiques publiques »^{xxvii} par les citoyens. Or les faits montrent qu'en réalité, certains citoyens disparaissent en tant qu'acteurs et composante autonome de la prise de décision politique. L'éducation à une citoyenneté délibérative et participative doit donc contribuer à la valorisation de la capacité délibérative, à son apprentissage ainsi qu'à celui des qualités sociales qu'elle requiert de chacun.

3.2 Eduquer à l'éthique de la discussion ?

a) Ethique de la discussion et éducation à la citoyenneté

Dans ce cadre, la question d'une éducation au dialogue et à l'éthique de la discussion se pose. Au rebours de certaines positions^{xxviii}, 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 de sa propre perspective. 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. Il ne s'agit pourtant pas de défendre la thèse selon laquelle l'éthique de la discussion serait le *seul* fondement possible, de nos jours, d'une éducation à la citoyenneté^{xxix}.

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 acquisition^{xxx}.

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 forment 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 citoyenneté^{xxxii}. Les thématiques pouvant faire objet de débat pourraient être les suivantes : le vote et la représentation démocratique ; la raison et la légitimité de la police ; le rapport de la justice et de l'Etat ; les émigrations et les immigrations ; les formes et raisons du débat argumenté ; l'écologie et le développement durable, etc.^{xxxiii}.

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 constitue un vecteur d'éducation à la tolérance, il annule l'objection qui stigmatise, dans toute éducation à la discussion, la volonté d'assimiler la position de citoyen à celle de sujet raisonnable du dialogue^{xxxiii} car une telle éducation nourrira la coexistence et la compréhension mutuelle entre citoyens de sociétés multiculturelles.

b) 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 n'aborderons pas dans le cadre de cet article, doivent être envisagées. 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 – aidés par le personnel éducatif – 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 institué 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 éducation 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.

3.3 Surmonter les hiérarchies de valeurs culturellement instituées

a) Culture commune et culture de la tolérance

Un lieu commun consiste aujourd'hui à souligner que le projet d'éducation civique ou d'éducation à la citoyenneté reposait, dans l'école des pères fondateurs, sur un système de valeurs unique mais qui ferait actuellement défaut. L'école continue d'être perçue et pensée en France, ainsi que le rappelait encore le rapport de la *Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République* (2003)^{xxxiv}, comme « le premier lieu d'apprentissage des valeurs républicaines », valeurs fédératrices pour l'Etat-nation français. Pourtant les valeurs de la République ne jouent plus – si tant est qu'elles aient jamais joué – ce rôle, dans la société française actuelle.

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 semble néanmoins nécessaire au respect mutuel ainsi qu'à l'estime réciproque entre citoyens. Une culture commune, porteuse de valeurs partagées mais qui restent à définir, constitue une condition de la parité de participation à la vie politique publique. 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 rassemblant 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 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 fondamental que chaque élève ait connaissance des grandes caractéristiques des cultures qui se croisent dans son pays. À côté des sommets de la littérature de l'Antiquité gréco-latine doivent être enseignés les moments phares de l'histoire et de la culture des minorités présentes sur le sol national. 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 indispensable^{xxxv}. 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. Ces savoirs favoriseront une évolution des

hiérarchies de valeurs implicitement institutionnalisées et prévalentes aujourd'hui. Ils contribueront au respect des convictions de chacun. Ce type d'enseignement peut contribuer à développer un autre regard sur les croyances religieuses des uns et des autres ainsi qu'un décentrement critique à l'égard de ses propres origines. Un cours d'éducation religieuse, où *toutes* les religions, leur histoire – comme l'histoire de la laïcité – seraient abordées, pourrait faire 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 le Maghreb, la France et l'Afrique noire, la France et l'Europe plurielle. Ces orientations doivent être prises en compte dans l'instauration d'un tronc commun de connaissances devant être acquis, par tous les élèves, quel que soit leur domaine de spécialisation.

L'apprentissage d'une culture commune plurielle, repensée à la lumière de la diversité et de l'hétérogénéité des sociétés d'immigration et tournée vers le respect des différences raciales, religieuses, intellectuelles et sexuelles, confèrera aux singularités et aux particularismes les moyens de se coordonner et de se comprendre. Cet apprentissage contribuera également à ce que l'élaboration normative, dont nous avons précédemment souligné l'importance, dans la participation politique, s'opère dans la confrontation et l'interaction, notamment dialogique, avec une culture commune diversifiée. 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. Elle est une condition du déploiement de liens d'estime symétrique et permet que chacun, jouissant d'une forme de reconnaissance sociale, 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 indifférente – alors que le libéralisme politique tend le plus souvent à simplement promouvoir le respect des différences^{xxxvi}. L'école a ici 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. L'éducation au multiculturalisme et à une citoyenneté plurielle – ou multiculturelle – se porte au-delà de l'ambition consistant à convaincre les futurs citoyens de la nécessité de faire prévaloir le bien commun sur les libertés fondamentales – conformément à une éducation d'inspiration républicaine – ou d'accorder une priorité systématique aux droits et libertés de base sur l'intérêt commun – conformément à une éducation d'inspiration libérale.

Le multiculturalisme caractéristique de nos sociétés d'immigration^{xxxvii} exige non pas seulement de familiariser les enfants avec des cultures différentes de la leur mais également d'introduire, plus largement, le pluralisme dans l'école. Un enseignement théorique de la tolérance – fondé sur la lecture de textes ou sur des injonctions bienveillantes, issues des religions monothéistes par exemple – ne suffit pas à susciter des comportements tolérants. Le contact avec la diversité culturelle et religieuse des groupes constitutifs de la société, dans des écoles mixtes, n'est pas un complément nécessaire à un enseignement théorique de la tolérance mais l'indispensable moyen d'une évolution des attitudes et des opinions, à l'égard de la différence dont autrui est le porteur. Ce n'est qu'en se confrontant et en vivant aux côtés de personnes de cultures distinctes de la sienne que l'on peut avoir une occasion de saisir les raisons des différences et non pas simplement les observer, de l'extérieur, comme des particularismes exotiques de comportement. La mixité permet aux individus de rencontrer des personnes que leurs milieux sociaux d'origine ne les conduiraient pas à côtoyer. Les enfants apprendraient, dans et par cette confrontation, comment « fonctionne » la tolérance en pratique mais aussi ses limites. Ainsi l'antagonisme entre, d'une part, les valeurs enseignées et promues par l'école – aussi bien théoriquement que dans son organisation – et, d'autre part, la socialisation primaire des enfants dans leur famille constituerait un bon

apprentissage de la tolérance mutuelle et de ses difficultés. Une familiarisation avec la mise à distance de sa propre culture ou de son identité, en particulier à travers l'organisation des établissements scolaires, devrait contribuer à l'acceptation et à la compréhension de la diversité comme de la différence.

b) Penser une communauté de fins sociales

L'élaboration d'une culture plurielle, qui ne soit pas fondée sur la culture du groupe social dominant, permet de s'interroger, avec une nouvelle légitimité, sur les valeurs partagées, y compris dans des sociétés multiculturelles et éthiquement diverses. L'estime sociale et réciproque ne peuvent s'établir et s'apprécier qu'à l'aune d'un horizon de valeurs communes^{xxxviii} et en rapport à des fins partagées, en fonction desquelles chacun évalue l'importance de ses qualités personnelles pour la vie de l'autre et pour ce qu'elles lui apportent^{xxxix}. 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. La manière dont cet horizon de valeurs universel est déterminé est donc décisive. Elle requiert, dans nos sociétés pluralistes, que cet horizon demeure ouvert à différents modes légitimes d'auto-réalisation individuelle^{xl}.

Bien que la possibilité de penser des fins sociales *communes* dans des sociétés pluralistes, semble intrinsèquement problématique, on constate, au sein de celles-ci, qu'un accord tacite existe pourtant déjà autour de la promotion du bien-être des personnes et des ressources nécessaires à l'épanouissement de la vie biologique ou encore autour de la promotion de fins privées, telles que la satisfaction des besoins des enfants et leur sécurité. Un consensus autour de certaines fins politiques existe également, s'agissant du respect et de la défense 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 dialogue et du désaccord justifié. Les droits fondamentaux à la participation, compris de façon égalitaire, peuvent enfin constituer l'assise d'une vie éthique démocratique et donc également le noyau normatif d'un « bien commun » propre à nos sociétés. Une telle communauté se penserait alors en référence à une vie éthique démocratique, définie par une coexistence égalitaire et communicationnelle, pour une pluralité d'idées du bien en concurrence mutuelle.

L'école – aussi bien que les institutions sociales et politiques – doit prendre sa part dans la compréhension de ce que des référentiels axiologiques distincts peuvent contribuer à réaliser des fins sociales communes. En effet, dans des sociétés pluralistes, les idéaux sociaux ne fournissent pas un système de références universellement valide car 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 a un rôle à jouer dans l'évolution de ces interprétations.

D'une part, les interprétations que chaque groupe social défend sont fondamentalement liées à la capacité de présenter publiquement ses qualités propres comme précieuses pour la collectivité. Or le développement de la capacité à exprimer publiquement ses convictions ainsi que la confiance en soi peuvent être individuellement acquis dans le cadre scolaire. L'école participe, d'autre part, à la formulation des interprétations concernant la contribution des différents groupes sociaux aux fins collectives communes aussi bien qu'à celles 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 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 d'entrer dans l'éducation à la citoyenneté. 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 politique.

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 assimilation 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 réciproquement. En somme, ces formes de vie ainsi que les confessions et pratiques qui leur sont associées ne doivent pas contredire les principes constitutionnels en vigueur. Cette culture politique doit cependant 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 minorités nationales. 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. La communauté d'origine, dans cette

interprétation de la culture politique, est moins décisive que le fait de former une conscience politique.

Plus précisément, la 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. 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, sur la laïcité *comme* respect de la liberté religieuse, sur 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, 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'ordonnancement constitutionnel de leur nation^{xli}. 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 ou du respect de la vie, injustes sous tel ou tel aspect, le respect du pluralisme suppose de ne pas demander aux citoyens d'admettre que leurs

différents sur l'interprétation des droits généraux proclamés sont d'emblée inessentiels. Par conséquent, l'éducation à la citoyenneté, qui doit sensibiliser les élèves à ce type de différends raisonnablement motivés, s'accomplirait mieux dans une éducation au « vivre ensemble ». Une telle culture, politique et démocratique, commune contribuera à la constitution d'un monde vécu favorable au déploiement d'une politique démocratique participative, respectueuse de la parité de participation à une vie éthique démocratique, définie par une coexistence égalitaire et communicationnelle.

L'éducation à la citoyenneté ainsi envisagée serait alors une éducation à une *citoyenneté multiculturelle*, ouverte aux différences et soucieuse de la parité de participation de chacun à la vie politique publique. La diversité des bagages culturels y serait reconnue comme une valeur en soi, nécessaire à l'accomplissement et à la reconnaissance sociale de chacun. Ce modèle de citoyenneté garantirait aux sujets politiques les ressources requises pour interagir en tant que pairs. Ce type d'exigence suppose, comme nous l'avons montré, de repenser très largement le cadre et l'esprit dans lequel l'éducation civique a été, jusqu'à présent, conçue en France puisque le Socle affirme en 2006 encore que « la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République » et légitime une conception abstraite de la citoyenneté et du citoyen, dont on attend qu'il renonce, dans le forum public, à ses particularités culturelles comme à ses convictions morales et religieuses.

Conclusion

Il est certain que 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, mais elle peut néanmoins 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 qu'en termes 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 parce qu'il fait très exactement partie de « ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé » (Socle). Il serait également approprié 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 le sens restrictif d'une citoyenneté politique abstraite mais *également* comme une citoyenneté sociale et plurielle. La défense de cette formation commune ne s'appuierait alors 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 sur des arguments politiques (former des citoyens actifs et participant *réellement* à l'interaction sociale et politique).

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

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

ⁱⁱⁱ *Bulletin Officiel* du 26 août 1999, « Programmes d'éducation civique à l'école élémentaire », Document d'application.

^{iv} Nous évoquerons ce texte dans la suite de notre propos par la désignation abrégée : le Socle.

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

^{vi} 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.

^{vii} J. Habermas, *Droit et démocratie : entre faits et normes*, Paris, Gallimard, 1997, ch. 3.

^{viii} 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).

^{ix} Voir Aristote, *Politique*, VII, 2, 1325 b 13-15.

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

^{xi} 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).

- ^{xii} 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.
- ^{xiii} Voir J. Habermas, (1996), *L'intégration républicaine*, Paris, Fayard, 1998, p. 76.
- ^{xiv} La pratique du redoublement, largement répandue en France, met en difficulté le sentiment d'accomplissement de soi quoi qu'il en soit des résultats scolaires des élèves concernés (voir F. Dubet, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil, 2004).
- ^{xv} N. Fraser et A. Honneth, *Redistribution or Recognition ? A political-philosophical exchange*, Londres et New York, Verso, 2003, p. 177.
- ^{xvi} N. Fraser, dans ses travaux, s'attache à l'inverse à souligner l'importance des conditions économiques et objectives de la parité de participation, cette norme devant être, aux yeux de l'auteur, considérée comme le principe le plus élevé de nos sociétés libérales.
- ^{xvii} 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).
- ^{xviii} Contrairement aux indications formulées dans le Socle, cet apprentissage ne peut s'opérer d'une façon transversale aux disciplines enseignées.
- ^{xix} 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.
- ^{xx} 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.
- ^{xxi} 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.
- ^{xxii} J. Rawls, *Libéralisme politique*, p. 91.
- ^{xxiii} 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.
- ^{xxiv} Voir J. Rawls, *Libéralisme politique*, p. 196.
- ^{xxv} L'orientation républicaine revendiquée par le Socle est problématique dans le contexte socio-culturel 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.
- ^{xxvi} Précisons que notre propos est seulement d'identifier *certaines* des conditions permettant que tous puissent entrer dans la vie politique publique et que les obstacles à cette participation soient levés.
- ^{xxvii} 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.
- ^{xxviii} Voir L. Jaffro et J.-B. Rauzy, *L'école désœuvrée. La nouvelle querelle scolaire*, Paris, Flammarion, 2000, p. 247.
- ^{xxix} Voir L. Jaffro et J.-B. Rauzy, *L'école désœuvrée*, p. 243.
- ^{xxx} 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).

-
- ^{xxx} 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).
- ^{xxxii} Ces thématiques peuvent être traitées à travers des dossiers argumentaires et des expositions à partir desquels s'initieront les discussions. 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.
- ^{xxxiii} L. Jaffro et J.-B. Rauzy, *L'école désœuvrée*, p. 247.
- ^{xxxiv} *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*.
- ^{xxxv} 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).
- ^{xxxvi} Voir S. Macedo, « Liberal Civic Education and Its Limits », *Canadian Journal of Education*, vol. 20, n°3, Été 1995.
- ^{xxxvii} M. Walzer, *Traité sur la tolérance*, Paris, Gallimard, 1998, p. 111-112.
- ^{xxxviii} A. Honneth, (1992), *Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf, 2000, p. 150.
- ^{xxxix} A. Honneth, *Lutte pour la reconnaissance*, p. 147-148.
- ^{xl} Habermas « suppose que les sociétés multiculturelles [...] ne peuvent préserver leur cohésion que si la démocratie ne se monnaie pas seulement en droits libéraux et en droits à la participation politique, mais encore en droits d'intéressement social et culturel, autrement dit en jouissance profane. Il faut que les citoyens puissent connaître la valeur d'usage de leurs droits, y compris sous forme de sécurité sociale et de *reconnaissance réciproque de différentes formes de vie culturelle* » (J. Habermas, *L'intégration républicaine*, p. 109 ; nous soulignons).
- ^{xli} Voir J. Habermas, *L'intégration républicaine*, p. 77.