

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**THÈSE PRÉSENTÉE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PHILOSOPHIE**

**PAR
DAVID LEFRANÇOIS**

**DÉFENSE D'UN MODÈLE DÉLIBÉRATIF DE LA CITOYENNETÉ
ET ANALYSE DE SES IMPLICATIONS NORMATIVES
EN MATIÈRE DE FORMATION CIVIQUE**

**Perspectives philosophiques sur l'éducation à la citoyenneté
dans le contexte de la réforme éducative québécoise**

AOÛT 2006

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

TABLE DES MATIÈRES

<i>Objectif poursuivi et résumé de la thèse</i>	<i>iv</i>
<i>Remerciements</i>	<i>vi</i>
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIER CHAPITRE	
<i>Mise en contexte : l'étude de la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté au Québec</i>	<i>9</i>
Introduction	9
1.1 Que faut-il entendre par « citoyenneté » ?	14
<i>1.1.1 La dimension juridique</i>	14
<i>1.1.2 La dimension politico-participative</i>	18
<i>1.1.3 La dimension socio-identitaire</i>	24
1.2 De la complexité du concept de citoyenneté aux ambiguïtés du programme québécois de formation civique	31
<i>1.2.1 L'enseignement de la participation civique et politique</i>	31
<i>1.2.2 L'enseignement des valeurs communes</i>	35
<i>1.2.3 L'enseignement de la diversité des conceptions de la citoyenneté</i>	39
Conclusion	46
DEUXIÈME CHAPITRE	
<i>Trois grandes conceptions de la citoyenneté en philosophie politique contemporaine</i>	<i>49</i>
Introduction	49
2.1 Modèle libéral	54
<i>2.1.1 Analyse du modèle libéral de la citoyenneté</i>	54
<i>2.1.2 Implications pour l'éducation à la citoyenneté</i>	60
<i>2.1.3 Faiblesses du modèle libéral</i>	70

2.2	Modèle républicain	78
2.2.1	<i>Analyse du modèle républicain de la citoyenneté</i>	78
2.2.2	<i>Implications pour l'éducation à la citoyenneté</i>	89
2.2.3	<i>Faiblesses du modèle républicain</i>	97
2.3	Modèle délibératif	105
2.3.1	<i>Analyse du modèle délibératif de la citoyenneté</i>	105
2.3.2	<i>Aperçu des implications pour l'éducation à la citoyenneté</i>	119
2.3.3	<i>Supériorité du modèle délibératif</i>	130
Conclusion		140

TROISIÈME CHAPITRE

<i>Perspectives critiques sur la démocratie délibérative</i>		143
Introduction		143
3.1	Première embûche : l'idéal d'autolégislation des citoyens est-il soumis au problème de la circularité, dans la mesure où l'État de droit et la démocratie entretiennent une relation autoprésuppositionnelle ?	146
3.2	Deuxième embûche : l'écart entre l'idéal et le réel est-il infranchissable et donc fatal à la théorie de la démocratie délibérative ?	155
3.3	Troisième embûche : l'approche « consensualiste » du modèle délibératif est-elle adéquate ?	163
3.4	Quatrième embûche : n'est-ce pas utopique et discriminatoire d'exiger des citoyens-délibérants l'atteinte du niveau de la pensée postconventionnelle ?	176
3.5	Cinquième embûche : la relation intrinsèque et réciproque entre éducation et démocratie n'a-t-elle pas été ignorée par les démocrates délibératifs ?	186
Conclusion		196

QUATRIÈME CHAPITRE

<i>Pédagogie de la discussion et initiation aux débats démocratiques à l'école</i>		199
Introduction		199
4.1	Une approche critique et délibérative de la formation civique est-elle neutre ? L'éducation démocratique à l'école, le développement de l'autonomie et l'imposition de limites à l'autorité parentale	203

4.1.1	<i>Objectifs généraux à poursuivre à travers la délibération entre élèves : autonomie et esprit critique</i>	203
4.1.2	<i>Le droit des enfants à l'éducation vs le droit à l'autorité parentale : quelques cas</i>	211
4.1.3	<i>Le danger de l'endoctrinement des jeunes à l'intérieur d'une approche délibérative</i>	222
4.2	Qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté selon l'approche délibérative ? Exigences et difficultés de la pédagogie de la discussion convenant à la formation civique	233
4.2.1	<i>Précisions et imprécisions concernant la pratique délibérative en classe : la réforme éducative québécoise</i>	233
4.2.2	<i>Démocratie et délibération procéduralement régulée à l'école : trois pièges à éviter lors de l'apprentissage par la pratique de la discussion entre élèves</i>	245
4.3	Quelles manières de pratiquer la délibération en classe, à l'école et au-delà avons-nous à proposer à l'enseignant ? Trois illustrations pédagogiques : autogestion, parlementarisme et communauté virtuelle	266
4.3.1	<i>L'activité d'autogestion entre élèves</i>	266
4.3.2	<i>Le parlement jeunesse</i>	278
4.3.3	<i>La communauté virtuelle sur les normes</i>	281
4.4	Le développement des aptitudes à la citoyenneté délibérative : le futur enseignant interpellé dans sa formation initiale	292
4.4.1	<i>L'insuffisance de la préparation des futurs enseignants</i>	292
4.4.2	<i>Les visées et les contenus de la formation initiale des enseignants responsables de l'éducation à la citoyenneté : compétence à la participation, compétence au dialogue</i>	300
Conclusion		308
CONCLUSION GÉNÉRALE		313
Références bibliographiques		319
Annexe		342

OBJECTIF POURSUIVI

Cette thèse revêt l'objectif suivant : (a) nous entendons tout d'abord contribuer au développement et à la défense d'une conception particulière de la citoyenneté fondée sur la théorie de la démocratie délibérative ; (b) nous nous proposons ensuite d'identifier les implications normatives de cette conception pour l'éducation à la citoyenneté à l'école, c'est-à-dire pour la formation civique et politique des jeunes en tant que futurs citoyens actifs au sein d'un État de droit démocratique.

RÉSUMÉ DE LA THÈSE

Ce travail en deux étapes s'inspire d'auteurs contemporains en philosophie politique, dont Macedo (2000) et Gutmann (1999), qui ont déjà procédé ainsi. En revanche, cette réflexion n'a jamais vraiment été poussée à l'intérieur du contexte québécois. Pourtant, à l'heure où l'on œuvre à la mise en application d'une réforme éducative majeure qui prescrit l'intégration d'un nouvel enseignement portant sur l'éducation à la citoyenneté, il serait primordial et préalable de clarifier la notion de citoyenneté avant même d'élaborer le type de formation qui s'y rattache. Cet exercice de clarification est motivé par l'absence, dans le projet de réforme scolaire au Québec, de références explicites à des travaux en philosophie politique et par le fait que le terme de « citoyenneté » est employé, par le ministère de l'Éducation, sans que cette notion ne soit conceptuellement précisée au départ. Évidemment, une telle confusion ne pourra être sans incidences sur l'ambiguïté des finalités et des méthodes liées à l'implantation de ce projet de formation civique à l'école.

Pour surmonter les lacunes précédentes - et après avoir réalisé une sorte de ménage conceptuel en décrivant les dimensions fondamentales et les modèles distinctifs de la citoyenneté - nous tenterons d'abord d'expliquer pourquoi la conception de la citoyenneté reposant sur la théorie délibérative du droit et de la démocratie se révèle supérieure aux autres conceptions dominantes en philosophie politique que sont le libéralisme et le républicanisme. L'avantage du modèle délibératif - principalement conçu à partir de la théorie politique de Habermas (1997a) - réside dans le fait de mettre l'accent autant sur les libertés privées que sur la participation démocratique. Autrement dit, il s'agit de démontrer pourquoi ces deux pôles doivent être considérés l'un pour l'autre comme des conditions de possibilité et comment ce modèle délibératif peut intégrer en son sein différentes conceptions de la citoyenneté. Nous essaierons

ensuite de définir le cadre normatif de la formation civique qui, dans les contextes pédagogiques, serait le plus conforme à la conception de la citoyenneté retenue. Il s'agit de dégager les implications de la conception délibérative dans le domaine de la préparation de futurs citoyens actifs et autonomes politiquement. En effet, nous déterminerons les finalités essentielles de l'éducation à la citoyenneté à l'école et les stratégies pédagogiques susceptibles de contribuer au développement des compétences nécessaires à l'exercice d'un dialogue public et démocratique que l'enseignant devra lui-même promouvoir dans sa classe.

« Dans la vie, il n'y a pas de classes pour les débutants ; c'est tout de suite le plus difficile qu'on exige de vous. »

Rainer Maria Rilke, *Les cahiers de Malte Laurids Brigge*.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Étant prise en charge par un système éducatif, la jeune personne s'imprègne d'un environnement social particulier, s'il est raisonnable de penser que ce système reflète les modes de vie et les traits caractéristiques de la société qui l'englobe. Ce qui vient d'être dit insiste implicitement sur le mandat de socialisation attribué à notre système québécois d'éducation en contexte de démocratie. Et cela, nous le retrouvons particulièrement bien formulé dans le *Programme de formation de l'école québécoise* :

[d]ans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables (Ministère de l'Éducation, 2001b, p. 3).

D'un premier coup d'œil, dans le contexte des débats entourant la réforme éducative québécoise, nous décelons au moins une paire d'éléments qui forment le noyau des orientations balisant la formation du futur citoyen, au niveau de la scolarité obligatoire au primaire et au secondaire. En effet, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1998, p. 34), l'objectif général assigné au nouvel enseignement portant sur l'éducation à la citoyenneté doit répondre à ce double mandat :

- Harmoniser les rapports sociaux et favoriser la cohésion sociale ;
- Contribuer à la formation de citoyens capables de participation autonome.

Toujours d'après le Conseil, à ce double mandat se greffe également la dimension communicationnelle ou argumentative considérée à la fois comme le médium par excellence de l'intégration sociale et de l'expression de l'autonomie : l'éducation à la citoyenneté doit prendre place dans ce processus dynamique, propre à développer des aptitudes dialogiques, qu'est l'apprentissage du

débat et de la prise de parole régulée. Au cours de la présentation de ces visées pédagogiques, le Conseil fournit également quelques éléments de réponse, quant à la question de savoir pourquoi le projet d'éducation à la citoyenneté à l'école est actuellement nécessaire et incontournable pour le développement démocratique de notre société. Il identifie des problèmes propres à la situation des démocraties libérales et la société québécoise n'y échapperait pas ; ces problèmes se résument en fait à trois grandes difficultés : le désintérêt pour la chose publique, le fait des inégalités socio-économiques (accélérées par le phénomène de la mondialisation) et le défi de vivre ensemble dans le contexte du pluralisme culturel, moral et religieux (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 14-17).

Dans ce contexte, le rôle de l'éducation civique devient celui de contribuer à former des « citoyens responsables et éclairés » (Ministère de l'Éducation, 2000, p. 267) qui, par leurs actions et leurs engagements, puissent, dans l'avenir, surmonter ensemble ces grands défis socio-politiques qui se posent à la société (Ministère de l'Éducation, 2001b, p. 165). En fait, derrière ce rôle se cache un argument de fond qu'emploie régulièrement le Conseil supérieur de l'éducation (1998, p. 27 et suiv.), afin de justifier la nécessité d'implanter un programme d'éducation à la citoyenneté. Après avoir posé deux prémisses, cet argument peut s'exposer ainsi : si l'école est bel et bien une institution indispensable pour assurer l'insertion tant sociale que politique des jeunes, et si l'éducation à la citoyenneté s'inscrit réellement dans le cadre d'une mission de socialisation politique assignée à l'école, le Conseil en déduit qu'un programme d'éducation à la citoyenneté devient l'un des instruments nécessaires dont dispose l'État pour assurer l'intégration sociale et politique des futurs membres actifs de la communauté de citoyens, comme d'autres l'ont déjà soutenu (Marzouk, Kabano et Côté, 1999, p. 27). Autrement dit, la mission de socialisation démocratique assignée à l'école québécoise passerait nécessairement par une préparation des jeunes à la dimension proprement civique et politique de leur vie en société. Sans prétendre que le programme d'éducation à la citoyenneté (dans les écoles primaires et secondaires) soit une condition suffisante pour assurer la socialisation civique et politique de la jeune personne à l'intérieur de sa société démocratique, ce genre d'enseignement demeure tout de même l'une des conditions essentielles pour favoriser le processus d'intégration à la vie politique plus active et plus délibérative, d'après le Conseil supérieur de l'éducation (1998, p. 17 et suiv.).

Mais si l'école québécoise s'attribue la tâche de socialiser le jeune individu au plan politique, de former son autonomie (ou son esprit critique) en la matière et de développer ses aptitudes au dialogue comme à la participation, il faudra d'abord savoir en quoi consistent vraiment ces objectifs - plus ou moins précis d'un point de vue théorique et conceptuel - pouvant s'ouvrir à des significations multiples,

changeantes et dépendantes de celle ou de celui qui les interprète. Il faudra ensuite trouver les moyens didactiques spécifiques qui permettraient de rencontrer concrètement ces objectifs, dans la pratique pédagogique. C'est pourquoi, aujourd'hui, certains philosophes et plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation s'interrogent sur les finalités de l'éducation à la citoyenneté et reconnaissent qu'après en avoir établi la légitimité, il n'en reste pas moins la nécessité de proposer les modalités de réalisation et de mise en œuvre (Mougniotte, 1999). L'objet de notre recherche s'inscrit justement dans le contexte de cette réflexion sur le thème de l'éducation à la citoyenneté, lequel connaît, cette dernière décennie, une véritable explosion de contributions multidisciplinaires.

Pour notre part, nous recourons à une argumentation visant à justifier un modèle normatif de formation à la citoyenneté en démocratie. Le point de départ demeure ici une question de fondement général : sur quelle conception de la citoyenneté édifier un modèle d'éducation à la citoyenneté ? On l'aura deviné, ce travail de nature philosophique n'a toutefois pas la prétention de proposer un guide didactique immédiatement utilisable dans le cadre d'un programme de formation civique. Il s'agit, pour nous, de déterminer les visées, les objectifs et les méthodes pédagogiques de ce programme, plutôt que de penser son contenu ou de faire une évaluation empirique de ses effets et résultats. Le modèle que nous cherchons à construire aspire ainsi à devenir un étalon critique à la lumière duquel il devient possible de juger et d'évaluer les travaux en cours en matière de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté.

Après cette précision concernant la nature de notre recherche, nous sommes en mesure d'énoncer notre objectif de la façon suivante :

- Nous entendons tout d'abord contribuer au développement d'une conception de la citoyenneté fondée sur la théorie de la démocratie délibérative ;
- Nous nous proposons ensuite d'identifier les implications normatives de cette conception particulière en matière d'éducation à la citoyenneté.

Si le premier point relève davantage du discours de la théorie politique, le deuxième requiert la constitution d'une pédagogie spécifique à la formation civique débouchant forcément sur la proposition de certains contenus et méthodes à prioriser à l'école. Il s'agit donc, d'abord, d'élaborer une conception de la citoyenneté, de la tester par rapport aux autres, pour en relever, ensuite, les conséquences et les applications, dans le domaine de la formation civique. Ce travail en deux étapes s'inspire notamment de certains auteurs américains qui ont déjà procédé ainsi (ex. : Macedo, 2000 ; Gutmann, 1999). En revanche, cette réflexion n'a jamais vraiment été poussée à l'intérieur du contexte québécois. Pourtant, à

l'heure où l'on œuvre à la mise en application d'une réforme éducative majeure qui prescrit l'intégration d'un nouvel enseignement portant sur l'éducation à la citoyenneté, il serait essentiel de clarifier préalablement la notion de citoyenneté, avant même d'élaborer le type de formation qui s'y rattache. Cet exercice de clarification est motivé, d'une part, par l'absence, dans le projet de réforme scolaire au Québec, de références explicites à des travaux en philosophie politique et en théorie de la démocratie, et d'autre part, par le fait que le terme de « citoyenneté » est employé, par le ministère de l'Éducation, sans qu'au départ, il ne se soit préoccupé de préciser conceptuellement cette notion de façon limpide.

Évidemment, une telle confusion ne peut être sans incidences sur un ensemble de réalités scolaires et de difficultés quant à l'application d'un programme disciplinaire d'éducation à la citoyenneté. Pensons, par exemple, à la diversité des conceptions sur la nature même de cette discipline, une diversité devenant plus difficile à mesurer et à aborder dans un contexte d'imprécision du concept de citoyenneté et pouvant constituer un obstacle à la mise en œuvre de cette éducation sur le terrain. Pensons, également, au problème de la formation initiale en enseignement dans les universités au Québec, considérant surtout que les enseignants seront reconnus comme les principaux responsables de la transmission des connaissances propres au domaine de la citoyenneté qui, toutefois, relèvent encore de concepts et de contenus *plus ou moins précis*¹.

Pour surmonter cette lacune liée au flou entourant l'idée de citoyenneté (particulièrement dans les débats récents sur la formation civique à l'école québécoise), nous nous proposons d'expliquer pourquoi la conception de la citoyenneté reposant sur la théorie délibérative de la démocratie² nous apparaît supérieure aux autres conceptions dominantes. Une telle approche, fondée sur le modèle de la discussion, représente une alternative intéressante à l'opposition, maintenant devenue classique, entre les valeurs libérales et républicaines, et renvoie généralement à l'idée selon laquelle la légitimité des normes partagées par une communauté de citoyens politiquement constituée devrait être le résultat des processus de la délibération publique et démocratique. De cette perspective, nous envisageons de définir le cadre normatif de l'éducation civique qui correspond au modèle délibératif de la citoyenneté, en vue de

¹ C'est pourquoi plusieurs chercheurs québécois en pédagogie universitaire estiment qu'une réflexion sur l'éducation civique ne peut que comprendre une attention toute particulière concernant la préparation et la formation de ceux et celles qui assumeront ce type d'enseignement (Ouellet, 2004a).

² Pour plusieurs commentateurs, la version anglo-américaine de cette théorie serait représentée, de façon paradigmatische, par les thèses de Gutmann et de Thompson, dans *Democracy and Disagreement* (1996), tandis que la version continentale connaît son développement le plus complet dans certains travaux de Habermas, notamment dans *Droit et démocratie* (1997a). Mais nous retiendrons principalement la seconde perspective, puisque notre travail, visant à différencier trois modèles de la citoyenneté et à les faire dialoguer, s'inspire directement de la classification normative fournie par Habermas, qui analyse les conceptions occidentales de la citoyenneté démocratique d'un point de vue à la fois historique et philosophique.

montrer les avantages pédagogiques et les limites concrètes de l'application de ce modèle en éducation. Afin de mieux percevoir la progression de la démarche et surtout de voir comment nous procéderons pour rencontrer les deux objectifs énoncés plus haut, présentons maintenant, chapitre par chapitre, les principaux points de repère de notre argumentation.

Premier chapitre

Le concept d'« éducation à la citoyenneté » est déjà largement employé, dans le milieu scolaire. Cela implique la transmission de connaissances qui servent de base à l'organisation étatique du droit et de la démocratie dans le Québec contemporain (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 348-349). Il s'agit de présenter les institutions juridiques et les libertés conférées aux citoyens, de développer des aptitudes politiques participatives et de construire une nouvelle identité sociale partagée en contexte de pluralisme. Ces finalités de la formation civique coïncident avec les dimensions (juridique, politico-participative et socio-identitaire) de la citoyenneté devant être définies, avant toute chose. Cet exposé préparatoire aux accents plutôt descriptifs doit chercher à nous situer et à mettre en contexte le sujet traité, c'est-à-dire qu'il nous incombe de savoir où l'on est rendu, particulièrement au Québec, dans les débats relatifs à la citoyenneté et à l'éducation à la citoyenneté. Cela demande de couvrir une certaine période caractérisée par l'effervescence des discussions liées à ce domaine : des États généraux sur l'éducation qui se sont déroulés en 1995-1996 jusqu'à l'application récente du *Programme de formation de l'école québécoise* intégrant, non sans difficultés, un enseignement formel de la citoyenneté, surtout au niveau du programme d'études secondaires (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 336-368). Une référence à ce contexte de la réforme scolaire se révèle tout à fait nécessaire, dans la mesure où nous expliquerons, dans cette thèse, en quel sens notre recherche entend se démarquer de la politique éducative en vigueur au Québec. Notre démarche prétend rendre compte d'une conception de la citoyenneté sur laquelle fonder un modèle de formation civique que nous devons confronter à d'autres conceptions et d'autres modèles. Cela constitue une différence par rapport au programme de formation ministériel qui, de son côté, ne considère pas vraiment la diversité des conceptions de la citoyenneté en tant que problème transmissible à la discipline de l'éducation à la citoyenneté - ce qui donne lieu à des intentions éducatives parfois imprécises - et ne peut donc préparer le jeune à faire face à cette complexité du débat politique.

Deuxième chapitre

Pour faire suite à la critique voulant que le programme ministériel néglige l'importance d'étudier la diversité des conceptions de la citoyenneté, nous devons considérer les développements récents et moins récents et les matières à controverse liés à ces différentes conceptions à l'intérieur des grands courants contemporains de la théorie politique : cet aspect du travail, déjà plus normatif, consiste à voir comment, chez les théoriciens, les finalités et les méthodes de l'éducation à la citoyenneté varieront selon qu'ils favorisent une conception plutôt libérale, républicaine ou délibérative de la citoyenneté. À première vue, en nous fiant à certains écrits politiques de Habermas (1998a, chap. 9, 10), nous pouvons penser - sans trop de nuances - que le modèle libéral se montre davantage porté vers la réalisation des conditions d'expression et d'émancipation personnelles de l'individu, alors que le modèle républicain semble mettre l'accent sur des préoccupations liées à la préservation d'une solidarité d'ordre civique ou politique et le modèle délibératif, sur l'obtention d'une forme de consensus ou de compromis informé par l'échange d'arguments entre citoyens. Sans être incorrect, nous ne devrons toutefois pas en rester à ce discours plutôt simplificateur et parfois même injuste par rapport aux distinctions complexes constituant trois modèles qui permettent d'analyser et d'interpréter les facettes de la citoyenneté à partir de fondements tantôt communs, tantôt différents. D'ailleurs, nous utilisons, au cours de ce travail, une méthode comparative de ces trois idées normatives de citoyenneté, en vue d'étayer leurs points de convergence et de divergence et de justifier notre préférence pour la dernière. Le modèle délibératif sera préféré, puisque la conception de la citoyenneté que l'on y retrouve est plus satisfaisante : à ce niveau, le point fort de la théorie de la démocratie délibérative est d'avoir habilement intégré à sa propre conception de la citoyenneté des aspects du modèle libéral et de la conception républicaine, ce qui la rend en quelque sorte plus attrayante, parce qu'embrassant les dimensions de l'autonomie privée et de la participation publique (Habermas, 1998a, p. 280-284) sans les opposer, comme c'est bien souvent le cas à travers les discours en philosophie politique.

Troisième chapitre

Mais en optant pour la troisième conception, nous devons considérer certaines embûches qui la guettent et les principaux représentants de la théorie de la démocratie délibérative ont, pour la plupart, bien perçu cela. Évidemment, en philosophie, il n'y a pas de position sans failles. La difficulté probablement la plus répandue réside dans le problème de l'applicabilité de cette théorie. En effet, les exigences formelles de la procédure de délibération démocratique se heurtent aux contingences et aux

contradictions de notre monde actuel : l'imperfection des procédures délibératives réelles et la partialité de leurs résultats, l'éclatement du consensus social, la faible aptitude de plusieurs individus à délibérer rationnellement, les inégalités entre les citoyens sur le plan du développement cognitif ou moral, tous ces facteurs se combinent pour créer des conditions factuelles difficiles dans lesquelles le modèle délibératif, hautement idéalisé, chercherait à s'appliquer. Il faudra donc proposer des manières de surmonter ces différents obstacles liés à l'approche délibérative. En ce qui concerne plus spécifiquement le domaine de la pédagogie qui nous intéresse, nous soutiendrons que le point faible de ce modèle délibératif, et il faudra insister sur cet aspect, est de n'avoir rien prévu de vraiment précis comme aménagements scolaires pour assurer une forme d'éducation et de préparation des (futurs) citoyens en démocratie. Dans le reste du travail, nous ambitionnons justement de combler cette négligence de la théorie délibérative de la démocratie en nous risquant à déduire certaines exigences éducatives à partir de sa conception de la citoyenneté.

Quatrième chapitre

Par conséquent, nous avons à examiner - au plan pédagogique - ce que presuppose toute démocratie basée sur la délibération³ : des citoyens capables d'y prendre part et donc formés pour pouvoir le faire. C'est pourquoi nous proposons à cet égard une approche de l'éducation à la citoyenneté axée sur le développement d'une compétence d'ordre dialogique aussi bien chez l'élève que chez l'enseignant responsable de cette discipline. En accord avec les recommandations spéciales de la conception délibérative, nous entendons ainsi développer l'idée d'une éducation à la citoyenneté qui insiste sur l'apprentissage de la délibération collective par l'exercice d'une forme de démocratie directe et participative à l'école. Pour ce faire, et afin de nous donner cette fois plus concrètement des dispositifs et des méthodes de délibération en contexte d'apprentissage, nous préconisons le cadre d'une « pédagogie de la discussion » s'inspirant de nombreux courants pédagogiques - par exemple, celui de la philosophie pour enfants popularisé par Lipman (1995, 1978) depuis plus d'un quart de siècle. Nous comptons nous appuyer sur cette pédagogie de la discussion et sur ses procédures argumentatives, en vue d'illustrer la forme que prendrait la discussion entre élèves en contexte d'éducation et de montrer comment nos programmes d'éducation à la citoyenneté pourraient en définitive satisfaire à cette véritable approche pédagogique de type intersubjectiviste et dialogique que nous prônons.

³ Nous employons la notion de « délibération » dans le sens limité d'une activité de parole qui renvoie à la résolution commune de questions pratiques. Une délibération peut être dite « pratique », si elle vise une décision ; elle associe l'examen collectif et contradictoire des divers arguments à la discussion pour faire prévaloir une série ou une autre de ces arguments (par exemple, pour ou contre une décision).

Si le premier chapitre de cette thèse s'efforce de rendre compte en même temps des orientations scolaires déjà existantes en matière de formation civique et de l'ambiguïté des visées éducatives liées à la préparation du futur citoyen à la vie d'une société démocratique comme le Québec, les trois autres aspirent davantage à construire notre modèle idéal de la formation civique à partir de notre vision idéale de la citoyenneté. Chercher à établir une telle relation s'impose à toute personne qui réfléchit au sujet de l'éducation à la citoyenneté, dès qu'elle porte attention à l'évidence selon laquelle l'idée de « citoyenneté libre et égale est liée [...] au type de personne que nous devonons, ainsi qu'à celui que nous incitons ou autorisons nos enfants à devenir » (Callan, 1997, p. 2)⁴ et ce, bien sûr, par le truchement de l'éducation.

⁴ Il est à noter que toutes les traductions françaises des citations tirées d'articles ou d'ouvrages non-traduits sont de nous.

PREMIER CHAPITRE

MISE EN CONTEXTE : L'ÉTUDE DE LA CITOYENNETÉ ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ AU QUÉBEC

Introduction

Dans la pratique, la notion de citoyenneté apparaît plus que jamais faire « office d'étandard » (Hamel et Molgat, 2000, p. 9) pour des revendications socio-politiques de toutes sortes ; d'un point de vue théorique, elle est devenue maître-mot et fait aujourd'hui l'objet de nombreuses et parfois d'excellentes études sans discrimination disciplinaire : science politique, philosophie du droit, théorie de la démocratie, etc. Mais si l'on en parle tant, aujourd'hui, c'est peut-être parce que le concept même de citoyenneté est encore fort problématique, en tout ou en partie ; il est en quelque sorte victime de son succès : si ce concept gagne en popularité, il ne gagne pas nécessairement en clarté. Afin de ne pas nous perdre dans les dédales de tout ce qui a été dit à ce sujet, l'une des tâches consiste tout d'abord à répertorier les significations de l'idée de citoyenneté et à identifier les problèmes liés à l'étude de ce concept. Ce qui est enseigné dans un programme d'éducation à la citoyenneté est bel et bien la notion de citoyenneté elle-même. Il faut ainsi éclaircir cette notion. C'est l'objectif que nous poursuivrons dans la première partie de cette thèse. Toutefois, avant de débuter ce chapitre, il nous apparaît utile de situer le lecteur et de formuler la position générale à la fois favorable et critique que nous adoptons face à la réforme scolaire québécoise.

Nous pouvons remarquer que certains philosophes québécois, s'intéressant au domaine de l'éducation, n'éprouvent nul enthousiasme au regard des projets de réforme scolaire que vivent actuellement plus de la moitié des pays de l'OCDE. Parmi eux, De Koninck va même jusqu'à dire ceci, au tout début de son ouvrage intitulé *Philosophie de l'éducation* (2004) : la grande complexité de la réflexion éducative ne doit pas se « réduire à quelques dimensions abstraites se prêtant à des recettes magiques, comme ont coutume de le faire les réformes de l'éducation qui se succèdent avec un égal insuccès dans nos pays » (p. 10). Mais puisqu'elle ne s'accompagne pas d'une justification plus approfondie, cette critique des réformes apparaît presque injuste vis-à-vis des concepteurs des programmes scolaires et surtout des enseignants qui croient en le bien-fondé de ces changements et

s'investissent à fond pour les appliquer. Contrairement à De Koninck, nous nous intéressons tout à fait au contexte et à l'étude des nouveaux programmes de formation de l'école québécoise, car ils traitent d'un sujet en pleine effervescence : l'éducation à la citoyenneté (Lefrançois, 2006a, 2006b, 2005, 2004, 2001). D'ailleurs, dans nos écoles, il existe déjà certains dispositifs privilégiés pour introduire les bases d'une telle formation du futur citoyen. Dans ce champ d'apprentissage, l'on ne devrait pas d'emblée sous-estimer les avancées positives du système éducatif québécois, avant d'avoir observé vraiment la situation actuelle. De prime abord, nous ne pouvons être que sympathique à la politique éducative québécoise incorporant, aux programmes du primaire et du secondaire, un enseignement portant sur l'éducation à la citoyenneté qui, avec les deux autres disciplines du domaine de l'« univers social » (géographie et histoire), vise à apporter « à l'élève des outils privilégiés d'intégration sociale, lesquels permettent de comprendre, dans leurs grandes lignes, le fonctionnement des sociétés et l'organisation des territoires » (Ministère de l'Éducation, 2000, p. 267).

L'engouement pour l'éducation à la citoyenneté s'explique en partie par la déconfessionnalisation du système éducatif québécois⁵. En fait, « cela signifie non seulement la transformation des commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques, mais également l'abolition [...] de l'enseignement religieux confessionnel, ce qui aurait pour effet [...] de repenser la question de l'éducation aux valeurs dans l'optique d'une éducation civique » (Lebuis, 1997, p. 107). Dans le rapport

⁵ Pour être plus précis, notons, en fait, que la promotion de l'éducation à la citoyenneté est loin d'être la seule répercussion de cette déconfessionnalisation, dans la mesure où « [l]es écoles québécoises offriront, à compter de 2008, un programme d'éthique et de culture religieuse aux élèves du primaire et du secondaire. [...] Ce programme remplacera les programmes d'enseignement religieux catholique et protestant et celui d'enseignement moral, jusqu'ici dispensés dans nos écoles. [...] Le nouveau programme sera mis en application à l'automne 2008, de manière à laisser aux milieux de l'éducation le temps de s'approprier les orientations retenues. Le gouvernement aura donc recours aux clauses dérogatoires à la Charte canadienne des droits et libertés et à la Charte des droits et libertés de la personne du Québec pour une période limitée, soit de juillet 2005 à juillet 2008. Ce délai de trois ans permettra d'élaborer les programmes d'études et d'assurer la formation et le perfectionnement des enseignants » (Communiqué c4648 du ministre de l'Éducation concernant l'enseignement religieux, Québec, Gouvernement du Québec, 4 mai 2005). Cependant, au Québec, plusieurs parents considèrent qu'il est encore nécessaire d'assurer, à l'école, un enseignement religieux ; en effet, « [I]l y a la plupart des Québécois n'éprouvent aucun problème à ce que l'argent de leurs impôts soit utilisé pour enseigner la religion dans les écoles publiques et privées de la province, comme le suggère un sondage. 56 % des 1 000 Québécois sondés, en février 2005, par la firme Léger Marketing, disent favoriser une certaine forme d'instruction religieuse dans les écoles publiques françaises ou anglaises, tout en continuant de financer les écoles religieuses privées » (Heinrich, 2005, p. A10). Comme le rapporte Ouellet (2000, p. 204), cela renforce l'opinion des partisans du maintien de l'éducation religieuse confessionnelle, même dans les écoles publiques, qui en appellent aux droits des parents et réclament une éducation religieuse qui corresponde à leurs convictions. Face à ce point de vue, l'on retrouve la position de la Centrale de l'enseignement du Québec (1995, p. 21-26), devenue, depuis, la Fédération des syndicats de l'enseignement de la Centrale des syndicats du Québec. Il s'agit de promouvoir une forme de « sécularisme ouvert » : le curriculum de l'éducation religieuse confessionnelle peut être remplacé par une étude « culturelle » des religions du monde, c'est-à-dire par un enseignement du phénomène religieux, dans une perspective socio-culturelle de la compréhension des différences liées au pluralisme contemporain, sans que cela obéisse à une forme de clivage confessionnel entre élèves ou entre établissements d'éducation (Société québécoise pour l'étude de la religion, 1994, p. 17-20). Cette tendance se poursuit à travers les orientations du ministère de l'Éducation en matière d'enseignement religieux, surtout depuis cette annonce de l'élaboration et de l'implantation d'un nouvel enseignement portant sur l'éthique et la culture religieuse qui offrira une seule et même formation à l'ensemble des élèves québécois, dans les écoles tant publiques que privées ; ce domaine devra correspondre à une étude multiculturelle des grandes religions du monde, éliminant ainsi les classes spécifiques de confession catholique ou protestante (De Souza, 2005, p. A11).

final de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996), l'on retrouve en effet un système confessionnel québécois clairement remis en question : les commissaires jugent alors que

les groupes qui disposent [...] de garanties en matière confessionnelle devraient [...] mettre en place les mécanismes qui leur permettront, avec la collaboration des parents intéressés et des Églises, d'assumer complètement cette éducation chrétienne en des lieux plus appropriés que l'école commune et sans demander à l'État de payer les frais de cette éducation. L'école doit cependant aller plus loin sur le chemin de l'éducation aux valeurs. [...] C'est dans cette perspective qu'il faut accueillir la demande [...] d'un véritable cours d'éducation civique [...] (p. 56).

Depuis, dans le milieu éducatif québécois, l'on a plutôt choisi le terme d'éducation à la citoyenneté, qui sonne peut-être plus contemporain. Même si « les enseignants des programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté ont une responsabilité bien particulière [...] », la formation des citoyens de demain « est considérée comme une responsabilité collective de tous les intervenants de l'école, car elle concerne l'apprentissage du lien social [...] » (Guay et Jutras, 2004a, p. 19).

En effet, l'éducation à la citoyenneté comme « domaine d'expérience de vie » lié à l'apprentissage du « vivre-ensemble », pour reprendre le jargon propre aux programmes ministériels, fait intervenir des « compétences transversales » à la fois d'ordre intellectuel (exercer sa pensée critique), d'ordre social (entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses, travailler en coopération) et d'ordre communicationnel (communiquer de façon appropriée) (Martineau et Simard, 2001, p. 156)⁶. Avec l'environnement, les médias, la santé ou encore l'entrepreneuriat, le thème du vivre-ensemble et de la citoyenneté constitue ainsi l'un des cinq « domaines généraux de formation » et tout le personnel enseignant est appelé à contribuer au développement de ces « compétences transversales » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 29)⁷. Il faut aujourd'hui que l'enseignement de la citoyenneté soit d'abord donné au primaire dans le contexte des compétences transversales à compter de la première année ; mais il doit également être

⁶ Dans les documents de la réforme québécoise, une compétence dite transversale est « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » et ce, « dans une large variété de situations ayant des composantes disciplinaires et thématiques diverses » (Ministère de l'Éducation, 2000, p. 17). Bien que cette notion ne soit pas encore d'une parfaite limpidité conceptuelle, elle réfère *grosso modo* à l'idée selon laquelle les élèves doivent apprendre à mettre en application et en pratique, dans des choses courantes de la vie scolaire, les connaissances et les habiletés acquises dans toutes les matières prévues au curriculum, d'où l'idée de « transversalité » ; c'est ainsi que les fonctionnaires du ministère de l'Éducation (1999-2000) synthétisent l'approche par compétences transversales, dans le *Programme des programmes* posant les visées en lien avec les programmes du primaire et du secondaire. En fait, il s'agit d'appliquer le principe d'éducation mieux connu sous le nom d'interdisciplinarité ou encore d'intégration des matières, servi à travers une approche pédagogique par projets voulant que les compétences à développer s'insèrent dans un plan en vue de relever un défi ou d'accomplir une réalisation. Selon les orientations de la réforme scolaire, cette approche par projets doit donner à l'élèves l'occasion d'adopter une attitude de recherche, d'explorer et de discuter avec ses camarades, de réaliser des productions diverses, de faire une activité en équipe et de s'exprimer de différentes manières. Par exemple, en concevant et en réalisant un spectacle sur l'histoire de leur ville, les élèves d'une même classe peuvent développer des compétences en français ainsi qu'en histoire ou en géographie.

⁷ En plus des compétences transversales déjà mentionnées et censées se développer dans toutes les matières, trois grands axes de développement sont également identifiés pour mieux définir l'intention éducative du domaine général de formation appelé « vivre-ensemble et citoyenneté ». On peut encore considérer que le développement de ces trois grands axes est du ressort de tout le personnel enseignant des écoles primaires et secondaires : la valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques ; l'engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité ; la contribution à la culture de la paix à l'échelle internationale (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 29).

conçu, dès la troisième année, « comme apprentissage plus formel dans le programme d'histoire, géographie et éducation à la citoyenneté et, au secondaire, à l'intérieur du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté » (Groupe de travail sur la réforme québécoise du curriculum, 1997, p. 62). En conséquence, cette discipline de l'éducation à la citoyenneté se trouve principalement rattachée à l'enseignement de l'histoire⁸. Même s'il en est ainsi, l'enseignement « plus formel » de la citoyenneté doit figurer parmi les véritables apprentissages disciplinaires et inclure, dans ses objectifs, l'étude des institutions et leur fonctionnement (modes de scrutins, naissance et évolution des types de démocratie, fonctionnement des institutions politiques, judiciaires et administratives), des droits de la personne (instruments relatifs aux droits humains, leurs mécanismes de protection), de la mutation des rapports sociaux (modes de vie, valeurs collectives), des enjeux de la compréhension interculturelle et internationale (aspects locaux, régionaux, nationaux et supra-nationaux). Selon la recommandation du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997, p. 62), tous ces thèmes (ou savoirs) doivent servir de repères pour les concepteurs des programmes de formation de l'école québécoise, afin d'établir les contenus à enseigner aux jeunes dans le cadre des cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Cette recommandation s'est transformée en véritable mission pédagogique, au sein du système d'éducation québécois. Par l'implantation graduelle, durant la période de 2000 à 2009 (de 2001 à 2008 pour tout ce qui se rapporte à l'éducation à la citoyenneté), du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*, les intentions de la réforme scolaire démontrent que la préparation globale de l'élève en tant que futur citoyen démocratique doit désormais avoir une plus grande importance à l'intérieur des différents dispositifs curriculaires aux cours primaire et surtout secondaire (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 29).

Des imprécisions liées à la définition des thèmes traités (valeurs communes, participation publique, identité collective, etc.) ouvrent toutefois la porte à une certaine confusion dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, parce que référant à quelque chose d'équivoque et accroissant le danger de transformer cette discipline en fourre-tout d'intentions scolaires, aux yeux des enseignants, des élèves et des parents. Le fond du problème que nous percevons dans le projet éducatif québécois est d'imposer aux jeunes un concept de citoyenneté peu clarifié et mal maîtrisé ; dans ces conditions, le cours d'éducation à la citoyenneté risque de se révéler inefficace pour aider le futur citoyen à se positionner face à la complexité des modèles et de leurs controverses. Autrement dit, le *Programme de formation de*

⁸ « La réforme des programmes amorcée en 1997 dans la foulée des recommandation des États généraux sur l'éducation et des décisions politiques qui les suivirent, nous permet de constater que l'apprentissage de l'histoire occupera désormais une plus grande place à l'école. Remplaçant les sciences humaines, l'histoire sera enseignée au primaire depuis la 3^e année jusqu'à la 6^e inclusivement. Au secondaire, l'histoire sera au programme de la 1^{ère} à la 5^e secondaire inclusivement, alors qu'elle n'était enseignée qu'en 2^e et 4^e secondaire depuis le Rapport Parent de 1964. Maintenant, au cours de neuf ans de leur scolarité, les élèves seront mis en contact avec l'histoire et l'éducation à la citoyenneté » (Guay et Jutras, 2004a, p. 12).

l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 335-368 ; 2001b, p. 163-187) ne semble pas permettre de préparer les jeunes à reconnaître les conflits qu'engendre la diversité des conceptions du citoyen et à en discuter.

Afin que cette approche critique puisse ultérieurement reposer sur des fondations solides, il est essentiel - en début de route - de recourir à une démarche descriptive, dans la mesure où seule la proposition d'un concept de citoyenneté relativement bien défini - à partir de dimensions élémentaires communément acceptées - explique le fait que ce domaine puisse devenir, aujourd'hui, l'objet d'une matière scolaire, au sein de notre système éducatif. Plus clairement, nous chercherons à établir une certaine base qui, au-delà de la diversité des courants de pensée, rend cette idée de citoyenneté compréhensible. Il faut donc dépouiller cette idée de ses éléments de complexité ou mettre provisoirement ses équivoques entre parenthèses, afin de dégager un certain point de convergence concernant sa définition, ne fût-ce qu'en un sens minimal. C'est pourquoi, dans la section 1.1 (*Que faut-il entendre par « citoyenneté » ?*), nous entreprendrons une sorte de ménage conceptuel en décrivant les aspects élémentaires de la citoyenneté et, par le fait même, de l'éducation à la citoyenneté à l'école québécoise. Trois dimensions seront examinées : *juridique* (1.1.1), *politico-participative* (1.1.2) et *socio-identitaire* (1.1.3). Celles-ci sont des catégories fortes utilisées par maints auteurs en théorie de la citoyenneté. Généralement, tous s'entendent à propos de ce qui constitue la dimension juridique de la citoyenneté : les droits civils, politiques et sociaux. Par contre, tel n'est pas le cas pour les autres dimensions étudiées. En tant qu'idéal politico-participatif ou en tant que pôle socio-identitaire, le concept de citoyenneté est plus controversé et plus difficile à définir, dans la mesure où différentes écoles de pensée ne l'interprètent pas de la même manière.

La section 1.2 (*De la complexité du concept de citoyenneté aux ambiguïtés du programme québécois de formation civique*) sera consacrée à l'exposition de ce que la réforme de l'éducation a oublié de prendre en considération, c'est-à-dire la complexité de la notion même de citoyenneté ainsi que la variété des conceptions qui la façonnent. De la sorte, le programme scolaire du ministère québécois de l'Éducation (2004, p. 335-368 ; 2001b, p. 163-187) ne contribue pas de façon satisfaisante au développement d'une conception de la citoyenneté suffisamment explicite à partir de laquelle l'on pourrait déduire des objectifs précis au plan pédagogique. Cette section vise à relever les manques de la réforme en ce qui a trait à l'éducation à la citoyenneté ; elle entend déterminer à quel niveau le programme de formation demeure incomplet et expliquer pourquoi il serait nécessaire que ce programme tienne compte davantage des différentes conceptions de la citoyenneté. Pour ce faire, nous procéderons

en trois temps. D'abord, nous examinerons les ambiguïtés associées à l'enseignement de la participation civique et politique qui fait partie des mandats de l'éducation à la citoyenneté. Face aux différentes options participatives (civiles, politiques, communautaires, etc.), il est préalablement nécessaire d'amener les jeunes à reconnaître et à comprendre cette diversité de modalités qu'implique l'idée de participation publique. Mais nous remarquerons que c'est précisément ce qui est négligé dans la réforme éducative québécoise (1.2.1 : *L'enseignement de la participation civique et politique*). Ensuite, nous identifierons une autre imprécision propre au programme d'éducation à la citoyenneté, qui est liée à l'enseignement des valeurs supposées communes. Au Québec, l'école est censée jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant au développement d'une identité partagée et d'un sentiment d'appartenance à la collectivité reposant sur certaines valeurs caractérisant la société québécoise. Ce qui est problématique dans ces orientations ministérielles, c'est que l'on peut attribuer une foule de sens différents à cette notion d'identité ou d'appartenance collective, lors de l'établissement et de l'enseignement des valeurs dites communes. Nous insisterons sur cette difficulté dont tout programme de formation civique devra nécessairement tenir compte, ce que ne fait pas l'école québécoise (1.2.2 : *L'enseignement des valeurs communes*). Enfin, nous poserons la question suivante : les programmes de formation civique peuvent-ils compter sur l'existence d'une conception de la citoyenneté partagée de manière consensuelle ? En répondant par la négative, nous verrons que la réforme québécoise méconnaît justement l'incidence réelle de ce problème dans le domaine de l'enseignement institutionnalisé de la citoyenneté. Pourtant, comme nous l'exposerons, il faut plus que jamais être conscient qu'il existe diverses visions qui se confrontent, lorsque l'on tente de définir l'idée de citoyenneté, et le milieu éducatif ne peut aujourd'hui faire fi de ce type de débat (1.2.3 : *L'enseignement de la diversité des conceptions de la citoyenneté*).

1.1 Que faut-il entendre par « citoyenneté » ?

1.1.1 *La dimension juridique*

Que l'on se dise d'allégeance libérale, républicaine, démocrate-délibérative ou pour autant que l'on se réclame des principes de l'État de droit démocratique et de la tradition moderne occidentale, l'on acceptera une interprétation commune minimale impliquant à tout le moins quelques aspects similaires, bien que l'on puisse ne pas s'entendre sur les subtilités et les accents particuliers des différentes visions de la citoyenneté.

Il est habituel de répertorier au moins trois principales dimensions (juridique, politico-participative et socio-identitaire) associées à l'idée de citoyenneté occidentale moderne ; et en général, celles-ci ne peuvent s'exclure mutuellement⁹. Pour établir une définition minimale de la citoyenneté - celle que l'on ne pourrait rejeter qu'en contredisant les valeurs fondamentales de nos démocraties - la conception qu'a proposée le Britannique Marshall (1950), et qui s'est développée dans les années cinquante et soixante, constitue une base de référence commune pour identifier les droits de la citoyenneté et donc sa dimension juridique que tous reconnaissent, même si cette conception peut se révéler incomplète. En effet, de nouvelles approches de la citoyenneté émergent aujourd'hui et révisent la conception orthodoxe de Marshall en fonction des réalités du présent (pensons notamment au fait que de plus en plus de minorités cherchent à trouver l'écoute des majorités et à exprimer leur insatisfaction à l'intérieur d'une démocratie). Dans ce qui suit, nous verrons que la dimension juridique paraît tout à fait indispensable à toute définition de la citoyenneté et n'est finalement jamais remise en question (Kymlicka, 1992, p. 7). Elle doit cependant être complétée par les dimensions politico-participative et socio-identitaire. Ces deux facettes de la citoyenneté demeurent quant à elles des thèmes plus controversés, car les courants de pensée leur attribuent parfois des sens bien différents.

Tout d'abord, l'idée de citoyenneté est chaque fois accompagnée d'une composante juridique, au sens où « être citoyen », c'est posséder le statut de « détenteur de droits ». Autrement dit, le concept de citoyenneté correspond à l'ensemble cohérent de droits que détient chaque membre d'un État constitutionnel donné (Le Pors, 1999, p. 107). Plus précisément, il s'agit de la personne qui dispose de droits civils, politiques et sociaux (Marshall, 1964, p. 78, 92). En fait, cette dernière jouit de la liberté de s'exprimer, d'exercer sa religion, de se marier, d'être traitée selon des lois égales pour tous, etc., ce qui exemplifie les droits individuels de type civil reconnus dans toute constitution libérale. Le citoyen dispose également de certains droits de participation à la vie démocratique à titre de votant ou de candidat à toutes les fonctions publiques, s'agissant bien entendu des droits de nature politique (Schnapper, 2000, p. 10). Les droits de la citoyenneté se sont graduellement élargis afin d'intégrer, dans de nombreuses démocraties, divers droits sociaux comme le droit à l'éducation publique, aux allocations de vieillesse, aux soins de santé ou encore à l'assurance-emploi. En somme, selon Marshall, c'est en

⁹ Dans ce qui suit, nous nous inspirons des dimensions finement décrites par Schnapper, dans son excellent ouvrage *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* (2000). Il est à noter que Weinstock (2001a, 2000) observe sensiblement les mêmes facettes de la citoyenneté. Pour l'examen critique des questions contemporaines entourant ces trois facettes, principalement les dimensions de la participation et de l'appartenance identitaire, nous nous référerons au rapport de Kymlicka faisant le point concernant les *Théories récentes sur la citoyenneté* (1992) - un rapport ayant été présenté pour Multiculturalisme et Citoyenneté Canada. De plus, dans un court article titré « Introduction : Qu'est-ce que la citoyenneté ? », Xypas (2003, p. 281-290) renvoie lui aussi presque intégralement à ces composantes (juridique, éthico-politique, affective) pour caractériser les attitudes psychologiques du citoyen et ce, à partir de certaines études fondamentales de Freud et de Piaget.

garantissant des droits civils, politiques et sociaux à tous qu'un État fait en sorte que chaque membre ait le sentiment d'être un citoyen en mesure de participer à la vie de la société dans laquelle ses besoins fondamentaux sont satisfaits (Kymlicka, 1992, p. 2-3). De son côté, naturellement, le citoyen doit assumer quelques obligations dans cet État dont il est légalement membre : respecter les lois et les libertés d'autrui, participer aux dépenses collectives en fonction de ses ressources, etc. (Schnapper, 2000, p. 10).

Il est commun de dire que les droits civils et politiques sont des droits formels ou abstraits de « première génération » qui se distinguent des droits sociaux ou matériels de « seconde génération ». En Grande-Bretagne, pays qui est naturellement le contexte de référence de Marshall, les droits dits « formels » se sont développés à des époques qui ont historiquement précédé l'obtention des droits dits « matériels ». (Cette évolution des droits a pratiquement suivi le même parcours dans la plupart des autres démocraties occidentales.) Au XVIII^e siècle,

la citoyenneté était avant tout une affaire de droits civils - c'est-à-dire de protection égale en vertu de la loi. Les citoyens [...] étaient protégés contre les arrestations arbitraires, les fouilles non-autorisées [...] et ils pouvaient être propriétaires fonciers. Au XIX^e siècle, la notion de citoyenneté en vint à comprendre des droits politiques [...]. Pour être membre de plein droit de la société, [...] il fallait non seulement bénéficier de la protection de la loi, mais être aussi en mesure de façonner celle-ci par l'exercice de ses droits démocratiques (Kymlicka, 1992, p. 2).

Toutefois, au cours du XX^e siècle (imprégné de divers mouvements sociaux : syndicalisme, féminisme, antiracisme, etc.),

la notion de citoyenneté en est venue à inclure divers droits sociaux [...]. Durant une grande partie du XVIII^e et du XIX^e siècle, les droits civils et politiques en Grande-Bretagne étaient principalement réservés aux Protestants de race blanche qui étaient propriétaires fonciers ; des restrictions similaires existaient en Amérique du Nord. Cependant, ces droits ont été graduellement étendus aux femmes, à la classe ouvrière, aux Juifs et aux Catholiques, aux personnes de race noire et à d'autres groupes auparavant exclus. Par conséquent, selon Marshall, la pleine expression de la citoyenneté nécessite l'existence d'un État providence démocratique et libéral (Kymlicka, 1992, p. 2-3).

Bref, à l'intérieur de cet État, les aspects juridiques de la citoyenneté renvoient à la protection de différents droits, sans quoi certains citoyens se trouveraient marginalisés. L'expansion des droits du citoyen et l'étendue de l'État providence varient beaucoup d'un pays à l'autre, « mais le principe selon lequel la citoyenneté à part entière comporte une forme quelconque de droit à des programmes sociaux est devenu la façon de penser orthodoxe dans la plupart des démocraties occidentales » (Kymlicka, 1992, p. 3).

Ainsi, depuis la parution de *Citizenship and Social Class* (1950), le modèle de Marshall - définissant la citoyenneté à partir des droits civils, politiques et sociaux - a fait office de conception dominante dans les démocraties occidentales. En effet, tout citoyen démocrate soutient sans réserve l'idée selon laquelle une personne ne peut être membre à part entière d'une société démocratique si elle ne peut bénéficier de la protection de la loi, être en mesure de participer à la société et d'exercer ses droits politiques, mais aussi voir ses besoins fondamentaux satisfaits (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 14). Pour former les futurs citoyens, il s'agit alors de transmettre un savoir relatif aux droits et à leurs mécanismes de protection : lois fondamentales, institutions défendant le citoyen, mécanismes de recours, etc. (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 29). Bien sûr, de telles conditions de la citoyenneté sont intimement liées aux principes fondamentaux de justice, c'est-à-dire aux principes d'égalité, de liberté et de sécurité garantis dans la constitution de tout pays démocratique, ce qui implique la présentation des articles de la charte des droits et libertés elle-même fondée sur le principe de la neutralité de l'État face aux choix de vie individuels de ses citoyens. En plus d'expliquer les limites de l'intrusion de l'État dans la vie privée, l'éducation à la citoyenneté doit présenter les règles de la coexistence pacifique entre les citoyens eux-mêmes, ce qui exige la promotion du respect des libertés d'autrui (en tant qu'obligation minimale de l'individu) et la connaissance des lois à observer qui, de façon réciproque, protègent les citoyens dans leurs différences. Il est également nécessaire de souligner que c'est un droit de voter (ou de se porter candidat aux élections) et d'expliquer pourquoi en fonction des droits politiques reconnus permettant, entre autres choses, le caractère secret des choix, lors des scrutins (Mougniotte, 1999, p. 36). On fournit ainsi à l'élève une information nécessaire à la compréhension des droits de la citoyenneté et du fonctionnement des institutions publiques qui les supportent (tribunaux, cour suprême, système judiciaire, etc.). De là, le futur citoyen sera en meilleure position pour identifier les moments où ses droits se trouvent menacés et pour les défendre à travers les différents mécanismes de protection de la vie privée et de l'accès égal aux services collectifs (soins de santé, éducation, assurance-emploi, etc.). Bien entendu, l'objectif de la nouvelle réflexion sur la citoyenneté n'est sûrement pas de rejeter ce modèle juridique, mais d'en montrer les limites. Comme l'observe Kymlicka (1992, p. 28), plusieurs auteurs soutiennent justement qu'il ne faut pas uniquement mettre l'accent sur les droits, dans la mesure où cela peut reproduire une conception trop passive de la citoyenneté et laisser dans l'ombre cette source de lien social et d'identité qu'est le principe de citoyenneté. Pour définir ce principe de façon plus entière, il faut donc inclure d'autres aspects essentiels qui, toutefois, se révèlent hautement plus problématiques : la nécessité d'ajouter à l'acceptation passive des droits du citoyen l'exercice actif des responsabilités qui y sont rattachées et la nécessité de revoir la définition de la citoyenneté ayant cours depuis l'après-guerre dans le but de promouvoir un plus grand

sentiment d'appartenance à la communauté tout en tenant compte du pluralisme de nos sociétés actuelles (Kymlicka, 1992, p. 4).

1.1.2 La dimension politico-participative

À ce qui a été dit sur le caractère juridique inhérent à la notion de citoyenneté (en tant que reconnaissance des droits de l'individu par l'État et obéissance des citoyens à des lois communes) s'ajoute une dimension politico-participative, celle qui a été promue par des penseurs comme Rousseau : la citoyenneté est « source de légitimité politique » et « participation au pouvoir ». Il s'agit ici de prétendre, à juste titre, que le citoyen est plus qu'une entité juridique¹⁰, considérant qu'il reste - même dans une démocratie de nature représentative - détenteur d'une part de la souveraineté politique.

C'est l'ensemble des citoyens, constitués en collectivité politique [...], qui, par l'élection, choisit les gouvernants. C'est l'ensemble des citoyens qui est à la source du pouvoir et qui justifie que les décisions prises par les gouvernants soient exécutées. C'est l'ensemble des citoyens qui contrôle et sanctionne l'action des gouvernants issus de l'élection. Les gouvernés reconnaissent qu'ils doivent obéir aux ordres des gouvernants parce que ceux qui leur donnent ces ordres ont été choisis par eux et restent sous leur contrôle (Schnapper, 2000, p. 10-11).

Cette facette de la citoyenneté impliquant un certain degré de participation civique des individus devient aujourd'hui un thème que plusieurs considèrent comme étant de plus en plus important, dans un contexte d'étourdissement devant la complexité des processus décisionnels et de désintérêt pour la chose publique et politique, spécialement chez les jeunes citoyens (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 15). « L'une des préoccupations exprimées le plus souvent au sujet des vues traditionnelles de l'époque de l'après-guerre est que l'accent est mis exclusivement sur les droits du citoyen et pas suffisamment sur ses devoirs, ses vertus ou ses responsabilités. Elles ont donné lieu à une conception passive de la citoyenneté qui a suscité une apathie généralisée et une perte du sens civique » (Kymlicka, 1992, p. 5). On retrouve de plus en plus cette idée selon laquelle il faut un principe de citoyenneté qui mette presque autant l'accent sur les responsabilités, les vertus et la participation des citoyens que sur leurs droits (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 21 ; Kymlicka, 1992, p. 7 ; Macedo, 1990, p. 39).

Mais quelles seront les vertus et les responsabilités qui viendront faire contrepoids à la passivité que peut engendrer une définition strictement juridique de la citoyenneté ? Sur cette question, Kymlicka (1992, p. 7) remarque qu'il n'y a pas vraiment de consensus ; un consensus que l'on retrouvait pourtant

¹⁰ En effet, les citoyens assument avec leurs concitoyens différents rôles et responsabilités partagés au sein d'une même organisation politique, par exemple, à titre d'électeurs, de membres de partis politiques, de contribuables, d'utilisateurs de services ou encore de copartageants de la richesse collective.

en ce qui concerne la définition et le contenu de la citoyenneté du point de vue du statut juridique. En effet, Kymlicka (1992, p. 8-27) identifie six écoles de pensée qui proposent des conceptions souvent très différentes de la citoyenneté « participative » : (1) la Nouvelle Droite, qui remet en cause les acquis sociaux de l'État providence (qui serait responsable de la passivité des citoyens) et insiste sur la « citoyenneté responsable » et sur l'autosuffisance économique ; (2) la Nouvelle Gauche et (3) les théoriciens de la société civile, qui insistent tour à tour sur l'importance de l'action volontaire dans divers groupes et associations de citoyens ; (4) les féministes, qui soulignent la nécessité d'enlever les obstacles structuraux à la participation politique ; (5) les théoriciens de la vertu libérale, qui insistent sur la capacité critique d'évaluer le travail des élus, la délibération démocratique et la raison publique ; (6) les républicains civiques, qui mettent l'accent sur la participation directe à la vie politique en tant que valeur la plus élevée de la citoyenneté et de la vie commune en général¹¹. Malgré leurs différences, que même cette description sommaire permet de montrer, les théoriciens qui se réclament de l'un ou l'autre de ces courants donnent conjointement « comme argument que la volonté de s'engager sur la voie de la vertu civique est nécessaire à une bonne citoyenneté, même si cela n'est pas une obligation pour obtenir la citoyenneté sur le plan juridique. Ils veulent que les citoyens passifs et apathiques deviennent des citoyens actifs et responsables, parce qu'ils croient que la santé à long terme d'une démocratie libérale dépend de l'existence du sens civique chez une majorité des citoyens » (Kymlicka, 1992, p. 8). Les six écoles de pensée considèrent que le citoyen peut trouver une certaine motivation à participer, dans la mesure où les intérêts généraux débattus politiquement et sur lesquels il faut s'entendre collectivement incluent également une part des intérêts personnels du citoyen lui-même. À ce niveau, elles conçoivent l'école en tant qu'institution publique pouvant jouer un rôle important, afin que les générations futures prennent conscience de cette interconnexion entre intérêts collectifs et intérêts personnels, notamment à travers la formulation, l'analyse et la discussion de questions - telles la protection de l'environnement ou la gestion de la dette nationale - qui concernent la société entière. Il est à espérer que chacun apprenne ainsi à voir que la réalisation de ses intérêts propres passe en partie par sa participation publique et politique. Dans cet esprit, relève Kymlicka (1992), il faut montrer que la promotion des droits et des intérêts individuels est compatible avec le développement de certaines vertus citoyennes et participatives, dans la mesure où la continuation intergénérationnelle d'une démocratie libérale en est tributaire (Macedo, 2000 ; Gutmann, 1999). Exposons ce point de vue.

¹¹ Kymlicka (1992) mentionne une autre conception relevant du domaine de l'opinion publique, le « communautarisme conservateur », dont il décrit ainsi les principales caractéristiques en spécifiant toutefois que très peu de théoriciens ou de philosophes politiques la défendent aujourd'hui : « l'État devrait favoriser activement l'assimilation au mode de vie traditionnel de la collectivité. L'État ne devrait pas appuyer politiquement les identités de groupes non traditionnels - en fait, il devrait même décourager les tentatives individuelles de maintenir la différence d'un groupe. Être véritablement membre de la collectivité presuppose l'acceptation de valeurs partagées qui découlent des traditions historiques de la collectivité » (p. 59).

Plusieurs se demandent aujourd’hui s’il n’est pas tout à fait illusoire d’exiger de la part des citoyens un degré élevé de dévouement civique et de participation politique dans un contexte de désintérêt pour la chose publique qui, d’ailleurs, est renforcé par leur style de vie largement individualiste (Conseil supérieur de l’éducation, 1998, p. 15). Rousseau lui-même répondait par la négative à la question de savoir si une démocratie radicalement participative pouvait prendre forme, dans le contexte des grands États-nations modernes (*Du Contrat social*, livre 3, chap. 15). La conséquence de cette réalité est-elle de conduire inévitablement les citoyens à négliger la nécessité d’élèver leur degré d’investissement politique? Il s’agit pourtant du moyen supérieur dont disposent les citoyens pour protéger leurs droits qui préviennent les formes de domination entre individus ou d’abus de pouvoir des dirigeants. Voilà où les citoyens peuvent trouver leur motivation à participer à la société politique ; pour la plupart d’entre eux, cela se présente peut-être comme un fardeau, mais un fardeau nécessaire (Kymlicka, 1992, p. 26, 28). Les membres d’une société politique doivent ainsi prendre conscience que leur participation civique et politique contribue à rétrécir la part d’injustice qui subsiste toujours dans la société. Pour opérationnaliser une conception de la citoyenneté fondée sur un équilibre entre droits et vertus, nous devons adopter une approche réaliste où il s’agit peut-être moins d’élargir les occasions de participer que de s’assurer que les citoyens déterminent et choisissent le bon genre de participation (Kymlicka, 1992, p. 25-26 ; Macedo, 1990).

Il est certes raisonnable de penser que la majorité des citoyens modernes peuvent chercher et trouver leur plus grande satisfaction dans la sphère privée ou apolitique (la famille, le travail, l’art, la religion, etc.). Mais doit-on pour autant en déduire qu’il n’existe plus de place, dans leur vie, pour promouvoir la valeur de la participation publique ? Comme nous l’avons déjà mentionné, le développement d’un certain degré d’investissement politique sert à protéger nos droits de la citoyenneté qui, à leur tour, préviennent les formes d’injustice et de domination¹². C’est pourquoi des philosophes

¹² Un peu à la manière de Tocqueville, Rawls (1995) écrit justement que sans « la participation à la vie politique démocratique d’un corps politique actif de citoyens informés, et si un repli général sur la vie privée se produit, même les institutions politiques les mieux conçues tomberont aux mains de ceux qui cherchent à dominer et à imposer leur volonté à travers l’appareil d’État, soit par soif de pouvoir ou de gloire militaire, soit pour des raisons d’intérêts économiques ou de classes [...]. Le salut des libertés démocratiques exige la participation active de citoyens qui possèdent les vertus politiques nécessaires pour sauvegarder un régime constitutionnel » (p. 250). De ce fait, la participation doit être encouragée parce qu’elle est nécessaire à la protection des libertés fondamentales qui constituent la citoyenneté démocratique. « La citoyenneté dans un monde complexe ne peut guère se concevoir sans une réappropriation par le citoyen des délégations de pouvoirs qu’il a jusque-là consenties à des médiateurs de moins en moins aptes à assumer leur fonction de représentation. Le plein exercice des libertés individuelles et publiques enrichit la citoyenneté. Le droit peut être le moyen d’expression d’une citoyenneté plus consciente, lorsqu’il concourt à la transparence administrative (la législation sur l’information et les libertés, la motivation des décisions administratives, l’accès aux documents administratifs et les archives), où même prend la forme du recours pour excès de pouvoir, par lequel le citoyen saisit le juge pour faire respecter la loi. La société civile propose aujourd’hui au citoyen une large gamme de mouvements, associations, clubs et partis moins systématiquement hiérarchisés qu’autrefois, qui lui permettent une structuration plus libre de sa citoyenneté, sous la forme d’une combinaison d’engagements sociaux diversifiés et lui appartenant en propre, puisqu’ils ne dépendent que de ses choix » (Le Pors, 1999, p. 97-98).

politiques contemporains portent une certaine attention à la dimension participative de la citoyenneté et demandent notamment aux citoyens de cultiver des vertus politiques, comme la capacité de remettre en question la performance des représentants et l'autorité politique, dans le cadre d'un débat public modéré et tolérant (ex. : Callan, Galston, Kymlicka, Macedo, Rawls). Voilà le sens politico-participatif que nous accordons généralement à l'idée de citoyenneté à la fois libérale et démocratique. « "Libérale" dans le sens que nous valorisons la liberté personnelle de poursuivre des objectifs individuels qui nous sont propres, mais "démocratique" dans le sens que, collectivement, nous cherchons un consensus au sujet des biens publics et des objectifs communs » ; ainsi, notre système politique « permet à la fois aux intérêts publics *et* aux intérêts privés de se faire valoir. Nous sommes tous, au même moment, à la fois des individus privés et des citoyens publics » (Des Jardins, 1995, p. 77). À tout le moins d'un point de vue normatif, les démocraties constitutionnelles visent non seulement à promouvoir les libertés individuelles, mais également un système dans lequel nous élaborons une certaine définition commune des projets politiques qui donnent sens à notre vie collective et définissent ce qui nous importe en tant que peuple (Des Jardins, 1995, p. 77-78).

Toutefois, jamais l'on ne soutient ici l'idée qu'il se révèle légitime d'imposer au citoyen le fardeau de la participation à la société politique. Au contraire, le citoyen, dans une démocratie libérale, est libre de voter ou non aux élections, de participer ou non aux débats publics, de se cantonner dans une forme de « citoyenneté minimale » réduite au simple respect des lois ou d'aller plus loin sur le chemin du militantisme politique, syndical, etc. « Car si l'une des dimensions de la citoyenneté se déploie dans la participation aux affaires publiques, il ne faut pas oublier qu'une autre dimension de la citoyenneté réside dans l'attribution de droits aux individus, sans contrepartie. Cette dimension-là se fonde sur le seul fait de l'appartenance à la communauté politique, et découle de cette seule appartenance. Elle demeure valide quel que soit le degré d'engagement effectif de l'individu dans la vie de la cité, fût-il minime » (Roman, 1995, p. 64-65). Parmi toutes les libertés octroyées à l'individu dans l'État de droit, il y a bien celle de rester étranger à la plupart des institutions politiques¹³. Le standard participatif est ainsi ouvert à la contestation et chacun peut en toute liberté le rejeter ou encore lui attribuer un sens particulier dépendamment de la sphère participative privilégiée (association de quartier, parti politique, syndicat, etc.) et des objectifs

¹³ Il peut ainsi devenir « rationnel pour tout individu particulier de rejeter les obligations de la citoyenneté active et de consacrer ses efforts à d'autres projets. Cela est particulièrement vrai tant que les démocraties libérales peuvent se maintenir, voire même prospérer avec plusieurs citoyens passifs [...] » ; ce serait sans doute une atteinte à la liberté privée que de contraindre tous les enfants à porter le fardeau d'une citoyenneté active, pendant que plusieurs d'entre eux pourront éventuellement et « de manière autonome et rationnelle rejeter le monde de la politique, sans que l'État libéral tombe en ruines pour autant » (Levinson, 1999, p. 105).

poursuivis (défendre les droits individuels, construire une identité nationale, promouvoir les intérêts d'un groupement civil, etc.).

Sans jamais la considérer comme une obligation juridique ou un préalable à la jouissance pleine et entière des droits propres au statut de citoyen, la participation citoyenne (comme exercice volontaire) doit toutefois être présentée comme une valeur à privilégier, notamment à travers nos programmes d'enseignement. Il s'agit de la promouvoir à titre de qualité, de vertu, sur le même pied d'égalité que d'autres vertus morales et intellectuelles valorisées depuis toujours à l'école : rigueur, sens de l'effort, honnêteté, etc. Il s'agit de promouvoir une conception de la citoyenneté qui, tout en mettant l'accent sur la défense des droits individuels, implique le développement de certaines vertus participatives jugées nécessaires pour que notre société de droits et de libertés puisse se perpétuer de génération en génération. Ainsi, le thème de l'éducation à la citoyenneté apparaît inhérent à toute réflexion sur les moyens d'accroître la quantité, mais surtout la qualité de l'investissement des citoyens, dans la construction de leur société. Pour ce faire, deux choses sont requises au cours de l'éducation des futurs citoyens : la transmission de la connaissance concernant les institutions politiques, leur rôle et leur fonctionnement (Milner, 2004)¹⁴ ainsi que la présentation du plus large éventail possible de modalités politiques et civiles de participation (Pagé, 2001, p. 51-52).

À l'école secondaire, les objectifs pédagogiques liés au domaine de l'éducation à la citoyenneté incluent l'étude d'éléments factuels de haute importance pour la connaissance de la démocratie (fonctionnement des assemblées parlementaires, séparation des pouvoirs, etc.) et l'apprentissage de certaines notions de base (référendum, système proportionnel, majorité absolue, etc.)¹⁵. En même temps, tous reconnaissent que ces objectifs ne pourront se réduire entièrement à ce type de « savoir ». La formation civique ne se ramène plus uniquement à une présentation permettant aux (futurs) citoyens de disposer de leurs droits et d'assumer leurs obligations correspondantes (Canivez, 1990, p. 27). En plus de cette

¹⁴ Selon l'idée générale de Milner (2004), les citoyens canadiens et québécois ont une très faible connaissance de la chose politique. Les raisons sont qu'ils n'ont eu jusqu'ici aucun cours d'éducation civique dans leur cheminement scolaire et qu'ils lisent très peu les journaux. Semble-t-il que le niveau de participation civique et politique est en étroite relation avec la quantité et la qualité de l'information acquise par les citoyens. Les recherches de Milner semblent démontrer que plus les citoyens s'informent par les journaux plutôt que par la télévision, plus leurs connaissances de la chose politique sont grandes (l'un des indicateurs de la volonté d'appliquer les connaissances acquises en la matière réside dans l'augmentation du degré de la participation politique du citoyen, par exemple, lors des élections). En s'informant ainsi, le citoyen parle avec des personnes de son entourage sur le sujet, critique et consolide ses idées sur la politique, ce qui se traduit par une meilleure capacité d'exercer sa volonté politique qui s'affirme de plus en plus en formant une sorte de « cercle vicieux positif », selon les termes de l'auteur.

¹⁵ Les cours de philosophie de niveau collégial peuvent ensuite servir à enrichir cette connaissance, en permettant à l'étudiant de se familiariser avec les principaux aspects de la philosophie politique et de comprendre les concepts fondamentaux utilisés à l'intérieur de ce champ, au moyen de l'étude des œuvres des grands philosophes. Il s'agit de survoler différentes époques se succédant dans l'histoire de la pensée politique et mettant en scène d'importants auteurs qui influencent encore aujourd'hui nos conceptions de la citoyenneté démocratique.

transmission « objective » de connaissances politiques et juridiques propres à la citoyenneté (Mougniotte, 1996), cette éducation vise aussi à les préparer *en tant que* membres libres et égaux qui, en principe, fonderont, à même le processus démocratique de délibération, le contrat nécessaire à l'autodétermination d'une société politique. C'est dans cet ordre d'idées que des auteurs québécois en éducation prétendront élargir l'idée de citoyenneté, en lui attribuant une signification apparemment plus exigeante qu'auparavant : être citoyen, c'est plus que posséder une nationalité qu'atteste de façon attributive notre passeport ; être citoyen, « c'est être en mesure de participer aux choix fondamentaux de sa société, c'est pouvoir prendre position et faire entendre sa voix au sein de sa communauté politique et délibérative, c'est jouer une part active dans un esprit d'ouverture et de respect de la différence » (Martineau et Simard, 2001, p. 33). Cela rejoint clairement la dimension participative de la citoyenneté.

Le programme québécois d'histoire et d'éducation à la citoyenneté vise à contribuer à la formation générale de l'élève sur le plan de la conscience citoyenne et de la participation publique : l'histoire et l'éducation à la citoyenneté lui permettent « de saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et de prendre ainsi conscience de ses responsabilités de citoyen » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 337). Il semble clair que l'*« intention éducative »*, derrière tout cela, soit de préparer les élèves (comme futurs citoyens) à prendre part à la vie démocratique, à assumer un rôle actif à l'école comme dans la société. Considérant que le droit de participation des citoyens aux affaires de la cité demeure une exigence déterminante dans les procédures de légitimation des pouvoirs publics fondant l'État de droit, il faut que l'éducation à la citoyenneté encourage (sans partisanerie) un investissement futur des jeunes au sein des groupements politiques ou citoyens ainsi qu'un engagement actuel des étudiants dans les divers comités de leur école. Du moins, c'est ce qui a été affirmé dans le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996) : « pour préparer les élèves à l'exercice de la citoyenneté, l'école devra surtout permettre l'aménagement d'une vie civique [...] et y faire progressivement participer tous les élèves » (p. 56). Pour promouvoir l'engagement dans l'action politique et entraîner le futur citoyen à conduire sa propre réflexion, l'école doit être en mesure de l'aider à choisir, à discerner les enjeux des suffrages et à savoir lire un programme électoral de façon critique (Mougniotte, 1999, p. 36-37). Dans cette foulée, le Conseil supérieur de l'éducation (1998) soutient l'idée « qu'une citoyenneté responsable [...] renvoie [...] à la participation du citoyen aux décisions qui le concernent, aux débats publics, aux différents lieux où s'édifie la vie collective », d'où le mandat pour une éducation à la citoyenneté « de stimuler l'exercice d'un rôle actif de citoyen [...] lucide et responsable » (p. 22, 34). Il s'agit d'apprendre au futur citoyen à être responsable de ses propres choix et opinions, ce que l'école québécoise est censée encourager en éducation à la citoyenneté à travers ses valeurs d'engagement personnel et collectif (recours au débat argumenté, prise

de décision, leadership, projets communautaires, etc.) et de coopération solidaire (travail d'équipe, compromis social, création de rapports égalitaires, dynamique d'entraide avec les pairs, etc.) (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 29).

1.1.3 La dimension socio-identitaire

La troisième dimension de la citoyenneté - ou le sentiment d'appartenance nationale - possède parfois un accent « affectif » très fort qui « se caractérise par l'amour de la patrie » (Xypas, 2003, p. 290). Pour notre part, la signification que nous attribuons à la composante socio-identitaire est moins « passionnelle ». Définir en quoi consiste précisément la dimension socio-identitaire peut se révéler complexe, lorsque l'on aborde le problème du pluralisme et du multiculturalisme. Mais avant d'arriver à cette question importante, nous pouvons affirmer de façon générale que la troisième facette de la citoyenneté est liée à la notion d'appartenance nationale. Nous parlons alors d'une forme d'attachement qui se cultive à l'intérieur d'une communauté historique concrète, d'une nation particulière. Pour les citoyens d'un même État national, il s'agit de développer une certaine identité collective autour d'un « nous », qui se définit le plus souvent autour d'une langue, d'une histoire et d'institutions démocratiques communes. Même si la forme et la densité de cette identité peuvent grandement différer d'un État à l'autre, d'une nation à l'autre, l'idée d'appartenance à la collectivité (acquisition de la langue de l'espace civique national, la connaissance de l'histoire nationale, celle des valeurs, des mœurs, des traditions politiques et juridiques nationales, etc.) se retrouve dans toutes les démocraties occidentales et implique quelque part la transmission d'un patrimoine commun et la promotion des valeurs à la base des grandes institutions publiques (Ministère de l'Éducation, 2001b, p. 3)¹⁶. Même si Kymlicka (2001, p. 311, 333-334) reconnaît qu'il se définit maintenant par les qualificatifs de « diffus » ou de « mince », le sens d'appartenir à une société intergénérationnelle, d'avoir un passé commun et de partager un futur commun - que cultivent notamment des institutions publiques comme l'école - permet au citoyen de se concevoir lui-même comme membre d'une communauté politique, comme « l'un de nous ». En d'autres termes, le citoyen se situe chaque fois dans une communauté nationale et est socialisé à l'intérieur d'un contexte « fait de traditions culturelles et de repères identitaires communs, lesquels forgent un horizon de sens, un horizon de choix significatifs dans le cadre duquel [...] il peut trouver les sources de l'estime de

¹⁶ D'ailleurs, la grande majorité des membres d'une société démocratique partagent certaines valeurs communes de base qui, sans toujours être suffisantes pour assurer l'unité d'une communauté politique, demeurent nécessaires ; la plupart des citoyens partagent une conception commune minimale « des droits et devoirs civiques, notamment en ce qui concerne les valeurs comme l'équité, la tolérance, la participation aux institutions sociales et la volonté de s'entendre » (Kymlicka, 1992, p. 41). La valeur du respect des droits de la personne serait d'ailleurs dépourvue de sens si les individus eux-mêmes avaient cessé d'en faire une « culture partagée » dans leur propre vie quotidienne.

soi, construire son identité et [...] exercer son autonomie propre » (Courtois, 2005, p. 276). Il est raisonnable de penser que ce sentiment d'appartenance nationale renforce également le sens de la solidarité, de la loyauté et de l'obligation mutuelle (ex. : participer au financement des services publics, accepter les résultats démocratiques ou les contester pacifiquement) dont dépendent en partie le contrat social et les conceptions de la citoyenneté d'hier à aujourd'hui.

Plusieurs ont cependant remarqué que la vision orthodoxe de la citoyenneté axée sur les droits - qui prévalait durant l'après-guerre - ne tenait pas suffisamment compte des questions d'identité, d'appartenance et de culture (Kymlicka, 1992, p. 29)¹⁷. Au contraire, à l'intérieur des orientations de la réforme de l'éducation québécoise, il s'agit des aspects de la citoyenneté les plus visibles, compte tenu de la place qui leur est accordée de façon répétitive : « [c]onstruire [...] son identité sociale, c'est chercher à connaître les origines et les facteurs explicatifs de la différence et de la spécificité. [...] En ce sens, l'étude de réalités sociales du passé et du présent contribue à la découverte des fondements identitaires » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 348). Dans les textes ministériels, l'on peut relire à plusieurs endroits que l'école secondaire doit « cerne[r] la perspective temporelle, qui permet de connaître et de comprendre les racines du présent [...] » ; le domaine de l'univers social (histoire et éducation à la citoyenneté) concourt à « la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à des repères qui lui permettent de saisir son appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes, notamment celles qui sont associées à la démocratie » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 295). Autrement dit, l'école doit amener l'élève « à découvrir les racines historiques de son identité sociale, à reconnaître sa place parmi les autres et, de ce fait, à constater son appartenance à la collectivité » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 341). Pour ce faire, « l'élève examine les conditions qui ont présidé à l'émergence et à l'évolution d'institutions publiques et découvre des racines de son identité [...] » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 346).

Au Québec, cette intégration sociale et identitaire est principalement assurée par l'enseignement de l'histoire¹⁸. On le perçoit fort bien dans les citations précédentes. L'apprentissage de la citoyenneté repose sur l'acquisition d'une connaissance historique rendant possible la compréhension collective de nos grandes institutions sociales dans lesquelles, en tant que citoyens, nous avons généralement été

¹⁷ Marshall a élaboré une théorie de l'intégration par la citoyenneté, mais seulement du point de vue de la fonction d'intégration des droits de la citoyenneté ; ces droits devaient, selon lui, susciter un *sentiment immédiat* d'appartenance à la communauté et permettre l'intégration culturelle des groupes exclus auparavant (Kymlicka, 1992, p. 29).

¹⁸ Face à l'élève, cette « discipline l'amène d'abord à réaliser que le présent émane essentiellement du passé et à comprendre ce présent, en l'interrogeant dans une perspective historique, laquelle repose principalement sur une conscience de la durée [...] » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 337).

intégrés. Cela renvoie ainsi à l'acquisition d'une connaissance suffisante de l'histoire nationale, c'est-à-dire des conditions d'émergence et de développement de ces institutions sociales qui façonnent la société québécoise, d'hier à aujourd'hui. La réforme scolaire prévoit la mise en place d'un programme d'éducation à la citoyenneté, mais seulement dans la mesure où, au primaire, cette discipline apparaît portée par le programme d'histoire et de géographie et, au secondaire, par le programme d'histoire¹⁹. Il est généralement admis que l'histoire a un rôle majeur à jouer dans l'éducation à la citoyenneté, bien que celle-ci reste une entreprise multidisciplinaire, en vertu des compétences transversales à développer (Guay et Jutras, 2004a, p. 11-26 ; Ouellet, 2004a, p. 1-8). Globalement, les concepteurs du *Programme de formation de l'école québécoise* ont choisi l'enseignement de l'histoire comme moyen pour amener « l'élève à comprendre que la démocratie citoyenne est le résultat d'un long cheminement que chaque génération est appelée à poursuivre. Il apprend qu'il fait partie de ce continuum historique »²⁰ ; il s'agit donc d'enclencher le processus de formation et de consolidation de ce sentiment d'appartenance à l'aide de l'histoire (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 348). Cela coïncide, somme toute, avec une idée répandue, en Occident, voulant que l'étude de l'histoire et de l'évolution des institutions nationales permette de cultiver des identités communes en la plupart des futurs citoyens (Gutmann, 1999, p. 104-105).

Les débats actuels sur la citoyenneté reliés à ces thématiques que sont l'identité, l'appartenance et la culture se révèlent cependant au grand jour et se présentent, dans une société multiculturelle comme la nôtre, sous la forme d'un dilemme que l'on peut aborder selon différentes visions. Voici comment Kymlicka (1992, p. 30-31) expose le problème : d'une part, il existe plusieurs groupes qui demandent à la société nationale de reconnaître institutionnellement leurs différences, et d'autre part, cette reconnaissance d'une plus grande diversité semble remettre en question l'existence d'une identité et d'une culture communes pour tous les citoyens. La première manière de répondre à ce dilemme, note Kymlicka, est de soutenir une position « individualiste » de la citoyenneté - certains diraient péjorativement « indifférente » aux appartiances groupales face auxquelles l'État doit faire preuve

¹⁹ « Le choix qu'a fait le Ministère d'intégrer l'éducation à la citoyenneté à l'enseignement de l'histoire plutôt que d'en faire une discipline qui aurait pu être appelée éducation civique ou même instruction civique, comme c'est le cas dans d'autres systèmes éducatifs, vise à faire de cette éducation quelque chose de plus formateur que l'éducation aux droits et que l'enseignement des règles et des institutions sociales et politiques. [...] Le développement visé est celui [...] de se situer et de situer des éléments de son contexte dans le temps et dans l'espace, ce qui fait contrepoids à l'immédiateté [...] » (Guay et Jutras, 2004a, p. 14).

²⁰ Cette visée éducative « n'est pas nouvelle en soi, puisque les programmes antérieurs proposaient déjà que l'enseignant initie les élèves à l'établissement d'un rapport passé/présent afin de les aider dans leur compréhension des réalités sociales étudiées. Mais ce qui l'est, par contre, c'est l'accent qui est mis dans le nouveau programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté sur des concepts à privilégier. Ainsi, pour chacune des réalités sociales à l'étude, il est demandé aux enseignants d'initier leurs élèves à la compréhension de concepts reliés entre autres, à ceux de société, de civilisation, d'État, de pouvoir, de hiérarchisation, d'humanisme, d'économie, de droits, d'impérialisme, de liberté, de mondialisation » (Guay et Jutras, 2004b, p. 197-198).

d'une entière neutralité ; la seconde manière consiste en la défense d'une idée de citoyenneté « différenciée ».

(1) La conception de l'*individualisme libéral* propose de reléguer l'affirmation des différences à la sphère uniquement privée : « l'État reconnaît le modèle voulant que l'appartenance à un groupe constitue un choix tout à fait personnel » (Glazer, 1978, p. 98). Il s'agit de définir la citoyenneté comme étant un statut attribué aux individus et non aux groupes, c'est-à-dire un statut indépendant des allégeances religieuses ou des appartenances ethniques particulières. Tout réside dans l'attitude neutraliste de l'État qui ne devrait ni empêcher, ni appuyer l'expression de la différence entre les groupes de la société. L'argument contre l'application d'une politique de citoyenneté différenciée est double, car les individualistes soulèvent d'abord un problème d'ordre organisationnel engendré par l'explosion du nombre de groupes spécifiques (basés sur l'ethnie, la religion, l'orientation sexuelle, le partage d'un certain style de vie, etc.) qui pourraient aujourd'hui revendiquer un certain statut particulier et des droits spéciaux ; cela pourrait nous faire glisser sur une pente fatale et transformer notre société multiculturelle en un casse-tête informe, dès que nous tenterons de gérer et de déterminer le type spécial de reconnaissance politique qui caractérise chacun de ces groupes. Ensuite, les tenants de l'*individualisme libéral* estiment qu'une citoyenneté différenciée sera aussi bien une source de désunion qu'une perte d'identité commune ; au contraire, le principe de citoyenneté devrait servir « à cultiver un sentiment d'appartenance à une communauté et un désir de réaliser un objectif commun » (Heater, 1990, p. 295). Comment ainsi maintenir cet idéal dans une société où chaque groupe particulier revendique ou possède des droits spéciaux et distinctifs aussi bien qu'un statut qui, en matière de citoyenneté, renforce les cloisonnements culturels ou ethniques au lieu de développer un sentiment d'appartenance à la société nationale ?

(2) L'idée de *citoyenneté différenciée* est promue par les défenseurs d'une forme de « pluralisme culturel » ; ceux-ci connaissent évidemment les objections précédentes, mais y répondent en soutenant que la conception de l'*individualisme libéral* demeure plus souvent qu'autrement injuste envers les minorités historiquement opprimées et exclues (ex. : les Amérindiens, les Noirs) ou involontairement écartées des processus de prise de décision majoritaire (ex. : les immigrants, les pauvres, les personnes âgées).

Dans une société où certains groupes sont privilégiés tandis que d'autres sont opprimés, le fait d'insister pour que, en tant que citoyen, chacun abandonne ses affinités et ses expériences personnelles pour adopter un point de vue général, ne sert qu'à renforcer la situation des privilégiés ; en effet, les

perspectives et les intérêts des privilégiés auront tendance à dominer le public ainsi unifié, en marginalisant ou en mettant sous silence ceux des autres groupes (I. M. Young, 1989, p. 257)²¹.

Mais, si l'on récuse ainsi une définition statique de la citoyenneté au profit d'une approche différenciée, comment ne pas se perdre devant l'accroissement possible des revendications spéciales et des groupes qui peuvent se sentir marginalisés ?

S'il n'y a pas de réponse simple, c'est peut-être en grande partie parce qu'il existe différents types de droits qui peuvent ici être revendiqués. Kymlicka (1992, p. 34 et suiv.) distingue justement trois types de droits particuliers que comprend l'idée de citoyenneté différenciée²² : (a) les droits de représentation spéciale au sein des institutions publiques et des assemblées législatives correspondent à « l'idée que certains groupes ont besoin d'une représentation spéciale parce qu'ils pourraient ne pas avoir de voix dans les décisions prises à la majorité [...] » (p. 36), et cette stratégie vise à protéger les intérêts de groupes historiquement défavorisés dans le processus politique, comme le soutiennent les tenants d'une représentation collective pour les femmes ou les minorités visibles - dans les faits, plusieurs partis politiques et syndicats ont déjà de tels mécanismes pour garantir des sièges à ces catégories de personnes ; (b) les droits à l'autonomie gouvernementale sont plus problématiques, car ces droits relèvent d'une volonté beaucoup plus large d'autodétermination collective, dans la mesure où les groupes sont ici des « cultures », des « peuples » ou des « nations » qui revendentiquent le principe de la reconnaissance de leurs particularités distinctives à titre de « communautés historiques plus ou moins bien établies sur le plan institutionnel, qui occupent une patrie ou un territoire donné et qui partagent une langue et une histoire communes. Ces “nations” vivent au sein d'une communauté politique plus grande, mais elles réclament le droit à l'autonomie gouvernementale dans certains domaines clés, afin d'assurer le développement libre et complet de leur culture » (p. 35) - par exemple, le contrôle de l'immigration au Québec ou le contrôle des services policiers dans les communautés autochtones ; (c) les droits multiculturels visent non pas à promouvoir l'autonomie gouvernementale, mais plutôt à aider les immigrants et les réfugiés à s'intégrer à la société d'accueil et à leur permettre d'« exprimer leur caractère culturel propre sans nuire à leurs chances de réussite dans les sphères économiques et

²¹ « Avec la politique de l'égale dignité, ce qui est établi est censé être universellement le même, un ensemble identique de droits et de priviléges ; avec la politique de la différence, ce que l'on nous demande de reconnaître, c'est l'identité unique de cet individu ou de ce groupe, ce qui les distingue de tous les autres. L'idée est que c'est précisément cette distinction qui a été ignorée, passée sous silence, assimilée à une identité dominante ou majoritaire » (Taylor, 1994a, p. 56).

²² Il est à noter que Kymlicka revient sur ces droits de la citoyenneté différenciée, dans le premier chapitre de son ouvrage bien connu et titré *Multicultural Citizenship* (1995). Il expose dans le détail ce que nous présentons seulement en caractères gras. Car, pour pouvoir discuter sérieusement du droit des minorités d'un point de vue libéral, nous serions obligé de faire référence à toute une littérature, celle portant sur le multiculturalisme, où une quantité d'auteurs (Kymlicka, Parekh, Kukathas, Tully, etc.) sont intervenus. Bien entendu, tout cela déborde de beaucoup le cadre de cette sous-section dont la finalité est uniquement de définir les grandes dimensions de la citoyenneté.

politiques de la société dominante » (p. 35-36) - parmi les droits revendiqués par certains groupes d'immigrants, on retrouve notamment tout ce qui regarde les études ethniques dans les écoles ou encore l'appui public à leurs festivals culturels.

Face à cette collection de nouveaux droits réclamés, les individualistes libéraux affirmeront toutefois que cette citoyenneté différenciée ne pourra en définitive permettre à tous les membres d'une société d'être unis par les traits d'une citoyenneté commune et le sentiment d'appartenance nationale. Les tenants de cette vision se demandent si la reconnaissance de certains droits spéciaux et d'une citoyenneté différenciée n'est pas elle-même un constat d'échec quant à la possibilité qu'ont les communautés humaines de s'entendre sur quelque chose de commun malgré leur diversité. Mais Kymlicka (1992) répondra que si « les groupes exclus ne voient pas une affirmation de leur identité dans les institutions et les symboles de la nation, ils continueront de se sentir tenus à l'écart et marginalisés » (p. 40), bloquant ainsi tout espoir de développer, chez eux, un sentiment d'allégeance envers la communauté plus large. D'ailleurs, l'assimilation ou l'intégration forcée est-elle vraiment source d'unité? Une forme d'intégration plutôt assimilatrice ne risque-t-elle pas de produire l'effet contraire du but recherché, soit le repli des minorités, la ghettoïsation ? Dans ce cas, ne vaut-il pas mieux permettre certains accommodements spéciaux ? Sans doute, Kymlicka croit que chaque société nationale possède des valeurs abstraites partagées par la majorité des individus - telles la liberté ou la démocratie - mais les revendications spéciales permettent tout de même à certains groupes de conserver un minimum de distinction par rapport à cette majorité. Lorsque le cadre de ces revendications permet à des individus d'un groupe d'être citoyens à leur manière, pourquoi ne pas les appuyer dans certaines de leurs démarches ? Mais jusqu'à quel point une revendication peut-elle être acceptable ? Si l'on s'en tient aux trois types de droits spéciaux énoncés plus haut, Kymlicka croit possible de préserver une cohésion à travers les demandes des différents groupes. Ces types de droits fixent les balises définissant le genre de revendications possibles. À partir de Kymlicka, l'on peut penser que la cohésion sociale ne se réalisera finalement qu'à travers la promotion de l'idée de citoyenneté différenciée, même si, à première vue, cela paraît contradictoire. En effet, les groupes - malgré leurs distinctions - peuvent ici former et maintenir leur identité, tout en intériorisant certains symboles et certaines valeurs de l'État, parce que manifestant respect et ouverture à leur égard, il facilite leur intégration progressive. Bien sûr, les revendications doivent rester raisonnables : si elles sont jugées respectueuses des autres citoyens (et de leurs droits) et si elles permettent également à un groupe donné de personnes de s'épanouir socialement, économiquement, etc., pourquoi l'État les rejette-t-il d'emblée ?

Après avoir présenté les trois dimensions de la citoyenneté, nous pouvons confirmer la chose suivante : « être citoyen » signifie posséder le statut de « sujet de droit ». Ce sujet dispose, à ce titre, de droits civils, politiques et sociaux (Marshall, 1964, p. 78, 92). Depuis plus d'un demi siècle, en Occident, ce modèle a fait office de conception dominante dans les démocraties. Une telle conception est toujours valable dans la tradition occidentale et son aspect juridique est reconnu comme étant indépassable et inhérent à toute définition minimale de la citoyenneté. Toutefois, il apparaît trop restrictif de limiter l'idée de citoyenneté à cette seule dimension, ce que Kymlicka a su présenter dans ses analyses de la situation actuelle. Pour quelle raison la dimension juridique se révèle-t-elle insuffisante pour définir rigoureusement la notion de citoyenneté ? Parce qu'elle implique seulement une vision passive de la citoyenneté. Pour contrebalancer cette tendance, il faut proposer une définition de la citoyenneté qui laisse une plus grande place à l'idée de participation civique et reconnaît l'importance de l'identité collective en démocratie.

Toutefois, la dimension participative se révèle un standard tout à fait contestable et ouvert au désaccord raisonnable : outre le fait qu'il existe différents sens attribués à l'idée de participation citoyenne, chacun doit également rester libre de se cantonner dans une « citoyenneté minimale » (respecter les lois, payer ses impôts, etc.) ou d'aller plus loin (militer pour un parti, un syndicat, etc.). Même si la participation à la vie civique et politique apparaît souhaitable, l'on ne peut cependant jamais l'imposer comme une contrainte liée à la citoyenneté, contrairement à l'aspect obligatoire du respect mutuel des droits qui est garanti par l'application des lois fondamentales de l'État. Concernant la dimension identitaire, nous avons vu combien grande est la difficulté de réconcilier actuellement la reconnaissance de la grande diversité socioculturelle et la cohésion sociale fondée sur des valeurs communes. La nouvelle réalité multiculturelle et l'expression de coutumes ethniques, de valeurs religieuses ou de repères culturels reliés à des groupes souvent très distincts évoluant au sein d'une même société politique rendent de plus en plus difficile, pour la totalité des citoyens et des groupes, l'atteinte d'un consensus sur des valeurs substantielles communes qui ne se limiterait pas à un consensus sur des valeurs abstraites comme la liberté individuelle ou la démocratie. En somme, contrairement à la composante juridique de la citoyenneté basée sur les droits, les aspects participatif et identitaire sont beaucoup plus controversés. Dans la suite de ce chapitre, nous présenterons les éléments imprécis de la réforme scolaire québécoise en matière d'éducation à la citoyenneté. Compte tenu de ce qui précède, il est facile de deviner que ces éléments seront notamment liés aux dimensions participative et identitaire de la citoyenneté.

1.2 De la complexité du concept de citoyenneté aux ambiguïtés du programme québécois de formation civique

1.2.1 *L'enseignement de la participation civique et politique*

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1998), « une citoyenneté active et responsable, dans son sens plein du terme, suppose une participation des citoyens à la vie publique nationale, tout en s'exprimant aussi aux autres paliers où se façonne la vie collective dans sa quotidienneté » (p. 22). Le Conseil s'empresse de dire qu'il est cependant improbable de voir un jour se généraliser une passion active pour la vie politique, celle-ci ne pouvant s'imposer aux jeunes comme aux citoyens. D'ailleurs, dans les composantes de la compétence « construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire » liées à la dimension participative de la citoyenneté, le programme québécois se contente de fournir des indications de nature descriptive (jamais prescriptive) concernant « des occasions de participation sociale » : examiner la nature, l'origine et le fonctionnement d'institutions publiques, comprendre l'utilité d'institutions publiques, saisir la fonction de ces institutions, cerner le rôle que chacun peut y jouer, reconnaître des lieux d'exercice de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique, relever des droits et des responsabilités des individus, etc. (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 349). Semble-t-il que l'on peut ainsi atteindre l'objectif de développer, chez le jeune, plusieurs comportements participatifs : « [e]n reconnaissant la nature et la fonction des institutions publiques, l'élève est à même de découvrir [...] qu'il doit se préparer à jouer un rôle de citoyen responsable, capable de s'engager dans les débats sur les enjeux sociaux » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 348). Mais y a-t-il vraiment un principe fort de cause à effet impliqué dans la relation entre (re)connaissance des institutions publiques et investissement du citoyen ? Cela ne se présente-t-il pas tout simplement sous la forme d'une présupposition hâtive ? Et même si nous donnons le bénéfice du doute au Ministère en ce qui concerne cette question du rapport nécessaire entre connaissance des institutions et propension à y participer - peut-être que le Ministère s'appuie ici sur des études empiriques et longitudinales qui prouvent cette corrélation - nous pouvons, en revanche, reprocher au programme de négliger la prise en compte des diverses attitudes des citoyens face à l'exercice de la citoyenneté et de leurs incidences sur les façons de traiter ce thème de la participation publique.

On reconnaît d'abord facilement une catégorie de personnes (relativement rares) qui s'investissent corps et âme dans la délibération sur les grandes questions de la collectivité globale et politique en conformité à un modèle de citoyenneté qui permet à ces personnes « de manifester leur appartenance à une

société nationale dont ils valorisent hautement les caractéristiques propres » (Pagé, 2001, p. 52), notamment dans la poursuite d'un projet collectif de construction d'une identité civique et politique. D'autres types de citoyens (sûrement plus nombreux) « privilégient l'investissement dans la poursuite du profit personnel et les affaires privées [et] pourront trouver un sens à une forme de participation qui mobilise les gens pour la sauvegarde du régime de droits et de son application adéquate » (Pagé, 2001, p. 52). Comme extension possible de cette idée de la participation, le citoyen peut également préférer s'impliquer en dehors des institutions de l'État - jugées trop impersonnelles ou inaccessibles - au profit de celles qui forment la société civile où l'on défend des droits et des intérêts de groupes particuliers (économiques, ethno-culturels, religieux, écologiques, etc.), ce qui peut parfois paraître anomique, voire anti-solidaire, aux yeux de ceux qui se dépensent à fond dans les affaires de la société nationale sur tous ses plans politiques²³.

Sans répondre expressément à la question : « quel idéal de citoyenneté faut-il privilégier lorsque l'on incite les jeunes à la participation aux institutions publiques ? », le programme aurait quand même dû adopter une ligne stratégique consistant à placer les jeunes devant un éventail de modalités politiques, juridiques et civiles de participation qui ne reposent pas toujours sur les mêmes finalités, sur les mêmes visions de l'exercice de la citoyenneté (ex. : construction d'une identité civique et politique nationale, défense des droits individuels, promotion des intérêts d'un groupe particulier). D'ailleurs, comme le rappellent Mc Laughlin (1992), Kymlicka (2001, p. 297 ; 1992, p. 26-27) ou Weinstock, (2000, p. 18-19), un programme de formation civique ne devrait pas conduire à nier le fait que les idéaux-types de la citoyenneté ont souvent eux-mêmes tendance à créer et à confirmer une rivalité entre des approches maximalistes (ex. : le républicanisme civique, la démocratie délibérative) et minimalistes (ex. : l'individualisme libéral) de la participation citoyenne, c'est-à-dire une opposition entre :

- Un investissement *élévé* du citoyen (généralement au plan national) dont la participation à un projet proprement politique est orientée vers la construction d'une identité (ou d'une volonté) collective issue de compromis entre diverses revendications au sein de la communauté entière ;
- Une participation *plus faible* ou *plus particularisée* pouvant être associée (a) à des interventions ponctuelles pour prévenir les injustices comme l'oppression et protéger l'intégrité du régime des droits si elle est menacée par l'État, les majorités, les fanatiques, etc. ou (b) à des engagements volontaristes de type civil créant des lieux de médiation entre l'État et la vie privée en fonction de nos appartenances groupales particulières les plus fortes.

²³ Les diverses valeurs façonnant la société civile, même si elles se composent plus souvent qu'autrement d'intérêts locaux, auront tendance à se projeter ensuite à un niveau plus large, voire à un niveau supra-national libéré en quelque sorte de la médiation de l'État-nation, au moyen de groupes (tels les ONG) qui ne s'enracinent plus forcément en lui (Keane, 2003 ; Chambers et Kymlicka, 2002). Il reste néanmoins que les revendications de ces groupes sont très souvent divisées dans la multiplicité des intérêts, temporellement situées et fortement particularisées du point de vue de leurs contenus. Bien sûr, pour ceux qui voient l'État national comme l'instance suprême imposant les impératifs de l'intérêt général et comme le gardien du bien public nous protégeant contre les formes de particularisme exacerbé et les tendances à la participation de plus en plus sectorielle, confier aux groupements civils une part du pouvoir au sein de cet État sera considéré comme inquiétant (Dieckhoff, 2001, p. 349).

Face à ces options participatives, si le programme ministériel adoptait clairement l'objectif du Conseil supérieur de l'éducation (1998, p. 22) voulant favoriser à la fois la participation aux échelons local et national²⁴, ne serait-il pas préalablement nécessaire d'amener les jeunes à reconnaître et à comprendre cette diversité de sens et de modalités qu'implique l'idée de participation publique (très élevée, plus faible, etc.) ? Les jeunes apprendraient ainsi à choisir la ou les modalités qui répondent le mieux au sens qu'ils veulent donner à leur investissement dans les affaires publiques, en reconnaissant toutefois que leur signification de la participation n'est pas la seule et surtout que celle-ci peut être problématisée et contestée par d'autres conceptions de la citoyenneté participative (Pagé, 2001, p. 52). À travers cette démarche comparative, chacun serait conduit à identifier le « niveau » (local, national, mondial, etc.) où se traduit concrètement la conception de la participation qu'il préfère. S'agit-il *prioritairement* d'une participation de type communautaire caractérisée par l'appartenance à des sous-groupes de la société civile, d'une participation générale à la construction de la société québécoise comme organisation politique, d'une participation orientée vers l'avènement hypothétique d'une « citoyenneté du monde » plaçant l'intérêt de l'humanité au-dessus des intérêts nationaux, etc. ? Un tel questionnement devrait cependant faire ressortir les conflits qui existent entre ces différents niveaux de participation citoyenne, comme nous l'illustrons par un exemple.

La réforme éducative québécoise vise (1) le développement d'un engagement au plan national « où la mémoire et le projet auront leur part » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 33) et (2) l'initiation des jeunes aux enjeux transnationaux (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 28, 29, 338, 348, 365), mais ne démontre pas de quelle façon l'on peut allier ces deux orientations dans la participation publique sans percevoir certaines résistances pouvant se dresser entre les pôles (1) et (2). Au contraire, pour plusieurs, cela devrait être pensé comme une tension entre deux objectifs éducatifs, comme le note, entre autres, le Conseil supérieur de l'éducation (1998, p. 23) : transmettre des prédispositions communes nécessaires pour assurer la participation des citoyens à leurs institutions nationales et la permanence intergénérationnelle de leur société démocratique distincte ; encourager la participation et l'engagement en collaboration avec d'autres citoyens du monde, sans égard à la nationalité des individus (Heath, 2002, p. 5). Le programme ministériel reste pourtant silencieux sur le problème de la compatibilité de ces deux objectifs visés par l'éducation à la citoyenneté. Pourtant, il y a là une grande possibilité de conflit. En effet, à travers sa participation civique et politique, comment le citoyen peut-il promouvoir à la fois la poursuite d'intérêts

²⁴ Sans être tout à fait précis, un passage du programme laisse entendre qu'il poursuit lui aussi cet objectif : les valeurs et les principes de la démocratie « se sont actualisés dans les droits et les responsabilités du citoyen et [...] s'exercent dans des lieux déterminés, notamment les institutions publiques et toute forme ou structure sociale établie par l'usage, la coutume ou la loi » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 348).

nationaux et mondialistes, lorsque ceux-ci entrent en collision (ex. : le renforcement d'institutions mondiales guidées par l'intérêt de l'ensemble de l'humanité peut en contrepartie imposer une délégation partielle de la souveraineté nationale et donc son affaiblissement) ? Évidemment, c'est aux enseignants et aux élèves de rechercher les voies et les moyens de cette conciliation, plutôt qu'à un texte ministériel. Car si les programmes comportaient des indications sur les contenus des débats à examiner, l'on pourrait alors leur reprocher d'être trop contraignants et de limiter la liberté des enseignants et des élèves. C'est pourquoi l'ECJS en France (éducation civique, juridique et sociale dans les lycées) se borne à proposer un certain nombre de notions comme la participation, en laissant aux enseignants le soin de déterminer les enjeux, les points de controverse, etc. Le programme scolaire québécois d'éducation à la citoyenneté va dans le même sens. Il faut comprendre que nous lui reprochons moins de se limiter à une défense vague de l'apprentissage de la citoyenneté en tant que participation à la vie démocratique que de taire les questions ou plutôt les tensions qu'engendre la multiplicité des modèles de la participation citoyenne tantôt liés à la promotion d'intérêts locaux ou nationaux, tantôt constitués d'intérêts plus mondialistes. Le futur citoyen ne sera donc pas dans une situation éducative propice afin de réfléchir sur les voies et les moyens d'établir, dans sa participation publique à venir, un point de jonction entre son engagement aux niveaux national et transnational.

Une dernière remarque critique concerne le contenu du programme de formation, plus particulièrement sa capacité d'intégrer, à l'aide de l'histoire, un enseignement de la dimension participative de la citoyenneté. Si l'on peut lire à plusieurs reprises dans le programme de formation que l'éducation à la citoyenneté vise à sensibiliser le jeune à l'importance de l'engagement collectif (Ministère de l'Éducation, 2001b, p. 166 et suiv.) et de la participation à la vie démocratique (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 28, 349), l'on ne retrouve cependant plus ces thèmes clairement identifiés dans le tableau synthèse du contenu de formation qui intègre, en revanche, deux blocs consacrés à la thématique des « Droits » et de la « Liberté » (p. 351)²⁵. Cet exemple révèle une certaine ambivalence du programme par rapport à ses propres visées « participationnistes » de départ et illustre peut-être une forme d'indécision à l'égard de l'introduction de ce thème de la participation, dans le curriculum standard.

²⁵ Dans cet ordre d'idées, et à titre d'exemple, mentionnons que le programme aborde l'étude de la Révolution française uniquement « sous l'angle de l'affirmation des droits fondamentaux », l'« objet de conscientisation » étant ici les « garanties des droits et libertés dans la société » d'aujourd'hui (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 361) ; ainsi, on laisse étonnamment dans l'ombre l'origine de l'esprit du républicanisme civique moderne émanant de cette période et érigéant en idéaux l'attachement des citoyens à la patrie, la notion de vertu civique et l'idée rousseauiste d'une communauté formée à cette vertu, au sens où, selon les préceptes de Montesquieu (1951-1979), la vertu est la préférence de l'intérêt public au sien propre.

1.2.2 L'enseignement des valeurs communes

Dans la réforme, l'on introduit l'idée libérale de tolérance de la diversité, ce qui est soutenu par une insistance marquée sur l'autonomie, la différence, l'accueil du pluralisme et les droits subjectifs (Ministère, 2001b, p. 176). L'idée d'éducation à la citoyenneté peut ici être comprise comme l'un des moyens d'assurer, par la promotion de ces droits à l'école, l'expression de cette diversité entre les hommes. Ce caractère pluriel de l'univers social, accéléré par les mouvements migratoires et protégé par des appuis juridiques, ne permettrait plus de faire nostalgiquement renaître, par le biais de notre système éducatif, une conception de l'identité nationale vue comme l'instrument unique et immuable de cohésion sociale. Jadis, dit-on,

il s'agissait [...] d'enseigner aux citoyens leur identité nationale ainsi que la validité de l'ordre social et politique. Dans le cadre du programme actuel, il ne s'agit pas d'aborder l'enseignement de la discipline [histoire et éducation à la citoyenneté] dans un tel esprit, mais plutôt de lui confier la responsabilité de contribuer à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 337-338).

Afin de poursuivre cet objectif, il est mentionné que l'école doit jouer « un rôle d'agent de cohésion en contribuant [...] au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (Ministère de l'Éducation, 2001b, p. 3), en soutenant certains contenus de valeur axés sur l'engagement et la participation pour faire face au soi-disant déprérissement de l'État moderne (Desmeules, 2000, p. 66). Du coup, cela signifie que « l'école [...] doit être en mesure de démontrer sa capacité à institutionnaliser des valeurs appelées à devenir communes et partagées par les individus de notre société. [...] On vise à lui faire adopter des mesures pour réajuster ce relâchement des valeurs communes, et ce, par le biais de réformes curriculaires, comme nous le vivons [...] au Québec » (Beaudry, 2000, p. 46)²⁶. L'éducation à la citoyenneté aura donc un rôle important d'intégration sociale, parce que l'élève sera amené à développer ses valeurs en rapport avec celles « qui fondent la société québécoise », le disposant ainsi « à l'exercice de son rôle de citoyen, dans son milieu immédiat, l'école, et au sein d'une plus grande communauté » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 295-296).

Sur cette question des valeurs communes à transmettre, le Conseil supérieur de l'éducation (1998) soutient « la nécessité de se donner un projet de citoyenneté qui ne repose pas que sur un modèle ou des principes abstraits. [...] Le code de vie ne doit pas s'appuyer seulement sur des règles de droit ou sur des principes. Il faut aussi des valeurs communes [...] » (p. 24). Mais lorsque l'on examine de plus près la liste

²⁶ Notamment, on peut lire : « [...] les défis qu'il faut relever, dans le cadre d'un société pluraliste, sont ceux de la recherche de valeurs communes fondées sur des raisons communes [...] » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 33). Il faut donc insister « sur la promotion d'un ensemble de valeurs partagées et sur le développement d'un sentiment d'appartenance » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 28).

(partielle) des valeurs dites communes : l'égalité, la justice, la liberté, le respect de l'autre, la solidarité, la responsabilité, le respect des lois et des institutions (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 34), nous ne voyons finalement pas en quoi tout cela diffère des règles abstraites et des principes formels de l'État de droit démocratique et en quoi ces « valeurs » se révèlent spécifiques à la société québécoise et permettent ainsi de nourrir le sentiment d'appartenance collective évoqué plus haut.

À première vue, la promotion d'un sentiment d'appartenance à la collectivité renvoie au développement d'une identité sociale commune - objectif apparaissant aussi dans les documents de la réforme ministérielle. Mais en s'orientant dans cette direction, il faudrait tout d'abord répondre à plusieurs théoriciens politiques (ex. : Strike, 1994, p. 8 ; Rawls, 1980, p. 540) qui, au contraire, soutiennent que l'unité sociale dans un État libéral ne repose pas prioritairement sur une identité partagée, mais plutôt sur une allégeance partagée aux principes politiques. D'un côté, les orientations de la réforme québécoise semblent affirmer que ces principes partagés ne sont pas suffisants pour assurer l'unité sociale, et qu'il faudrait aussi promouvoir des « valeurs communes » propres à la société québécoise qui développent, chez les citoyens, un sens d'appartenir à la même communauté, un désir commun de continuer à vivre ensemble ; Kymlicka (2001, p. 311) parlerait ici d'un *sense of shared membership*. D'un autre côté, les « valeurs communes » que les initiateurs de la réforme évoquent le plus souvent pour fournir, au Québec, les fondements de l'unité sociale, reviennent en bout de ligne aux principes politiques habituels - comme les principes de justice, de tolérance ou de civilité. Il est affirmé sans vraiment détailler davantage que « le pluralisme n'est pas incompatible avec le partage de valeurs communes, notamment celles rattachées à la démocratie » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 348). Puisque ces principes ou ces valeurs démocratiques sont partagés dans toutes les sociétés libérales occidentales, comment pourra-t-on développer, par l'enseignement de ces valeurs générales, le sens d'appartenir à la même communauté, en l'occurrence à la société québécoise ? Comment pourra-t-on expliquer que le fait que deux groupes nationaux partagent les mêmes principes politiques fondamentaux de l'État de droit, de la démocratie et de la justice ne leur fournit pas nécessairement de raison suffisante pour former un seul ensemble au lieu de deux pays séparés (Kymlicka, 2001, p. 311) ?

Dans ce contexte d'imprécision, tout le loisir nous est donné d'interpréter à notre guise le type de valeurs communes démocratiques permettant le « développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » souhaité par le Ministère, que nous soyons enseignant, élève, parent ou simple observateur des programmes éducatifs. Cela pourrait jouer autour de la « densité » (Walzer, 1994a) que l'on attribue à la notion d'*identité collective*, lors de l'établissement et de l'enseignement des valeurs dites communes. En

général, pour la conception que nous avons convenu d'appeler républicaine, ces valeurs communes seront imprégnées d'une idée de *communal identity* de type « dense » (Sandel, 1996), tandis que l'approche libérale pourra se satisfaire des valeurs de la citoyenneté qui reposent sur un concept plus « mince » ou plus « diffus » de l'identité collective (Kymlicka, 2001, p. 334).

En s'appuyant sur un modèle libéral constitutionnaliste (Rawls, 1995, p. 276 et suiv.) actuellement très influent en théorie politique, qui insiste sur la neutralité de l'État par rapport aux conceptions individuelles ou communautaires du bien, l'on interprétera le programme d'éducation à la citoyenneté comme une discipline devant se limiter à la transmission des valeurs libérales communes (ex. : les droits formels, les devoirs de civilité, la justice de base) ; celles-ci se révéleraient suffisantes pour intégrer les citoyens à la société québécoise et pour garantir l'unité sociale elle-même soutenue par une identité nationale plus « mince ». C'est-à-dire que cette identité nationale n'aurait pour fonction que de permettre au citoyen de se percevoir comme « l'un de nous » et ainsi d'être motivé à assumer ses responsabilités de base envers la société démocratique et ce, pour maintenir le contrat social (respecter la loi, payer ses impôts, évaluer le travail des élus, etc.). L'accroissement accéléré de la pluralité des modes et des projets de vie, ainsi que leur reconnaissance, fournirait les assises au concept d'un État de droit dont la seule raison d'être serait de protéger les libertés individuelles et de permettre une forme de participation sociale responsable et éclairée des citoyens conformément aux principes démocratiques (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 338), mais celle-ci étant essentiellement neutre par rapport à toute conception particulière de la « citoyenneté québécoise » que le programme ne cherche d'ailleurs jamais à fixer.

Toutefois, il peut y avoir ici matière à controverse, puisqu'un principe « dense » de l'identité collective n'est pas sans mérite, aux yeux de ceux pour qui la cohésion d'une société est toujours mieux assurée par un groupe majoritaire ; celui-ci peut, au nom de la paix sociale ou pour d'autres raisons, poser certaines restrictions à la place de la diversité en préconisant la dominance d'un modèle identitaire dans l'espace public. D'ailleurs, dans les faits, les majorités imposent chaque fois, à des degrés variables selon les sociétés, leurs choix de nature culturelle et axiologique relatifs aux biens et services qui sont distribués par l'État, sans que les droits fondamentaux et l'accès à ces biens et services ne soient pour autant brimés, dans la plus grande majorité des cas. Cependant, le maintien d'une identité éthique commune peut, dans certains cas, justifier une restriction de certains droits individuels. Il ne serait donc pas toujours souhaitable de désencombrer le moi de cette « densité » de l'identité collective au seul profit de la norme de l'État non-perfectionniste, dans la mesure où, pour reprendre une idée de Sandel (1984a), plus nous nous percevrons

comme des être autonomes - référant ici à l'idée du *self-made man* selon laquelle les citoyens des États modernes aiment penser qu'ils se sont faits eux-mêmes - moins nous serons enclins à être solidaires.

Dans l'esprit d'une conception plus « mince », c'est justement là où surgit le problème ; « c'est la préférence [...] pour un modèle identitaire [...] qui peut entraver la promotion sociale et économique des membres des minorités qui ne se conforment pas à ce modèle » (Pagé, 2001, p. 51). De là émerge, par exemple, une autre approche de la liberté de jouissance des identités particulières, une approche fondée sur une variante de la forme libérale caractérisant l'exercice de la citoyenneté « civile » par une faible identification à la communauté politique considérée comme étant trop éloignée des citoyens, ce qui laisserait « toute la place à une forte identification à des pôles identitaires infra-étatiques et supra-étatiques, qui peuvent être ethniques mais pas nécessairement : il peut s'agir d'identification à des groupes sociaux et à leurs causes » (Pagé, 2001, p. 48). Cela coïnciderait avec une « expansion assez remarquable de la société civile, c'est-à-dire de ce réseau d'associations et d'organismes qui relient librement les individus les uns aux autres en fonction d'intérêts communs ou de convictions partagées, et en l'absence de toute médiation de l'État » (Weinstock, 2000, p. 23). D'un sentiment d'appartenance à la collectivité, on passerait ici à un sentiment d'appartenance aux collectivités se développant moins dans un investissement élevé des citoyens au plan national que dans la participation civile comme lieu d'interaction des différentes constituantes de la société.

Le problème du programme scolaire québécois n'est évidemment pas d'impliquer ces différentes interprétations possibles quant aux valeurs démocratiques d'appartenance commune que le cours d'éducation à la citoyenneté cherche à développer - les valeurs libérales formelles, les valeurs « denses » de l'identité nationale, les valeurs d'appartenance communautaire au sein de la société civile - mais de méconnaître le fait que la confrontation de ces interprétations que permet la démocratie doit faire partie des problèmes abordés par l'éducation à la citoyenneté. Sans une certaine confrontation de ces points de vue (ce qui manque justement dans le programme ministériel), les questions qui concernent l'équilibre entre le pluralisme et les valeurs communes ou encore la place des appartenances groupales entre l'État et l'individu ne pourront vraiment émerger et être traités ouvertement, dans le cadre des cours que l'on propose aux jeunes en contexte d'éducation à la citoyenneté (Mc Andrew, 2004, p. 32).

1.2.3 L'enseignement de la diversité des conceptions de la citoyenneté

Nous ne pouvons contester l'évidence selon laquelle les « réalités sociales du présent [...] ne prennent tout leur sens que lorsqu'elles sont envisagées dans leur perspective historique » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 348). Dans cette optique, le ministère québécois de l'Éducation supporte l'idée selon laquelle la « conscience citoyenne » est liée à la compréhension du processus de construction des institutions publiques sous l'angle historique. C'est juste ! Mais l'on peut redouter que, dans ces conditions, la spécificité de l'éducation à la citoyenneté « n'émerge pas et qu'elle soit absorbée [...] par l'enseignement de l'histoire [...] » (Mougniotte, 1999, p. 146). La référence à la mémoire historique, l'invitation au passé, bien qu'essentielle, demeure sans doute incomplète, sans une information et une réflexion sur l'organisation politique de la société actuelle que devrait assumer une éducation à la citoyenneté, d'où sa spécificité et son apport à la formation générale des jeunes. Il est vrai que le programme de formation promeut un réinvestissement des connaissances du passé dans l'étude de la réalité sociale d'aujourd'hui ainsi qu'une conscientisation des jeunes aux problèmes collectifs qui les concernent. Dans cette optique, soulignons qu'en dehors des douze réalités historiques abordées dans le programme ministériel et devant contribuer à la compréhension du monde occidental actuel (la romanisation démontrerait l'influence d'un empire, l'institutionnalisation de la démocratie athénienne permettrait de comprendre l'organisation du pouvoir politique dans une société, la christianisation médiévale ferait réfléchir sur l'influence de la religion dans une société, l'industrialisation au XIX^e siècle expliquerait les impacts de l'économie sur une société, etc.), il s'agit d'étudier « une réalité sociale du présent » (à déterminer par l'enseignant) pour constater le changement et, par comparaison au passé, l'état de la société actuelle (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 350, 365).

Par contre, l'on peut imaginer plusieurs « objets d'interrogation » de la réalité sociale du présent (les médias, le terrorisme, l'environnement, l'américanisation, etc.) qui comporteront finalement peu de liens directs avec l'enseignement des fondements juridiques et politiques de la citoyenneté ; même que la plupart de ces objets choisis par l'enseignant n'auront probablement que des liens mineurs ou détournés avec la citoyenneté comme telle, puisque ce thème n'est somme toute qu'un sujet parmi tant d'autres dans ce qu'on appelle le domaine de « la réalité sociale du présent à interroger dans une perspective historique » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 352). Il est possible de contourner les questions contemporaines plus strictement liées à la citoyenneté, telles les polémiques entourant la priorisation d'idéaux civiques et politiques différents (insistance sur l'autonomie privée, promotion de la participation active, etc.) faisant que les citoyens ne partagent pas tous les mêmes conceptions, ce qui ne

semble ni interpeller les concepteurs du programme, ni faire partie des problèmes à traiter dans le cadre du cours d'éducation à la citoyenneté.

Pourtant, comme le démontre un rapport réalisé à partir des résultats d'un questionnaire dont l'échantillon (plus de 450 sujets sondés) est supposé mettre en lumière la perception de l'éducation à la citoyenneté par des citoyens européens, les représentations du terme de citoyenneté couvrent un champ fort large de significations possibles chez le public (Heydt, 2001) ; polysémie que les recherches de Kymlicka (1992) démontrent aussi pour la situation canadienne. Difficile de savoir clairement, dans ce cas, ce qu'est l'essence de l'idée de citoyenneté par le biais de la perception populaire, à en juger par les résultats des répondants de l'enquête à laquelle nous nous référons ici ; impossible de dire que cette idée va de soi et que sa signification peut se satisfaire d'une compréhension telle qu'on la retrouve dans la culture publique ; si le concept de citoyenneté est, pour la grande majorité des citoyens européens interrogés, le fait de détenir « un ensemble de droits sociaux, civils et politiques », il peut très bien impliquer plusieurs autres définitions de nature tantôt « contractualiste-formelle », tantôt « substantielle-compréhensive » qui sont parfois mutuellement exclusives, parfois tout à fait compatibles, dépendamment des enquêtés, de leur groupe d'âge ou encore de leur état civil : par exemple, « citoyenneté veut dire intégration de l'individu aux structures sociales ou culturelles de la société où il vit » ; « La citoyenneté est une notion politique qui établit un contrat entre l'individu et l'État » ; « La citoyenneté [...] concerne l'appartenance culturelle autant que l'insertion territoriale » ; « [L]a citoyenneté [...] est [...] un principe d'égalité et de justice sociale » ; ou encore « La citoyenneté et le civisme sont synonymes » ; ce flottement de sens intensifierait du même souffle le manque de clarté ou l'apparence plutôt éclatée de l'éducation à la citoyenneté, aux yeux des citoyens eux-mêmes (Heydt, 2001, p. 13-14).

Si l'ensemble de ces définitions répandues en Occident a l'avantage d'intégrer un vaste éventail de caractéristiques juridiques, politiques et sociales, à travers une vision conceptuellement non-restrictive de la citoyenneté et de la formation des citoyens, ce contexte engendre également le risque que la notion d'éducation à la citoyenneté perde sa signification, parce que sujette à une surenchère de propositions disparates. Or, comment réagir à cela ? Une solution efficace ne serait-elle pas tout simplement d'éviter en classe d'aborder la question de la diversité des conceptions de la citoyenneté ? Ne s'agit-il pas justement de ce qui est envisagé, au Québec ? Dans le programme scolaire québécois, diront certains commentateurs, s'il y a peu de place à la confrontation ou à la discussion relative aux différentes visions de la citoyenneté, c'est peut-être, en partie, parce que l'idée de « citoyenneté » elle-même n'apparaît pas

comme étant tout à fait bien circonscrite d'un point de vue conceptuel. La Commission des programmes du primaire a justement

refusé la première mouture du programme *Univers social*, entre autres pour cette lacune qui n'a, d'ailleurs, jamais été comblée (Commission des programmes d'études, 2001). [...] En effet, point n'est besoin de rappeler que la dernière fois qu'un ministre (Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, 2000) s'est essayé à développer un consensus à cet égard (lors du Forum national sur la citoyenneté et l'intégration tenu à Québec en septembre 2000), la résultante n'a pas été la clarification du concept mais plutôt la démission du ministre. Sur cette question, il est difficile de reprocher aux fonctionnaires ou aux intervenants scolaires de ne pas manifester plus de leadership que les élites politiques (Mc Andrew, 2004, p. 31).

Bref, de ce point de vue, le problème est que la notion de citoyenneté ne se révèle pas suffisamment précise pour être opérationnelle, c'est-à-dire pour servir de guide éclairant l'intervention pédagogique.

Cependant, face à ce reproche voulant que la réforme québécoise ne propose pas de définition précise de la citoyenneté, nous pourrions nous mettre dans la peau de l'un des concepteurs du programme scolaire et rétorquer : n'est-ce pas justement le propre de la démocratie que de rendre problématique la notion même de citoyenneté ? La démocratie n'implique-t-elle pas une incertitude, et donc un débat permanent, sur ses propres fondements, et la possibilité d'une évolution constante de la conception qu'on s'en fait ? N'est-ce pas justement la force d'une telle réforme que de s'abstenir de formuler une conception dogmatique de la citoyenneté, qui risquerait d'être contestée et de devenir obsolète ? De notre côté, nous ne chercherons absolument pas à présenter une telle conception dogmatique et à réduire le projet d'éducation à la citoyenneté à celle-ci. Au contraire, lorsque nous prendrons position en faveur d'une conception normative de la citoyenneté jugée (argumentativement) supérieure, cela impliquera automatiquement la prise en considération d'autres modèles, évitant du coup l'écueil du dogmatisme, par le biais d'une approche comparative.

En considérant ainsi la variété des visions de la citoyenneté, l'on peut déduire que le « flottement de sens » énoncé plus haut n'est pas forcément un défaut pour un programme d'éducation à la citoyenneté, parce que ce flottement correspond de toute évidence à la réalité des philosophes politiques comme des citoyens ordinaires. Mais encore faut-il présenter ces différents sens, c'est-à-dire proposer aux jeunes un menu diversifié de façons de concevoir la citoyenneté. Pourtant, certains observateurs des programmes québécois constatent que le discours porteur de l'éducation à la citoyenneté semble peu préoccupé par cette diversité des conceptions, camouflant ainsi le fait que chacun des grands thèmes (valeurs collectives, investissement politique, vertus civiques, etc.) de cette éducation prend un sens différent, lorsqu'il est interprété suivant l'une ou l'autre des conceptions de la citoyenneté (Pagé, 2001,

p. 41). Si le programme reste compatible avec plusieurs conceptions, ce n'est pas parce qu'il est ouvert à un débat permanent sur les fondements de la citoyenneté, mais parce qu'il s'abstient de confronter les principaux modèles que véhicule la pensée politique occidentale.

Dans le milieu scolaire, l'on ne peut faire comme s'il n'y avait qu'une seule conception de la citoyenneté, comme s'il existait déjà une forme de consensus entourant l'univocité de cette notion. En effet, dans nos sociétés démocratiques, si certains points de discussion en matière d'éducation à la citoyenneté peuvent aboutir à des consensus (pensons à la nécessité de promouvoir, à l'école, les droits et les règles de base des institutions démocratiques), d'autres restent controversés : l'idée de citoyenneté s'inscrit à l'intérieur d'un débat polémique sur la ou les conceptions à privilégier (Habermas, 1998a, p. 259) et un programme de formation civique doit ainsi pouvoir rendre compte de ces éléments de complexité. Pourtant, les concepteurs de la réforme éducative québécoise semblent avoir négligé cette exigence que l'on doit prendre au sérieux, lors de l'élaboration de tout projet d'éducation à la citoyenneté. Si le programme de formation de la réforme québécoise présente aux élèves les différences entre les sociétés démocratiques et non-démocratiques (Ministère de l'Éducation, 2001b, p. 186) et compare d'un point de vue historique certains régimes politiques - ex. : les régimes issus des Révolutions française et américaine sont distingués du régime absolutiste de la Russie tsariste à la même époque (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 361)²⁷ - il y a toutefois peu de place pour la confrontation des conceptions du citoyen que l'on retrouve au sein même de la pensée politique occidentale actuelle. Pourtant, dans la littérature en théorie politique comme dans notre contexte de démocratie, l'idée de citoyenneté cause problème et il existe à ce niveau diverses visions qui se confrontent aujourd'hui. Dans la mesure où l'école constitue le microcosme de la société politique (comme le pensait notamment Dewey), les problèmes liés au concept de citoyenneté auront forcément des incidences sur la complexité et l'ambiguïté de l'éducation à la citoyenneté. N'étant pas clairement identifiés, l'on ne peut s'attendre à ce que le programme québécois fasse réfléchir le jeune sur les aspects distinctifs entre les grandes conceptions du citoyen et sur les controverses qu'engendre leur « rivalité ».

Pourtant, comme plusieurs l'ont bien esquissé, il faut composer actuellement - et peut-être plus qu'avant - avec divers paradigmes, parfois contradictoires, qui mobilisent les débats sur la citoyenneté,

²⁷ En effet, dans la nouvelle logique de formation au secondaire (domaine de l'« univers social » - histoire et éducation à la citoyenneté), il s'agit de faire « le passage d'une histoire eurocentriste à une histoire plus ouverte sur le monde », sur ce qui se passe ailleurs dans le monde non-occidental, ce qui « devrait favoriser une meilleure connaissance des enjeux sociaux, économiques, politiques et culturels qui nous lient malgré les distances et les différences » (Guay et Jutras, 2004b, p. 198).

dans une logique de compétition des systèmes théoriques en politique (Mc Grew, 1992, p. 22). Effectivement, le concept de citoyenneté

se compose d'un ensemble d'éléments clés, comme la notion de participation à la vie publique, l'idée selon laquelle un citoyen est en même temps gouverné et gouvernant, un sens de l'identité, une acceptation des valeurs sociales, les droits et les responsabilités. Pendant que l'on constate un accord général concernant le noyau des composantes de la citoyenneté, il n'y a pas de consensus universel à propos de la signification précise de chacune de ces composantes et cela donne naissance à des interprétations bien différentes de ce qu'implique la citoyenneté (Scott et Lawson, 2002, p. 1).

Ainsi, l'idée de citoyenneté (et du coup celle d'éducation à la citoyenneté) renvoie simultanément à plusieurs modèles, plus particulièrement aux modèles libéral et républicain, qui constituent deux idéaux régulateurs bien connus dont les distinctions sont fortement affirmées dans la tradition de la pensée politique occidentale. Pour l'illustrer, offrons justement un aperçu de ces grands paradigmes de la citoyenneté. Pour y parvenir, nous nous inspirons tout d'abord d'un exposé général de Habermas (1998a, p. 259 et suiv.) qui départage justement les conceptions familiaires et traditionnelles du citoyen en deux principaux modèles normatifs : libéralisme et républicanisme²⁸. Les analyses conceptuelles de Gutmann et Thompson (1996, p. 12-51) sont d'une réelle importance, car ils dégagent eux aussi deux visions dites « standards » de la citoyenneté démocratique. Précisons toutefois que Gutmann et Thompson n'utilisent pas, comme Habermas, les termes de « libéralisme » et de « républicanisme » pour désigner les deux approches standards, mais plutôt ceux de « *constitutionalism* » et de « *proceduralism* ».

Même si, chez Gutmann et Thompson, la description du constitutionnalisme ne correspond pas en tous points au modèle libéral tel qu'introduit par Habermas, nous pouvons aisément relever des similitudes à partir de leurs racines communes et d'une insistance sur les droits : il s'agit de la tradition lockienne - la priorité des droits individuels sur la volonté souveraine - qui se poursuit dans les travaux majeurs de philosophes politiques comme Rawls ou Dworkin. Dans cette perspective, leur objectif consiste à analyser le contenu d'une démocratie constitutionnelle et à justifier, par un travail d'interprétation des droits, leur inviolabilité et leur supériorité par rapport à toute décision majoritaire. En somme, il s'agit de mettre l'accent sur le domaine de l'autonomie privée du sujet et d'établir légitimement les mécanismes institutionnels rendant possible la protection de cette sphère individuelle face à l'État intrusif ou à la volonté dominatrice du peuple. Le « bon » citoyen est celui qui sait

²⁸ Les modèles libéral et républicain sont certes conçus comme des prototypes et donc, à la question : « sont-ils les seuls possibles ? », nous ne pouvons sans doute répondre que par la négative. Par contre, ce sont ceux qui semblent les plus communs dans la tradition politique occidentale, si l'on se fie aux auteurs (Rousseau, Kant, Constant, Arendt, etc.) qui comptent parmi les plus influents dans cette tradition, comme le rapportent Rawls (1995, p. 250-251) ou Taylor (1985, p. 334-335).

reconnaître ses droits et les défendre adéquatement, dans le respect des mêmes libertés fondamentales d'autrui (Rawls, 1995, p. 243-244).

La chose est plus compliquée pour le modèle procéduraliste caractérisé par Thompson et Gutmann - la préséance du processus démocratique sur les droits subjectifs - puisqu'il ne coïncide pas tout à fait avec la conception républicaine telle qu'envisagée par Habermas. Si l'on associait spontanément le procéduralisme au républicanisme comme des positions interchangeables, parce qu'il s'agit *grosso modo* d'une instance sur le processus démocratique, c'est-à-dire sur l'expression de l'autonomie politique collective du peuple au moyen de procédures adéquates, alors l'on devrait admettre qu'une panoplie de théories se révéleraient également compatibles avec ce point de vue et pourraient en quelque sorte être considérées comme des variantes du républicanisme. Les théories utilitaristes (Bailey, 1997 ; Goodin, 1995), les théories du choix rationnel (Buchanan et Tullock, 1962), ou encore les théories libérales de l'autonomie démocratique insistant sur les droits politiques (Copp, 1997 ; Philpott, 1995) développent tour à tour et à leur manière une conception procédurale et formelle de la démocratie, où il s'agit de poser le principe voulant qu'une décision politique soit légitime si elle est le fruit d'un vote majoritaire conformément à une procédure démocratique reconnue. Nous nous permettons ici de réduire l'approche procéduraliste à sa plus simple expression, car ce n'est pas à partir de ces théories de la démocratie que nous voulons travailler. Puisqu'il s'agit strictement d'établir les procédures adéquates de fonctionnement de la démocratie et les droits politiques qui la rendent fonctionnelle, le procéduralisme n'est pas une théorie de la citoyenneté comme telle, au sens où il n'a nullement comme objectif de fournir une conception du citoyen, des vertus et des devoirs qu'il doit assumer dans la sphère publique. Par contre, le modèle républicain dépeint par Habermas établit une telle conception, c'est-à-dire un « profil-type » de citoyen servant de base normative vers laquelle il nous faudrait tendre (notamment dans le cadre de la formation civique des jeunes). Selon Habermas, s'il est indéniable que le modèle républicain met l'accent sur l'autonomie politique collective (pensons d'abord aux positions de Rousseau, puis à celles d'Arendt), il ne se réduit toutefois pas au procéduralisme n'impliquant qu'une conception formelle de la démocratie indépendante des discussions sur le fond et le contenu des processus de prise de décision.

Cela dit, il nous faut faire très attention, lorsque nous manipulons le terme de républicanisme, à partir des travaux habermassiens concernant la comparaison des modèles de la citoyenneté. Si nous l'entendons simplement comme une conception générale voulant que « des citoyens actifs et vertueux [soient] essentiels au fonctionnement d'un régime libre et démocratique », alors presque tous les

théoriciens en philosophie politique s'appuient finalement sur la pensée républicaine, puisqu'ils insistent tous sur le civisme et le sens civique nécessaires pour recréer des institutions justes et démocratiques (Kymlicka, 1992, p. 26). En effet, plusieurs penseurs libéraux traitant de la question de l'éducation civique vont clairement mettre l'accent sur la promotion des vertus de la civilité telles la « modération publique » (Macedo, 1991) ou le « sens de la justice » (Callan, 1997). Dans ce sens, l'on ne pourrait aucunement distinguer le modèle républicain des autres théories de la citoyenneté, car celles-ci seraient toutes républicaines. C'est pourquoi l'on retrouve une conception plus étroite du républicanisme, où la participation à une communauté politique particulière est vue comme la forme la plus élevée de la vie commune à laquelle la plupart des individus doivent aspirer (Pocock, 1992, p. 33-55 ; Oldfield, 1990, p. 6 ; Barber, 1984). Comme le rapportent Mulhall et Swift (1996, p. 221), cela implique la promotion d'une conception compréhensive particulière du bien : une vie humaine réussie est *par définition* une vie politique active. Pour être suffisamment discriminant, dans la différenciation de nos modèles de la citoyenneté, nous reprendrons cette version du républicanisme.

Nous remarquerons toutefois qu'il existe un autre volet du républicanisme qui, cette fois, est rattaché à une interprétation communautarienne. Dans sa description des grandes conceptions, Habermas (1997a) renvoie le plus souvent à ce modèle « communautarien », lorsqu'il pense à l'approche républicaine de la citoyenneté, ce qui n'a rien de vraiment inusité dans la littérature²⁹. Dans ce modèle communautarien (ou républicain au sens de Habermas) qui sous-entend la construction d'une identité collective et pas seulement la justification des procédures légitimes de prise de décision, la conception de la démocratie est définie à partir d'une notion d'autonomie substantielle du peuple (vers laquelle des communautariens comme Sandel et MacIntyre semblent incliner). Et comme Habermas, nous nous arrêterons surtout à l'analyse de cette interprétation communautarienne du républicanisme (axée sur la dimension éthico-politique de la citoyenneté liée à l'autoconfirmation d'une identité collective par les membres d'une même culture), en définissant cette conception de la citoyenneté par rapport à son contraste, le modèle libéral (axé sur la dimension et la protection juridiques des droits et des libertés de l'individu). Ce sens du modèle républicain apparaît de façon paradigmique dans les écrits d'un communautarien comme

²⁹ Dans une revue de la littérature récente en théorie de la citoyenneté, Kymlicka (2002, p. 284-326) note que le « républicanisme est parfois désigné comme une forme de “communautarisme” ; en effet, il peut être vu comme un type de communautarisme de second ordre. Suivant la position communautarienne traditionnelle d'une “politique du bien commun”, les personnes entrent dans la sphère politique dans le but de promouvoir certains desseins partagés préexistants, basés sur une fidélité commune ou un mode de vie traditionnel. Par contraste, le républicanisme aristotélicien n'a pas besoin de présumer que les personnes possèdent certains desseins communs prépolitiques. Il peut admettre le fait que les gens, dans leur vie privée, ne partagent pas un ensemble commun de desseins [...]. Il présume toutefois que la participation politique elle-même peut en venir à être vue comme le bien partagé. Le “bien commun” à promouvoir à travers la participation politique n'est pas une tradition ou une pratique culturelle prépolitique, mais la valeur intrinsèque de la participation politique elle-même » (p. 298).

Sandel (1996) ; nous lui devons justement l'utilisation de cette notion de « républicanisme communautarien » qu'il promeut et oppose, à tort ou à raison, au libéralisme rawlsien « comme un choc entre deux visions du monde rivales et incommensurables » (Kymlicka, 2001, p. 327).

Dans le cadre du deuxième chapitre, nous aurons à approfondir ces distinctions - exposées jusqu'ici sans raffinement - en poussant plus loin notre analyse, particulièrement dans une perspective pédagogique. Le but sera de comparer plus spécifiquement les paradigmes libéral et républicain de la citoyenneté, afin de découvrir quelles orientations normatives ceux-ci peuvent impliquer et recommander en matière d'éducation à la citoyenneté. Il se révèle également prometteur de chercher à « construire une conception de la démocratie délibérative qui respecte les mérites de chacun tout en évitant les défauts de l'un et de l'autre » (Gutmann et Thompson, 1996, p. 50). Nous n'adopterons vraiment cette approche « réconciliatrice » qu'à partir de notre second chapitre, son but étant de trouver une combinaison adéquate des conceptions libérale et républicaine de la citoyenneté.

Nous devrons tenir compte du fait qu'il est parfois risqué de classer les différents discours politiques à l'intérieur de ces grandes conceptions, celles-ci étant érigées en types idéaux (Habermas, 1998a, p. 259) et pouvant ainsi tendre à simplifier les choses. (Par exemple, exacerber l'opposition entre deux conceptions figées pourrait nous enliser dans une sorte de confusion artificielle et contre-productive, ce qui aurait été à la source d'un catalogage souvent approximatif que l'on fait entre pensée libérale et pensée républicaine et expliquerait une tendance assez répandue à les décrire hâtivement soit comme un simple individualisme possessif, soit comme une pure exaltation de la vertu civique.) Ce qui a été présenté jusqu'ici, dans le but de souligner en caractères gras les différences entre les grands modèles, ne donne qu'un aperçu du genre de débats que sous-tend la nécessité de clarifier cette idée de citoyenneté, cette notion à sens multiples comme l'est tout autant, par extension logique, celle d'éducation à la citoyenneté. Tout comme la notion de citoyenneté elle-même, l'idée d'éducation à la citoyenneté implique différentes conceptions et ramifications qui dépendront de la hiérarchie des valeurs politiques privilégiées (liberté, appartenance, participation, etc.) et du point de vue philosophique adopté (Hébert et Wilkinson, 2001, p. 59-74).

Conclusion

En faisant au départ un tour d'horizon de la situation actuelle, nous nous sommes donné l'occasion de résumer les traits caractéristiques de la discussion en cours sur la citoyenneté et l'éducation

des citoyens. Au tout début, nous avons élagué la notion de citoyenneté pour en faire ressortir les éléments de base que sont les dimensions juridiques, politiques et sociales, à l'intérieur du cadre de l'État de droit. Puis, nous avons vu comment cette même notion de citoyenneté peut aussi impliquer des conceptions et des priorités différentes. Malgré les avancées positives de la réforme éducative québécoise que l'on ne saurait sous-estimer, il faut reconnaître, dans le programme ministériel de formation, l'absence d'une réelle prise en considération de cet aspect conflictuel entre certaines visions de la citoyenneté.

À la lecture de ce programme scolaire, chacun se demande ainsi : quelles sont les différentes conceptions de la citoyenneté retenues ? Peut-on particulièrement en privilégier une parmi les autres ? Comment devrait-on éduquer à la citoyenneté à partir de cette ou de ces conceptions dans un esprit comparatif ? Étant la pierre angulaire de la réflexion que nous nous proposons de faire, ces interrogations sont indispensables à notre démarche ; celles-ci tiennent d'une formulation simple, mais demeurent centrales, surtout dans le contexte actuel de l'application de la réforme québécoise de l'éducation, où l'idée de citoyenneté et celle de formation du futur citoyen sont employées à maintes reprises comme *allant de soi*. Malgré l'intérêt du projet d'intégration, au curriculum scolaire, de ce nouvel enseignement orienté vers l'éducation à la citoyenneté, l'objectif de fournir une vision éclairante de la citoyenneté et de tenir compte consciemment, dans la pratique pédagogique, de différentes conceptions reste inaccompli, dans la réforme québécoise. En partant de ses limites, il faudrait ainsi la compléter et utiliser (au moins) les principales conceptions de la citoyenneté pour analyser, à partir d'elles, les modèles éducatifs auxquels elles donnent lieu. Nous sommes plus à même de juger de ce que la réforme a laissé en plan et de ce qu'il faut donc proposer : une explication de l'apport critique de la philosophie en matière d'éducation à la citoyenneté ; dans ce qui suit, nous devons examiner l'impact des conceptions de la citoyenneté sur les modèles de la formation civique pouvant baliser les aménagements scolaires à prévoir pour l'éducation à la citoyenneté. En défendant une conception délibérative de la citoyenneté et en la confrontant à d'autres perspectives, cette analyse comparative des modèles de la formation civique constitue une différence considérable par rapport à l'approche du ministère québécois de l'Éducation.

Avec ce qui précède, l'on comprend bien que, parmi les trois difficultés identifiées dans les sous-sections 1.2.1, 1.2.2 et 1.2.3 de ce chapitre, c'est la troisième qui nous intéresse de façon prioritaire. Mais le fait de nous concentrer sur celle-ci et de la considérer comme la plus importante n'est pas forcément gratuit, car l'examen approfondi des modèles (libéral, républicain et délibératif) de la citoyenneté permet simultanément d'aborder les deux premières difficultés ou, tacitement, les embrasse. Tout en comparant

ces modèles de la citoyenneté, nous pourrons voir - bien que partiellement - comment chacun d'eux conçoit les dimensions identitaire (valeurs communes) et participative (investissement politique). En effet, les courants de pensée en philosophie politique insistent *de manière distinctive* sur les idéaux d'appartenance et de participation qui font partie intégrante des conceptions de la citoyenneté et de la formation civique, de sorte que même si notre préoccupation centrale est de corriger la troisième faiblesse du programme québécois d'éducation à la citoyenneté, la présentation et la confrontation des modèles de la citoyenneté ne sont pas complètement déconnectées des questions soulevées dans les points 1.2.1 (le degré faible ou élevé d'investissement civique et politique des citoyens) et 1.2.2 (la définition des valeurs communes nécessaires à la consolidation d'une identité collective). En d'autres termes, il s'agit principalement de combler le manque énoncé en 1.2.3 (l'absence de prise en compte de la diversité des conceptions de la citoyenneté dans le programme scolaire québécois), mais les thèmes traités à travers l'analyse de ces conceptions incluent également les aspects identitaire et participatif, plus particulièrement lorsqu'il s'agit de préciser quelles sont les distinctions qui existent entre le libéralisme et le républicanisme et qui, notamment, se manifestent à ces deux niveaux susmentionnés : (1) la définition des valeurs communes que l'État devrait promouvoir pour consolider, chez les citoyens, le sentiment d'appartenance à la communauté nationale et (2) le degré d'investissement politique qui devrait être exigé des membres de cet État afin de maintenir leur démocratie en santé.

Dans notre second chapitre, nous aborderons - en partie, du moins - les questions (1) et (2) quand nous décrirons les modèles libéral et républicain (sous-sections 2.1.1 et 2.2.1) et les ferons dialoguer en exposant les critiques que l'un adresse à l'autre et vice versa (sous-sections 2.1.3 et 2.2.3). De plus, notre manière de concevoir les notions d'identité collective et de participation politique - à partir de la théorie délibérative de la démocratie - apparaîtra implicitement à la fin de notre deuxième chapitre, lorsque nous expliquerons pourquoi la conception de la citoyenneté reposant sur cette théorie est supérieure aux autres modèles étudiés et comment celle-ci redéfinit les notions précitées d'une manière nouvelle, nuancée et, bien sûr, délibérative (sous-section 2.3.3).

DEUXIÈME CHAPITRE

TROIS GRANDES CONCEPTIONS DE LA CITOYENNETÉ EN PHILOSOPHIE POLITIQUE CONTEMPORAINE

Introduction

L'un des deux objectifs généraux poursuivis dans ce chapitre est de bien démarquer le libéralisme par rapport au républicanisme (et vice versa). Le second objectif est de défendre une conception de la citoyenneté parmi d'autres qui ont été proposées dans le domaine de la théorie politique. Nous comptons privilégier cette conception - appelée délibérative - sans nécessairement rejeter les autres, afin de fonder un modèle pédagogique susceptible de constituer une base normative solide sur laquelle peut s'asseoir un programme scolaire d'éducation à la citoyenneté. Pour ce faire, il nous apparaît important de fixer les paramètres de notre réflexion, dans le but d'étudier de manière plus approfondie ces principales conceptions et non seulement de dresser la liste (chaque fois imparfaite) des acceptations existantes ou possibles de la citoyenneté. Dans ce cas, il nous faut nous limiter conceptuellement et nous en tenir aux modèles théoriques qui comptent parmi les plus discutés en philosophie politique.

Dans ce chapitre, nous proposons une description et une analyse comparative de trois paradigmes de la citoyenneté, en nous appropriant librement de nombreux éléments de définition conceptuelle que nous retrouvons autant dans les contributions de Habermas (1998a, p. 259-286) et de Gutmann et Thompson (1996, p. 11-55) que dans celles de Rawls (1995, p. 238-252) et de Sandel (1996). Aussi, comme perspective complémentaire, nous reprenons, à l'occasion, certaines explications - relatives à l'interprétation des modèles républicain, libéral et délibératif - apparaissant dans les textes de Kymlicka (2002, p. 290-293 ; 2001, p. 327-346) et de Ferry (2002). Un coup d'œil sur cette littérature en philosophie politique nous révèle qu'il est effectivement difficile de ne pas considérer deux grandes conceptions englobantes et exprimées, pour l'instant, en termes de division, voire de dichotomie libéralisme vs républicanisme : ces modèles sont souvent décrits comme étant « opposés de façon polémique, sous l'angle de leur conception du citoyen [...] et de leur manière de concevoir la nature du processus de formation de la volonté politique » (Habermas, 1998a, p. 259). Les forces et les faiblesses de chacun de ces modèles doivent être départagées, afin d'arriver à montrer dans quelle mesure une

troisième voie - basée sur la théorie délibérative de la démocratie - s'en sort mieux, grâce à sa capacité de réconcilier partiellement les deux pôles de cette dichotomie. Il s'agira de proposer un modèle « délibératif » visant à constituer une nouvelle position intermédiaire entre les modèles libéral et républicain. Nous chercherons, dans ce chapitre, à contribuer au développement d'une conception délibérative de la citoyenneté, considérant surtout que celle-ci tente d'intégrer (ou de rendre compatibles) les deux autres conceptions dominantes et réussit plutôt bien à le faire. Subséquemment, nous serons en position de voir comment cette conception peut servir de cadre régulateur pour l'élaboration d'un modèle (dialogique) de l'éducation à la citoyenneté.

Par conséquent, notre intention n'est pas de passer en revue et de façon détaillée toutes les conceptions de la citoyenneté qui ont façonné l'histoire de la modernité politique. D'autres auteurs ont déjà réalisé ce travail avec brio et profondeur (ex. : Isin, 2002 ; Scott et Lawson, 2001) ; nous laissons le soin aux historiens et aux sociologues de le continuer. Nous voulons plutôt proposer une conception (un modèle, un idéal-type) de la citoyenneté qui demande d'être justifiée en raison et d'être supportée par une littérature déjà prolifique, dans le domaine de la philosophie politique, particulièrement celle qui tourne autour de la théorie de la démocratie délibérative. Cette théorie - s'inspirant principalement du modèle habermassien du discours - fournit un cadre d'analyse intéressant qui permet de définir l'idée de citoyenneté dans une perspective normative et ce, en ayant l'avantage de soutenir, comme nous le verrons plus loin, l'aspect « équiprimordial » ou « co-origininaire » de l'autonomie privée et de l'autonomie publique³⁰, c'est-à-dire des droits individuels définis à partir du modèle libéral et de la solidarité démocratique participative associée à la tradition républicaine. En effet, ici, c'est par la délibération démocratique et participative des citoyens que doit être instauré et légitimé le système des droits qui les protège individuellement et les rassemble en société. Mais ce sont en même temps ces droits subjectifs (notamment ceux de libre expression et de communication) qui rendent possible la poursuite de cet idéal de participation solidaire, dans les contextes de discussion publique.

En vue de confronter les trois modèles que nous venons de mentionner, il est logique de constituer le plan de ce chapitre en trois sections décrivant, pour chacune d'elles, une vision distincte de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté : modèle libéral (2.1), modèle républicain (2.2) et

³⁰ L'autonomie (conçue au sens large) est ici le fait de se donner ses propres normes, ses propres lois ; comme l'exprimait Aristote, dans son *Éthique de Nicomaque*, l'homme libre « se comportera comme s'il se fixait sa loi à lui-même ». Lorsqu'il s'agit de l'individu qui fait ses propres choix de vie, on parle d'autonomie privée ; lorsqu'il s'agit de l'acte d'autodétermination d'un peuple, d'une nation, d'une communauté politique, etc., on utilise la notion d'autonomie publique. Par autodétermination des citoyens, nous entendons ici le mode public d'interprétation ou de justification des droits, des normes et des institutions d'une communauté politique donnée (Alexy, 1996). Autrement dit, comment un groupe humain s'autolégifère-t-il ?

modèle délibératif (2.3). Pour des raisons de clarté et d'uniformité, il est également important de structurer chacune de ces sections de la même manière : nous débuterons par une analyse descriptive du modèle étudié en faisant ressortir les caractéristiques distinctives de sa conception de la citoyenneté ; nous dégagerons ensuite ses implications pour la formation civique à l'école ; finalement, nous montrerons quelles sont les difficultés et les insuffisances du modèle analysé (libéralisme, républicanisme) ou encore quelles sont les raisons de sa supériorité (approche délibérative). En d'autres mots, même s'il peut coexister plusieurs modèles légitimes de citoyenneté, nous anticipons que le dernier triomphera, en réduisant les cloisons qui tendent à séparer les deux autres. Notons que cette approche délibérative ne signifie pas seulement de reconnaître qu'une plus grande valorisation de la délibération entre citoyens constitue l'un des objectifs clés en contexte de démocratie³¹. En effet, le modèle délibératif de Habermas que nous défendrons implique une idée de délibération accompagnée d'une définition plus précise et plus particulière. Mais avant d'arriver à destination - c'est-à-dire à la défense de ce modèle particulier - présentons le contenu des sous-sections qui indiquent justement les étapes à franchir dans ce parcours.

Nous traçons d'abord les grands contours de la doctrine du libéralisme envisagée comme une théorie des droits individuels ; il s'agira de pointer et de décrire l'aspect le plus récurrent de la conception libérale que l'on retrouve depuis Locke : sa logique de protection de la sphère d'autonomie privée. Les principes libéraux fondamentaux (principe de la liberté individuelle et droits de l'homme) nécessitent d'être enseignés aux enfants pour qu'une société puisse les garantir d'une génération à l'autre. Dans ce cadre, il faudra faire l'inventaire des vertus politiques de base que doivent posséder les citoyens pour assurer une société juste et démocratique en mesure de le rester, même dans le contexte actuel du pluralisme des conceptions raisonnables du bien (2.1.1 : *Analyse du modèle libéral de la citoyenneté*). Cela fait, il s'agira naturellement de dégager les implications de ce modèle libéral en matière d'éducation à la citoyenneté et, dans ce domaine, de définir le rôle de l'institution étatique qu'est l'école : est-elle vraiment le lieu privilégié pour développer ces vertus politiques libérales ? Doit-on poser des limites à l'étendue de son rôle en matière d'éducation à la citoyenneté pour ne pas qu'elle enfreigne la norme de neutralité de l'État fondant la doctrine libérale ? En effet, dans le but de respecter cette norme, ne faudrait-il pas se limiter à des objectifs scolaires non-controversés, tels la maîtrise d'une langue commune et le développement de ce que Rawls

³¹ Dans ce cas, qui ne serait pas « démocrate délibératif » ? Évidemment, une très large variété de théoriciens politiques venant d'horizons multiples - théorie libérale (Dworkin, 2000, p. 364-365 ; Rawls, 1999, p. 574 ; Gutmann et Thompson, 1996), communautarisme (Sandel, 1996), théorie critique (Habermas, 1997a ; Chambers, 1996), féminisme (Phillips, 1995, p. 145-165 ; Fraser, 1992), multiculturalisme (Williams, 2000, 1998 ; I. M. Young, 2000), etc. - valorisent d'une manière ou d'une autre cet objectif de rendre nos démocraties plus délibératives, plus dialogiques (Kymlicka, 2002, p. 324).

appelle les vertus politiques (ex. : civilité, tolérance, sens de l'équité) ? Mais certains soutiendront que cela est trop restrictif : la neutralité de l'école ne doit pas être poussée trop loin. Nous verrons que plusieurs libéraux prônent une éducation à la citoyenneté qui implique l'enseignement de certaines valeurs spécifiques, notamment l'autonomie personnelle. Mais en même temps, il ne faut pas, selon eux, tomber dans l'excès d'une éducation fondée sur l'endoctrinement aux valeurs libérales, au moyen de méthodes pédagogiques qui négligent l'esprit critique, le principe de publicité ou l'importance de la mondialisation. Il faut plutôt chercher à établir un équilibre entre le développement d'une conception de la justice universelle et le développement d'un sentiment patriotique (2.1.2 : *Implications pour l'éducation à la citoyenneté*). Après avoir comparé divers auteurs qui promeuvent souvent des finalités et des méthodes différentes pour l'éducation libérale, nous démontrerons finalement qu'au-delà de ces variantes, le modèle libéral continue toujours à mettre l'accent sur la défense des droits et sur certaines vertus civiques nécessaires pour que notre société de droits puisse se perpétuer. Mais si ces orientations sont cruciales pour toute démocratie, elles sont encore insuffisantes (trop faibles) suivant une conception républicaine de la citoyenneté (qui remonte à Aristote). Nous verrons brièvement, déjà, dans quelle mesure l'attachement aux valeurs républicaines est orienté vers la transformation des volontés singulières en volonté générale. En introduisant diverses raisons pouvant justifier le caractère incomplet du modèle libéral, nous pourrons ainsi faire le passage vers l'analyse de la tradition du républicanisme qui renferme une vision substantielle et fortement participative des vertus exigées des citoyens dans une communauté politique (2.1.3 : *Faiblesses du modèle libéral*).

Nous exposerons les sources de la résurgence contemporaine de la pensée politique républicaine et des raisons qui expliquent pourquoi une conception de la citoyenneté fortement participative séduit certains penseurs actuels. Parmi eux, il y a des philosophes politiques qui s'associent à cet esprit du renouveau de la théorie républicaine et se distinguent pourtant des idéaux du modèle grec de la démocratie, une tradition aristotélicienne du républicanisme définissant la citoyenneté d'une manière strictement positive et participative. Mais en se différenciant ainsi de ce que l'on peut appeler le courant républicain néo-athénien (ex. : Rousseau, Arendt et plus récemment Sandel), cette approche plus modérée du républicanisme, développée notamment par Pettit, ne s'oppose pas vraiment à ce que prônent traditionnellement les libéraux, à tout le moins du point de vue des vertus civiques qu'elle promeut. C'est pourquoi, si l'on veut établir une véritable opposition entre écoles de pensée, il apparaîtra plus utile de se référer à une version de la pensée républicaine qui donne une réelle priorité à la communauté sur l'individu, au bien commun sur les droits juridiques, s'agissant ici d'une lecture communautaire du républicanisme. Ici, pour définir la citoyenneté, une grande valeur sera accordée aux communautés historiques particulières et à l'influence de leur récit collectif dans le façonnement de l'identité politique

de leurs membres (2.2.1 : *Analyse du modèle républicain de la citoyenneté*). Corollairement, en ce qui a trait à l'éducation à la citoyenneté, une perspective communautarienne voudra que l'éducation libérale n'accorde pas suffisamment d'importance à l'attachement des individus aux communautés et ne permette pas aux futurs citoyens d'intérioriser cette valeur qu'est l'appartenance à un groupe spécifique. Dans la mesure où une conception libérale de l'éducation à la citoyenneté pourra seulement promouvoir une adhésion à des principes politiques abstraits, cette préparation des jeunes sera jugée insuffisante pour former une volonté politique collective et durable. Au contraire, selon la variante communautarienne du républicanisme, la formation civique devra être caractérisée par une instance constante sur des concepts de vertu et d'identité communes eux-mêmes interprétés à partir d'une vision distinctive de la vie bonne qui sera jugée plus gratifiante que les autres (2.2.2 : *Implications pour l'éducation à la citoyenneté*). En revanche, pour certains théoriciens politiques (Habermas, par exemple), il y a des difficultés inhérentes à cette position privilégiant le groupe ou la communauté d'appartenance par rapport au système libéral de tolérance centré presque exclusivement sur la liberté des individus. Il apparaîtra erroné de réduire l'idée de citoyenneté à sa dimension proprement « éthico-politique » (c'est-à-dire à la construction ou à la consolidation d'une identité collective). En effet, cette idée est censée pouvoir s'appuyer, en ce qui concerne ses contenus concrets, sur un consensus culturel établi parmi les citoyens, compréhension préalable qui, justement, posera problème autant pour les libéraux que pour les démocrates délibératifs. La morale sociale substantielle des communautariens (ou le consensus axiologique d'arrière-plan supposé peu problématique) se révélera difficilement compatible avec la réalité du pluralisme de nos sociétés (2.2.3 : *Faiblesses du modèle républicain*).

Après avoir illustré les mérites ainsi que les lacunes des modèles précédents, il sera pertinent de se poser la question suivante : pourquoi a-t-on besoin d'une autre conception de la citoyenneté ? Il s'agira d'introduire l'idée habermassienne de démocratie délibérative, en démontrant sa contribution originale par rapport aux autres modèles. Nous définirons ce modèle de la démocratie délibérative à partir d'exigences formelles et procédurales (c'est-à-dire l'inclusion, le jugement et le dialogue) ; celles-ci constitueront les aspects décrivant l'idéal de délibération démocratique voulant que les droits qui protègent la sphère de l'autonomie privée résultent d'un échange public et rationnel d'arguments entre tous les citoyens. La notion de citoyenneté sera en même temps rattachée à l'exercice des libertés individuelles et de l'autonomie publique en tant que participation délibérative des citoyens à la création des normes régissant leur société (2.3.1 : *Analyse du modèle délibératif de la citoyenneté*). Ainsi se définira la conception idéale de la citoyenneté - issue de la théorie de la démocratie délibérative - de laquelle l'on peut certainement déduire des exigences au plan éducatif, c'est-à-dire au plan de l'enseignement (scolaire ou extra-scolaire)

portant sur la formation civique. Nous référerons au modèle délibératif, afin de dégager quelques implications normatives de type pédagogique (que nous reprendrons de façon plus détaillée dans notre quatrième chapitre) liées à un objectif de l'éducation à la citoyenneté nous apparaissant prioritaire : le développement de la compétence délibérative du citoyen critique et participatif. Cela impliquera la promotion d'une approche dialogique de la formation civique que nous distinguerons des visions libérale et républicaine de l'éducation à la citoyenneté. (2.3.2 : *Aperçu des implications pour l'éducation à la citoyenneté*). Pour terminer et au moyen de l'exposition de ses avantages, nous verrons comment le modèle délibératif résout les difficultés des autres conceptions : le recours à ce troisième modèle (d'inspiration habermassienne) nous permettra de rendre les conceptions libérale ou républicaine compatibles, d'où provient la principale force de cette approche. Autrement dit, une conception délibérative se permettra d'emprunter des éléments de divers modèles pour les recomposer d'une manière nouvelle. De ce point de vue, il se révélera en quelque sorte souhaitable de promouvoir *à la fois* une conception libérale et républicaine de la citoyenneté (2.3.3 : *Supériorité du modèle délibératif*).

2.1 Modèle libéral

2.1.1 Analyse du modèle libéral de la citoyenneté

Insistance sur les libertés privées et priorité des droits fondamentaux de la personne sur les résultats des processus démocratiques.

Il est commun de dire que cette conception libérale, représentée de façon paradigmique par une panoplie d'auteurs influents d'hier (ex. : Locke, Kant) à aujourd'hui (ex. : Rawls, Dworkin), est l'une des deux principales conceptions qui dominent la philosophie politique moderne, voire l'imaginaire politique de la civilisation occidentale (Weinstock, 2000, p. 18 et suiv.). Cette conception « met l'accent sur la dimension juridique de la citoyenneté. Le citoyen est avant tout porteur de certains droits [...] dont la principale fonction est de le protéger contre l'empiètement de sa sphère d'autonomie privée [...]. Ainsi, cette conception [...] conçoit que l'activité du citoyen sera centrée [...] sur la sphère privée » (Weinstock, 2000, p. 18)³². En cherchant à décrire les grandes caractéristiques de cette conception de la

³² Dans sa description du concept libéral de citoyen, Habermas (1997a) va sensiblement dans le même sens : « [s]elon la conception libérale, le statut des citoyens se définit en premier lieu par les droits négatifs qu'ils ont vis-à-vis de l'État et des autres citoyens. En tant que sujets de ces droits, ils bénéficient de la protection de l'État - y compris de la protection contre les interventions étatiques qui dépassent la réserve légale d'intervention - aussi longtemps qu'ils poursuivent leurs intérêts privés à l'intérieur des frontières tracées par les lois. Les droits politiques n'ont pas seulement la même structure, mais encore le même sens que les droits privés subjectifs qui accordent aux sujets de droit une marge d'option à l'intérieur de laquelle ils sont libérés des contraintes extérieures. Ils offrent aux citoyens la possibilité de faire

citoyenneté, l'on remarque en effet qu'elle met l'accent sur l'idée voulant que chaque citoyen choisisse et réalise sa propre conception du bien, dans le respect de la même liberté pour autrui et les limites du principe d'universalité des droits protégés au moyen d'institutions neutres. Le mode public d'interprétation ou de justification des droits est donc un processus visant à déterminer les droits de l'individu qui ne peuvent être choisis sur la base d'une conception spécifique de la vie bonne ; au contraire, ils sont jugés légitimes, s'ils constituent une condition du choix personnel entre différentes conceptions de la vie bonne. Dans cette perspective, la justesse morale des droits se mesure au fait qu'ils garantissent les conditions qui rendent possible la quête de la vie bonne reléguée au domaine privé.

Ce paradigme libéral, « qui remonte à Locke, a insisté sur le danger que représentent les majorités tyranniques et postulé la primauté des droits de l'homme » (Habermas, 1998a, p. 280-281). Ces droits sont « censés constituer, de par leur nature, des limites empêchant la volonté souveraine du peuple d'empiéter sur les sphères de la liberté subjective [...] » (Habermas, 1998a, p. 281). Locke posa les jalons de la théorie libérale, en fixant ainsi les limites - définies par les libertés du sujet privé - que l'État ne devrait pas franchir. Cela explique pourquoi il a souvent été affirmé que le libéralisme « traduit une vision politique effrayée. Elle s'est formée dans l'attente anxieuse de ce que les gouvernements pourraient faire et, avec l'élargissement subséquent des droits démocratiques et du suffrage universel, elle a abouti à la crainte du peuple lui-même » (Phillips, 1991, p. 15). Même si la règle de la majorité est généralement le meilleur moyen d'assurer l'expression de la volonté populaire, cette règle nécessaire à l'autodétermination collective doit rester compatible avec l'un des principaux objectifs du libéralisme : limiter le majoritarisme au nom de la protection des personnes et de leurs droits. En ce sens, la conception libérale « assigne une certaine priorité à ces droits, en particulier face à ce que demandent le bien général et les valeurs perfectionnistes » (Rawls, 1995, p. 271). Quand l'État est en mesure de protéger, pour tout individu, ces droits et leurs conditions d'exercice, chacun a ainsi accès aux mêmes instruments de protection juridique, afin de conduire sa vie selon ses projets et ses choix. Effectivement, l'État confère à l'individu des libertés égales qui lui permettent de faire ce que certains considéreraient comme une mauvaise chose en autant que cela n'interfère pas avec l'étendue de ces mêmes libertés pour autrui. Cette norme « coïncide avec le principe kantien du droit et avec le premier des principes de justice proposés par Rawls, qui veulent que chacun détienne un droit à d'égales libertés subjectives

valoir leurs intérêts privés, de façon à ce que ceux-ci finissent par constituer, à la fois au moyen du vote, de la composition des corps parlementaires, de la formation d'un gouvernement et en s'associant à d'autres intérêts privés, une volonté politique capable d'exercer une influence sur l'Administration. Dans leur rôle de citoyens, les sujets sont ainsi en mesure de vérifier si le pouvoir étatique agit dans l'intérêt de ces mêmes sujets en tant que particuliers » (p. 293).

d'actions » (Habermas, 1997a, p. 224). La société politique se veut ouverte à toute personne qui marque sa disposition morale à adhérer à ce principe de justice³³.

De son côté, l'État a pour fonction essentielle d'assurer le jeu normal de la société civile, conformément aux libertés de la sphère d'autonomie privée, et de satisfaire les intérêts individuels au plus haut degré possible. « Suivant la conception libérale, le processus démocratique se déroule [...] sous la forme d'une série de compromis conclus entre différents intérêts » ; les règles selon lesquelles « s'établissent ces compromis et qui sont appelées à assurer l'équité des résultats, autrement dit le suffrage universel, la composition représentative des corps parlementaires, le mode de décision, le règlement intérieur, etc., se fondent en dernière instance sur les droits fondamentaux d'inspiration libérale » (Habermas, 1997a, p. 320), sinon le pouvoir politique s'expose à une multiplication d'actions de lutte et de résistance à l'injustice, lorsque ces droits semblent menacés par l'État, du point de vue de certains citoyens. Mais en dehors de ces situations où règne l'oppression étatique, « la fonction de la formation démocratique de la volonté consiste exclusivement à légitimer l'exercice du pouvoir politique » (Habermas, 1997a, p. 324), ce qui est rendu possible par le biais d'une participation politique relativement peu exigeante pour les citoyens. Car, en dehors des moments où ils assument leur rôle d'électeurs, la plupart de ces individus peuvent choisir de vaquer à d'autres occupations.

Puisque les citoyens peuvent trouver leur plus grand bonheur dans des sphères apolitiques (comme la famille, l'art, le travail ou la religion), une « démocratie libérale doit respecter [...] diverses conceptions du bien et ne devrait pas forcer les gens à adopter une conception de la vie bonne qui priviliege la participation politique comme la source de sens ou de satisfaction » (Kymlicka, 2001, p. 297). C'est pourquoi, en s'inspirant de Galston (1991) et de Macedo (1990), l'on peut affirmer que pour les libéraux, la santé, le fonctionnement et la préservation d'un régime démocratique requièrent certaines qualités citoyennes à cultiver (esprit critique face à l'autorité, modération publique, sens de la justice, civilité, tolérance, loyauté, etc.) qui ne sont pas nécessairement liées à la promotion de la vie politique active. La nature des « dispositions » personnelles, sociales ou encore économiques valorisées par les citoyens est plutôt basée sur la promotion des droits et libertés :

[s]ur le plan personnel, ce qui est valorisé, c'est l'obéissance à la loi et la loyauté, à savoir le respect des engagements et de la parole donnée. Sur le plan social, l'accent est mis sur l'indépendance, entendue fondamentalement comme la capacité de se suffire à soi-même et limiter ses désirs, et sur l'ouverture d'esprit nécessaire à la tolérance. Sur le plan économique, on insiste sur l'éthique du travail, sur la capacité

³³ « L'identification à la collectivité nationale [...] implique [...] l'accord avec les principes de justice qui obtiennent l'agrément de la collectivité et qui constituent son *ethos* collectif. Donc, le sentiment d'appartenance à la collectivité n'a pas ou a très peu de résonance affective [...] » (Pagé, 2001, p. 44).

de reporter les gratifications, sur l'adaptabilité aux changements économiques et technologiques, bref, sur tout ce qui permet de subvenir soi-même à la satisfaction de ses besoins matériels.

Si la tradition libérale valorise la capacité des individus à s'organiser une vie personnelle bien rangée et à vivre essentiellement dans la sphère privée, elle est très peu exigeante en ce qui concerne l'implication dans la vie politique ou collective. Dans ce domaine, l'individu idéal de la pensée libérale doit beaucoup plus s'abstenir qu'agir, puisqu'il est fondamentalement question du respect des autres, du respect des institutions, de modération dans ses exigences et dans l'expression de ses opinions (Lamoureux, 1996, p. 15).

Les libéraux ne peuvent donc pas supporter l'exigence participationniste qui caractérise encore aujourd'hui une certaine forme de républicanisme civique défendue par des auteurs tels Pocock (1992), Beiner (1992), Skinner (1992) ou Oldfield (1990) stipulant que la meilleure forme de vie, la plus authentiquement humaine, est celle qui priorise la participation politique par rapport à toute autre sphère d'activité - les tenants de cette version du républicanisme cherchant à retrouver la conception originelle de la citoyenneté formée dans les États-cités de la Grèce antique. La tendance des libéraux est plutôt de considérer la participation civique et politique tout simplement comme un bien, comme une valeur estimable parmi d'autres (Rawls, 1995, p. 251). Cela implique ainsi la remise en question de la conception aristotélicienne de la citoyenneté voulant que les hommes, *par nature*, réalisent leur plus grand bonheur dans la participation active à la vie publique de la cité. Le fait de considérer la participation à la vie politique comme le lieu privilégié de la vie bonne (Rousseau, Arendt, etc.) revient à s'opposer au principe de la neutralité de l'État face aux diverses conceptions particulières de la vie bonne (Rawls, 1995, p. 251). Au contraire, la théorie libérale rawlsienne prétend être une théorie qui tient compte des diverses conceptions de la vie bonne ; elle propose une démarche afin d'établir les principes politiques communs, c'est-à-dire les principes qui peuvent être obtenus par « recouplement » des différentes visions des citoyens³⁴.

Si le libéralisme de Rawls admet évidemment que l'accomplissement du bien constitue l'une des finalités de chaque homme, en revanche, « le fait du pluralisme » contemporain ne permet plus, selon lui, de mener à un accord sur les conceptions du bien, de la vie bonne. C'est plutôt un accord sur des principes politiques généraux qui devient nécessaire pour permettre à une telle diversité des fins de l'existence de s'épanouir. Le scepticisme à l'endroit de la thèse selon laquelle il serait possible d'arriver à un consensus fondé rationnellement sur une conception du bien fournit ainsi les assises du concept de

³⁴ Rawls (1995, 1987) prétend ne pas prendre parti pour telle ou telle conception du bien, conception de la vie bonne, doctrine compréhensive ou philosophie de vie particulière ; il tente, à un niveau strictement politique, de fonder les principes essentiels de justice dans un État libéral démocratique. Les principes fondamentaux de justice se fondent sur un accord entre des individus libres qui se donnent des principes politiques libéraux compatibles avec la diversité des conceptions du bien et il serait rationnel pour tout individu de les adopter : mentionnons principalement le principe d'égales libertés pour tous (liberté de conscience, liberté civile, liberté de réunion, liberté de mouvement, etc.), le principe d'égalité des chances (abolition de la discrimination, chances égales d'accéder à des fonctions sociales, etc.) et le principe de redistribution équitable des richesses et des ressources (les inégalités socio-économiques sont acceptables seulement si elles sont au plus grand bénéfice des moins avantageux).

l'État de droit essentiellement neutre par rapport à toute conception de la vie bonne. Dans cette optique, la doctrine du libéralisme politique nous a habitués à cette recherche de neutralité et d'autonomie du « politique » par rapport aux différentes visions philosophiques du monde et à la pluralité des conceptions morales ou religieuses du bien. Rawls utilise la notion de « consensus par recouplement » pour désigner le moment où les citoyens des démocraties modernes libérales parviennent, au-delà de leurs conceptions personnelles du bien, à s'entendre sur quelques principes minimaux de justice qui fondent les bases politiques et juridiques de l'État libéral moderne et qui sont supposément neutres par rapport à la diversité des conceptions particulières du monde et du bien qui peuvent toujours être philosophiquement problématisées. En fait, tous les penseurs qui se réclament, comme Rawls, de la tradition kantienne (déontologique et rationaliste), introduisent des principes attachés à la perspective universaliste et au primat du *juste* par rapport au *bien*. Cette priorité du juste sur le bien s'expliquerait par le fait que les questions de justice universelle sont sujettes à une appréciation rationnelle ; que les principes de justice peuvent être fondés dans l'intérêt égal de tous et sont universalisables ; quant aux différentes conceptions du bien, elles n'expriment que des valeurs particulières et ne contiennent que des préférences individuelles ou collectives non-universalisables et plurielles.

Face à l'existence d'une diversité de conceptions du bien qui sont presque également raisonnables, nous devons nous restreindre, comme êtres raisonnables, à des exigences qui concernent l'ordre de la société. Là où on a, par exemple, des normes sociales qui sont similaires, il faut s'en tenir, lorsqu'il existe, au sol commun entre les diverses visions, en reconnaissant que la raison ne nous permet pas actuellement de trancher en faveur d'une seule vision morale et qu'en conséquence, nous devons éviter d'imposer à l'ensemble notre propre conception du bien commun. Seul ce qui est commun à toutes les conceptions du bien - ce qui fait l'objet d'un consensus parmi les personnes raisonnables - peut revendiquer l'autorité nécessaire pour fonder les institutions d'une société ou pour déterminer ce que l'on peut attendre des individus qui peuplent la société en question (Nielsen, 1997, p. 15).

Dans l'esprit rawlsien, cette démarche de « consensus par recouplement » exige des personnes deux aptitudes afin qu'elle puisse s'enclencher et être menée à bien, c'est-à-dire que les individus dans leur rôle de citoyens doivent être disposés à :

- Coopérer : « la réciprocité morale est nécessaire. Les personnes raisonnables sont sincèrement disposées à proposer des principes destinés à fixer les règles de la juste coopération avec les autres ; elles sont aussi disposées à discuter des propositions faites par les autres avec la même intention [...] », celle visant à assurer l'avantage mutuel des partenaires que permettent les termes de la coopération juste et équitable (Callan, 1997, p. 25 ; Rawls, 1995, p. 238). C'est ainsi que les citoyens doivent considérer l'intérêt des autres dans leurs interactions et faire preuve de modération dans l'affirmation publique de leurs propres intérêts.
- Accepter les difficultés du jugement (*burdens of judgment*) : il s'agit de « la disposition à reconnaître les difficultés du jugement et à en accepter les conséquences quand nous faisons appel à la raison publique pour diriger l'exercice légitime du pouvoir politique dans un régime constitutionnel » ; dans le contexte du pluralisme, les personnes raisonnables reconnaissent ainsi qu'il est inévitable que certains de leurs jugements soient faits dans des conditions où elles ne sauraient s'attendre à ce que d'autres personnes dotées des mêmes facultés de la raison arrivent à une position similaire, même après discussion (Rawls, 1995, p. 83, 87). De ce

fait, les citoyens doivent chercher des principes de justice politique appuyés sur des raisons « publiques » pouvant être acceptées par des citoyens et des groupes aux doctrines philosophiques, religieuses ou morales très différentes.

Ainsi, les personnes sont raisonnables si elles font preuve d'une aptitude à la coopération sociale tout en acceptant les difficultés du jugement : ces aspects rawlsiens de la « conception politique de la personne » se trouvent à définir la conception du « bon » citoyen associée au libéralisme politique (Rawls, 1995, p. 43-44). En termes rawlsiens, il est possible de subsumer ces qualités sous l'idée de *vertu* ou de *sens de la justice* (Callan, 1997, p. 25, 51). « Un respect pour les différences raisonnables et une attitude concomitante de modération et de compromis doivent être cultivés. Une conscience aiguë des responsabilités que les droits des autres m'imposent, ainsi qu'un sens de la dignité que mes propres droits me procurent, doivent être générés. Toutes ces aptitudes peuvent être subsumées sous l'idée de justice [...] » (Callan, 1997, p. 8-9). Ce serait donc sur ces aptitudes qu'il faudrait tabler, afin de pouvoir assurer une coopération minimale à long terme entre groupes et individus qui ne partagent pas toujours les mêmes conceptions du bien, mais qui, malgré leurs divergences éthiques, apprennent à adhérer aux principes de liberté et d'égalité constituant les bases institutionnelles de la paix sociale.

Comment les futurs citoyens pourront-ils continuer à respecter ces principes ? Réponse : par une éducation adéquate des enfants incités à intérioriser certaines dispositions nécessaires pour assumer demain leur rôle de citoyens. Cependant, une fois cette évidence admise, rien n'est réglé en ce qui a trait à la question litigieuse et largement discutée de savoir ce qui doit être enseigné comme valeurs politiques libérales, dans le contexte scolaire administré par l'État. En fait, le libéralisme rawlsien aux accents éthiquement et culturellement neutres, ou encore essentiellement « politiques », implique-t-il vraiment des recommandations spéciales en matière d'éducation publique et institutionnalisée ? Se réclamant d'une conception politique du libéralisme (Rawls, 1995, p. 272-273), l'éducation à la citoyenneté à l'école devra-t-elle se limiter uniquement à l'enseignement (1) des valeurs substantielles de la justice politique que sont l'égale liberté civile et politique, l'égalité des chances, l'égalité sociale et la réciprocité économique et (2) des vertus civiques élémentaires telles que le fait d'être raisonnable et d'être prêt à respecter le devoir de civilité ? Cela se révèle-t-il vraiment suffisant ? Y a-t-il d'autres types de valeurs et de vertus à enseigner ? Quel est le rôle de l'école dans la transmission de ces vertus politiques libérales ? Voilà les quelques questions à aborder dans la prochaine section.

2.1.2 Implications pour l'éducation à la citoyenneté

Tous les auteurs libéraux en philosophie politique identifient des compétences ou des aptitudes qui se recoupent d'un point de vue général et dont l'individu doit faire preuve dans son rôle de citoyen. Kymlicka et Norman (1994, p. 365-366) résument ces principales recommandations de l'éducation libérale : il s'agit d'abord de cultiver une capacité d'exercer de façon pleine et entière son droit de choisir et d'élire les représentants du gouvernement, tout en jugeant de manière critique la performance de ses officiels (comme le fait de dénoncer leurs actes illégaux ou illégitimes). Ces auteurs estiment ensuite nécessaire que le citoyen fasse preuve d'intérêt pour le débat politique libre et ouvert, ce qui exige la mise à contribution d'aptitudes intellectuelles et discursives pour prendre part lucidement à la réflexion collective sur les enjeux débattus dans la sphère publique de la société. Les finalités de l'éducation civique pourraient se construire autour de ces orientations cruciales pour toute démocratie libérale ; et peu d'auteurs en philosophie politique remettront cela en question.

En se limitant à ces finalités, l'on contredit l'idée voulant que l'école poursuive un « idéal éthique » à la manière des versions du conservatisme politique cherchant à modeler les citoyens d'après des standards de tradition et d'excellence (ex. : Will, 1983)³⁵. En fait, comme le rappelle Callan, il existe aujourd'hui une tendance assez répandue, au sein même de la politique libérale ; il s'agit d'être plutôt indifférent aux questions relatives à l'éducation : « [l]e libéralisme est une théorie à propos des limites légitimes du pouvoir de l'État et non une théorie sur les contenus de l'éducation de la jeunesse » (Feinberg, 1990, p. 88). C'est que l'on veut à tout prix éviter le retour d'une approche compréhensive à la Dewey, où le libéralisme acquérait un sens beaucoup plus moral que politique ; en effet, la tendance de Dewey était clairement de mettre l'accent sur une conception de la démocratie libérale présentée à travers l'éducation comme un idéal moral de vie en commun et non simplement comme un mode d'organisation politique (Callan, 1997, p. 10). Si l'on rejette cette interprétation du libéralisme et insiste plutôt sur le principe de l'État neutre et non-perfectionniste (Rawls, 1982, p. 172), alors quel sera le rôle de l'école en matière d'éducation à la citoyenneté ? Et quelle forme d'éducation nous évitera de promouvoir, par le biais de l'école publique, des valeurs et des préférences propres à une conception particulière du bien ?

³⁵ Pour une argumentation en faveur de la neutralité procédurale du libéralisme, l'on peut se référer à Larmore (1987, p. 42-68). Dans une certaine mesure, Weinstock (2002a) défend lui aussi ce principe de neutralité politique, lorsqu'il prône une sorte de libéralisme pragmatique consistant à mettre entre parenthèses des identités particulières (comme des identités nationales), afin de satisfaire « l'intérêt dominant que tous les groupes ont de réaliser la paix sociale » (p. 98).

Pour Barry (2001), un penseur proche de Rawls, cette question n'est finalement pas très compliquée. Il s'agit d'assurer, pour la jeunesse, une instruction de base solide ou une formation aux arts libéraux n'ayant pas besoin d'être forcément rattachée à une éducation civique ou politique au sens propre, mais insistant sur la maîtrise d'une langue commune afin de permettre aux (futurs) citoyens de participer, dans la sphère du politique et de la démocratie, s'ils le désirent³⁶. C'est une évidence de penser que pour prendre part aux débats qui nous concernent - qu'ils soient de nature scientifique, esthétique, politique ou autre - il faut être en mesure de manipuler aisément des concepts de base, ce qui suppose de maîtriser (au moins) la langue commune de l'environnement social à l'intérieur duquel nous exerçons le droit d'exprimer nos revendications (Barry, 2001, p. 226 et suiv.). On peut également ajouter une autre visée de l'éducation sans pour autant prendre parti pour une conception distinctive du bien : une éducation libérale requiert le développement de ce que Rawls appelle des « *political virtues* » - pensons plus précisément aux vertus de la coopération sociale équitable : la civilité, la tolérance, la modération, le sens de l'équité, etc. (Rawls, 1995, p. 238) - qu'il distingue des « *moral virtues* » - prônées par des Églises, des doctrines philosophiques, des groupements civils, etc. Cette distinction rend bien visible le fait que Rawls « ne parle pas ici d'individu vertueux comme tel, mais seulement d'individu vertueux dans le contexte de son rôle de citoyen. Autrement dit, les vertus libérales ne devraient pas être considérées comme étant *générales*, c'est-à-dire en tant que caractéristiques d'un homme bon, mais doivent être conçues comme étant *spécifiques*, c'est-à-dire en tant que caractéristiques liées à un certain rôle ou une certaine position ; à notre rôle politique de citoyen dans ce cas » (Steutel et Spiecker, 2000, p. 245). Pour permettre aux enfants d'épouser les principes de la culture démocratique, de participer volontairement aux institutions et d'intérioriser certaines vertus politiques, cette forme de pensée libérale nécessiterait essentiellement, pour préparer le futur citoyen à son rôle, une information sur les structures fonctionnelles des institutions politiques justes, équitables et tolérantes ainsi qu'une éducation à la loi, aux droits subjectifs et à leurs instruments juridiques de protection. On pourrait donc se limiter à cela, en ce qui a trait aux objectifs pédagogiques non-controversés de l'enseignement de la citoyenneté (Rawls, 1995, p. 243-244 ; Anderson, 1993).

Face à cette perspective, certains soutiendront qu'elle est essentielle, mais trop restreinte. Nous pouvons nous tourner vers deux penseurs qui, tout en optant pour une argumentation fort différente, orientent leur réflexion sur le problème de la formation civique dans le sens d'une redéfinition critique

³⁶ Dans ce contexte, le système public d'éducation ne se verrait nullement obligé de prendre position en ce qui a trait à la promotion ou à l'enseignement de certains idéaux civiques particuliers et contestables, si ce n'est la protection des droits de l'individu, le respect de la justice politique et l'engagement en faveur de ces principes.

d'un certain modèle libéral : l'approche de l'*éducation démocratique* de Gutmann (1999, chap. 3 et concl.), d'une part, et le *libéralisme civique* de Macedo (2000, p. 8-12, 231 et suiv.), d'autre part, cherchent à montrer les faiblesses d'un système d'éducation calqué sur un type de principes libéraux prétendant à une neutralité détachée de la compétition des différentes conceptions du bien. Mentionnons que Gutmann et Macedo, au-delà de leur originalité respective, peuvent néanmoins se rejoindre dans la perspective voulant que la tradition du libéralisme néglige en général de considérer l'importance de la dimension proprement « civique » de l'éducation (Macedo, 2000, p. 275-279). Par conséquent, leurs recommandations se résument à des réformes éducatives qui, pour paraphraser Macedo, soutiennent la légitimité des efforts destinés à inculquer des vertus et des aptitudes politiques partagées (les dispositions à questionner, à critiquer et à offrir des raisons publiques compteraient parmi les vertus distinctives des citoyens libéraux), tout en laissant aux communautés particulières une large part des questions relatives au sens et aux valeurs, dans la mesure où cela n'entrave pas le développement de telles dispositions chez les citoyens et les futurs citoyens. Ces aptitudes sont jugées nécessaires pour la reproduction d'une société libre de génération en génération. En insistant sur le développement de ces vertus libérales à l'école, Gutmann et Macedo s'adressent notamment à certains groupes fondamentalistes américains dont les croyances sont basées sur la parole divine révélée dans la Bible et à leurs fidèles qui, en tant que parents, ne veulent pas « exposer » leurs enfants à des conceptions de la vie bonne qui divergent de la leur. Les conséquences d'une approche éducative libérale seront, pour Gutmann et Macedo, inévitables sur la vie personnelle des membres de groupes opposés aux valeurs libérales. Car, même si cela constitue une conséquence regrettable pour plusieurs groupes (fondés sur l'acceptation non-critique d'une tradition et de son autorité), il y a tout lieu de croire que leurs membres et encore plus leurs enfants fréquentant l'école publique seront découragés par les attitudes critiques et tolérantes du libéralisme enseigné (Macedo, 1990, p. 53-54).

Étant donné que la liberté politique est non seulement un moyen au service du processus démocratique, mais aussi une valeur que prônent la plupart des citoyens dans leurs modes de vie, certains auteurs libéraux soutiendront l'idée que « la politique démocratique nécessite certaines vertus particulières [...] qui doivent être enseignées dans les écoles ; et la conscience que l'enseignement de ces vertus touchera inévitablement la vie privée, même si cela est regrettable » (Kymlicka, 1992, p. 25). Par exemple, estime Gutmann (1999, p. 30, 40), nous ne pouvons enseigner aux enfants à remettre en question l'autorité politique en tant que vertu libérale politique, sans les rendre capables aussi de remettre en question l'autorité des prêtres et des parents. « En d'autres mots, alors que ces vertus

politiques sont conçues pour l'univers politique, elles finissent par affecter de façon dramatique la façon dont nous conduisons nos vies privées » (Kymlicka, 1992, p. 25).

De cette manière, l'approche de Gutmann consiste en un modèle-type de formation à la citoyenneté en tant qu'éducation à l'autonomie personnelle, dans la mesure où son approche de l'éducation libérale converge avec la perspective voulant que les futurs citoyens soient capables de comprendre et d'évaluer les multiples conceptions de la vie bonne qui entrent en compétition dans la société. Gutmann se distingue en quelque sorte d'un libéralisme essentiellement « politique », au sens où il n'est pas possible, selon elle, d'enseigner les vertus démocratiques libérales sans enseigner en même temps certaines valeurs spécifiques (comme l'individualité ou l'autonomie personnelle) et « sans demander aux enfants de réfléchir sur des perspectives politiques antagonistes, qui sont souvent associées à des modes de vie différents [...] » ; Gutmann écrit à ce propos qu'une société qui favorise en éducation l'application du principe de *conscious social reproduction* « doit former tous les enfants éducables à devenir aptes à participer collectivement à la formation de leur société » ; et il s'ensuit qu'une condition nécessaire, bien que non suffisante, de la réalisation de ce principe « réside dans le fait que les citoyens disposent de la capacité de délibérer sur différents modes de vie individuelle et politique » (Gutmann, 1999, p. 39-40).

C'est dans ce sens que Kymlicka (2001, p. 310-311, n. 15) comme Callan (1996) seront d'accord avec Gutmann (1995) pour dire que le développement de l'autonomie personnelle (comme capacité à évaluer les différentes formes de la vie bonne) est implicite au développement des vertus libérales de base, montrant ainsi, selon eux, que la distinction entre libéralisme politique et compréhensif est plus ou moins intenable en contexte d'éducation. En effet, Gutmann demeure plutôt sceptique face à la position rawlsienne selon laquelle l'idée d'autonomie « dans la vie politique doit être distinguée des valeurs éthiques de l'autonomie et de l'individualité qui peuvent s'appliquer à l'ensemble de la vie, aussi bien sociale qu'individuelle, comme l'illustre le libéralisme au sens compréhensif de Kant ou celui de Mill » (Rawls, 1995, p. 110). D'un point de vue rawlsien, lorsqu'il est dit que l'autonomie est une valeur politique et non éthique, cela veut dire « qu'elle est réalisée dans la vie publique quand les citoyens adhèrent aux principes politiques de justice et qu'ils jouissent des protections des droits et des libertés de base ; elle est également réalisée quand ils participent aux affaires publiques de la société et à la manière dont elle se détermine elle-même collectivement à long terme » ; le libéralisme rawlsien « défend l'autonomie politique, mais laisse aux citoyens, chacun pour soi, le soin de décider de l'importance de l'autonomie éthique à la lumière de leurs doctrines compréhensives » (Rawls, 1995, p. 109-110). Gutmann (1995) se demande s'il existe vraiment - en matière de formation civique et de finalité

pédagogique - une importante différence entre les deux formes de libéralisme (compréhensif et politique). Les tenants du libéralisme politique insistent en même temps toujours sur l'enseignement du « respect mutuel », ce qui apparaît d'ailleurs implicite à la capacité de coopération. Pour Gutmann, il serait peu probable de pouvoir éduquer les enfants à ce respect mutuel sans leur enseigner les valeurs d'individualité et d'autonomie qu'appuient en définitive les courants du libéralisme classique. Il ne serait pas possible, selon elle, d'enseigner les vertus démocratiques libérales sans demander aux enfants de réfléchir sur des perspectives politiques antagonistes qui sont souvent associées à des modes de vie différents. Une telle réflexion supposerait le développement plein et entier d'une autonomie éthique intrinsèque à la vertu politique. En effet, il y a de bonnes raisons de croire que cette forme d'autonomie « sera indirectement promue par l'éducation à la citoyenneté, puisqu'elle est étroitement associée - autant d'un point de vue conceptuel que développemental - à plusieurs vertus civiques. Par exemple, une citoyenneté responsable implique le consentement à tenir responsables les autorités politiques. Ainsi, les écoles devraient éduquer les enfants à être sceptiques face aux autorités politiques qui gouvernent en leur nom [...] » (Kymlicka, 2001, p. 308). Par ricochet, il est à prévoir qu'ils deviendront également sceptiques face aux autres types d'autorité sociale ou religieuse (parents, prêtres, etc.) et donc qu'ils développeront leur autonomie personnelle.

Si la formation civique a pour but de cultiver des « *habits of civility* » (ou de tolérance) et une « *capacity for public reasonableness* » (visant notamment à protéger les groupes ethniques et religieux des préjugés et de la discrimination par le développement d'une attitude d'ouverture chez les citoyens), alors cela promeut - à tout le moins indirectement - l'autonomie personnelle. Car cette formation incite sans doute les enfants à tenir compte de différents modes de vie, « à interagir avec les membres d'autres groupes [...] et à prendre eux-mêmes une distance par rapport à leurs propres traditions culturelles », ce que demande cette attitude d'ouverture (Kymlicka, 2001, p. 308). Tout comme Gutmann, Kymlicka en déduit que l'éducation à la citoyenneté encouragera presque inévitablement - bien qu'indirectement - l'autonomie personnelle, ce qui a finalement pour conséquence de remettre en question la distinction entre libéralisme politique et compréhensif en contexte d'éducation à l'école (Kymlicka, 2002, p. 278-279, n. 18 ; Callan, 1996). Simplement parce qu'elle expose les jeunes à une variété de points de vue et qu'elle leur enseigne à prendre une distance critique par rapport à leurs propres repères, Barry (2001, p. 224) voit mal comment l'éducation libérale pourrait ne pas créer cette capacité d'autonomie personnelle.

Pour sa part, la position de Macedo (2000) ouvrira la voie à une autre conception de l'éducation à la citoyenneté. Macedo insiste pour dire que le libéralisme civique qu'il introduit « repose sur un

ensemble circonscrit de raisons et de principes publics, mais ses implications sont plus larges et plus profondes que ce que les tenants du “libéralisme politique” ont habituellement admis » : cela signifie que le libéralisme « consiste à placer la liberté personnelle et la défense des droits individuels fondamentaux au centre du projet politique. [...] Mais une société démocratique libérale compte aussi canaliser la manière dont les individus usent de leur liberté. En effet, une démocratie libérale compte être non-neutre en ce qui concerne les modèles de vie morale et sociale qui se présentent et persistent » ; les institutions publiques, démocratiques et libérales « comptent déterminer des normes et des attentes sociales plus larges pour que les personnes soient progressivement encouragées à se comporter de façon à prêter largement appui à notre projet civique partagé», celui qui est orienté vers une *free, self-governing society* (Macedo, 2000, p. x-xi). La promotion des droits et libertés individuels - comme le choix de soutenir diverses conceptions religieuses et philosophiques - ne devrait donc pas se faire aux dépens de ce projet civique appuyé par le développement de vertus publiques, car la santé d'un régime constitutionnel de démocratie libérale en serait tributaire (Macedo, 2000, p. 26-27) ; cette recherche d'équilibre entre droits et vertus permettra à Macedo de décrire son libéralisme comme « civique ». Pour opérationnaliser ce libéralisme, dans une société concrète, il s'agit moins d'élargir les occasions de participer ou d'augmenter la quantité de la participation politique que de s'assurer que ce soit le bon genre de participation conforme aux normes de la vertu de « modération publique »³⁷.

À vrai dire, il se révèle plutôt ardu de classer les positions de Macedo, compte tenu qu'elles résultent d'un mélange de différents ingrédients et qu'elles ont beaucoup changé au fil du temps. À son avis, la conception rawlsienne est d'abord incomplète, parce qu'elle limite l'*ethos* collectif au seul accord sur des principes de justice formels et abstraits (Macedo, 2000, p. 278). Ensuite, Rawls porte trop peu d'attention à l'amélioration de la qualité de l'investissement des citoyens dans le domaine politique, ce qui serait une mauvaise condition pour réaliser le principe d'une société délibérative exigeant que « [...] les “bases constitutionnelles” soient bel et bien soumises au continuel débat politique, à la critique, à la réinterprétation et à la révision » (Macedo, 2000, p. 12). De façon générale et tout particulièrement dans l'un de ses articles bien connus (Macedo, 1995, p. 468-496), cet auteur continue cependant d'utiliser une argumentation de style rawlsien, notamment pour répondre à ceux qui prétendent - par exemple, certains représentants de groupes fondamentalistes religieux - qu'une

³⁷ Pour Macedo (1990), dans l'exercice de leur liberté, les citoyens devraient se comporter en fonction d'une exigence, d'une vertu de « modération publique », c'est-à-dire que les « citoyens d'une société libérale doivent donner les raisons de leurs exigences politiques, et non seulement énoncer des préférences ou proférer des menaces. [...] Les arguments politiques doivent plutôt être publics (dans le sens qu'ils doivent pouvoir être compris par tous les membres de la société), moraux (dans le sens qu'ils doivent montrer un respect égal pour tous les membres de la société), et critiques (dans le sens qu'ils ne doivent pas que refléter les préjugés courants) » (Kymlicka, 1992, p. 23).

éducation libérale représente une forme subtile d'endoctrinement aux valeurs libérales, comme l'individualisme et l'autonomie morale, dont les fondements peuvent toutefois être remis en question par des personnes raisonnables. Selon Macedo, s'ils veulent échapper à cette accusation, les défenseurs d'une éducation libérale doivent opter pour une forme de libéralisme politique élaborée par Rawls qui requiert que nous mettions entre parenthèses certaines de nos croyances quand nous avons à établir les bases des institutions politiques communes. Cela représente en fait l'opposition bien connue entre le libéralisme politique (ex. : Rawls, 1995 ; Macedo, 1995) et le libéralisme compréhensif (ex. : Kant ; Mill). Au détriment d'autres valeurs culturelles ou religieuses, ce dernier prônerait l'enseignement de valeurs spécifiques - l'autonomie et l'indépendance des individus - ne laissant donc pas suffisamment de place à l'expression des différences raisonnables et de la diversité sociale, religieuse, etc., d'après la position « politique » du libéralisme.

De ce fait, sous l'influence de plus en plus marquée de la version du libéralisme de Rawls, Macedo semble ouvertement avoir relativisé et atténué l'élan de sa position de départ à laquelle l'on réfère le plus souvent dans la littérature et que l'on retrouve dans *Liberal Virtues* (1990). Dans cet ouvrage, il appuie une approche « militante » du libéralisme en tant que conception du bien à part entière, de façon assez similaire à Galston dans *Liberal Purposes* (1991).

La différence entre cette approche et celle des libéraux politiques ne saurait être plus importante : alors que ces derniers voudraient voir les normes du libéralisme comme axiologiquement neutres et comme planant, en quelque sorte, au dessus des débats et des conflits moraux qui se déroulent dans la société, le libéralisme militant revendique son statut de conception du bien parmi d'autres et n'hésite pas, pour attirer des adhérents, à employer les mêmes moyens que ceux dont se servent les tenants de conceptions du bien différentes (Weinstock, 2002b, p. 72).

Tamir (1995a, p. 161-172) définirait ce dernier type de libéralisme en tant qu'« *autonomy-based liberalism* » où les positions non-libérales sont jugées inférieures à celles qui prônent l'individualité et l'autonomie personnelle et ce, par opposition au « *rights-based liberalism* » voulant que la valeur libérale fondamentale soit plutôt basée sur le respect égal des personnes. Ainsi, la forme de libéralisme basé sur l'autonomie ne comporterait pas seulement des vertus politiques (au sens rawlsien), mais aussi des vertus individuelles libérales jugées *moralement* supérieures aux autres types de vertu.

Évidemment, cette position « militante » pourrait éveiller plusieurs critiques, liées notamment aux conséquences éducatives propres à ce libéralisme qui, contrairement à Rawls, « revendique [...] le statut de conception du bien au même titre que toutes les autres [...] conceptions du bien présentes dans une société » et ce, tout en se présentant encore « comme étant supérieur à elles [...] » (Weinstock,

2002b, p. 72). Supérieur parce que l'évocation de l'Évangile ou de la tradition ne pourra être en mesure de persuader des gens qui appartiennent à différentes religions et différentes nationalités, contrairement au libéralisme. L'adhésion aux principes libéraux (principalement le respect des droits des autres, l'imputabilité des représentants qui gouvernent en notre nom et la nécessité que les décisions d'un gouvernement soient prises publiquement sous le libre contrôle des citoyens) prendra la forme d'une adhésion à des principes universels partagés dans les collectivités libérales « qui tendent à s'organiser autour de principes abstraits plutôt qu'autour d'une ethnicité, d'une nationalité ou d'une histoire partagées » (Galston, 1991, p. 221). Mais comment attirer le plus de gens possibles ? Comment faire pour qu'ils adhèrent à une société libérale ? Comment nourrir un sentiment d'identification à ses institutions précises ?

L'éducation des enfants est sans doute un excellent moyen pour susciter un sentiment de fierté, d'affection et d'identification à cette société ; et pour cela, Galston propose d'enseigner l'histoire nationale en centrant le discours sur un « panthéon de héros », c'est-à-dire sur un passé quasi mythique permettant aux enfants (comme aux enseignants) d'acquérir les fondements d'un fort sentiment civique, avant de connaître les injustices sociales d'hier à aujourd'hui ou de plonger dans la laideur de certaines parties de l'histoire d'une société pouvant engendrer cynisme et dédain de la part de ses membres (American Association of School Administrators, 1987, p. 26 ; Kymlicka, 1992, p. 52-53). Les implications éducatives sous-jacentes à ce que présente Galston pourraient ressembler à une éducation à la citoyenneté vue comme « éducation patriotique » : pour lui, en effet, l'éducation civique « exige une histoire plus noble et moralisatrice : un panthéon de héros qui confèrent la légitimité aux institutions centrales et qui constituent des sujets d'émulation valables. Il est utopique de croire que plus d'une poignée d'adultes dans les sociétés libérales iront jamais au-delà du genre d'engagement civique engendré par un tel processus pédagogique » (Galston, 1991, p. 244). Dans cet ordre d'idées, le modèle éducatif de Galston demeure de nature « mimétique », pour reprendre une expression de Galichet (1998), dans la mesure où la finalité de l'éducation civique est de transmettre aux enfants des valeurs, des représentations ou des idéaux que la société adulte est supposée déjà détenir ; dans la mesure surtout où la méthode de cette éducation civique consiste d'abord en la présentation de modèles et d'exemples, comme les grands hommes, les grandes figures du passé, etc., que les futurs citoyens chercheraient à imiter.

Mais une critique importante de ce modèle de formation civique consiste principalement à évoquer son incapacité à rendre compte de certains aspects propres à la citoyenneté démocratique : on

peut notamment remarquer que cette approche éducative néglige le développement des capacités argumentatives et critiques chez le futur citoyen, pourtant à la source de la pleine réalisation des aspects constitutifs du principe de démocratie, ce que reconnaît lui-même Galston, comme l'explique Kymlicka (1992, p. 22-23, 53). En fait, selon Galston,

l'éducation comporte nécessairement un aspect « philosophique », dont le principal souci est de faire découvrir le vrai et le faux aux étudiants, et un aspect « édifiant », qui cherche à cultiver chez eux le respect pour les institutions de leur société, ainsi que les vertus de caractère nécessaires pour garantir la viabilité de ces institutions. Galston estime que ce dernier aspect de l'éducation n'a pas à respecter les normes de véracité, et qu'il risque fort d'être plus efficace dans la mesure où il se sert, pour parvenir à ses fins, de mythes, de versions tronquées de l'histoire, etc., cela afin de produire le type d'agent qui sera maximalement disposé à donner son appui aux institutions libérales. C'est dire que selon Galston, les vertus individuelles que requièrent les institutions libérales ne peuvent être inculquées que par duperie, plus précisément, par l'implantation d'une politique d'éducation dont l'efficacité repose en partie sur le fait que la connaissance de ses mécanismes ne soit pas largement répandue (Weinstock, 2002b, p. 73).

La méthode de Galston laisse perplexe : d'une part, il n'est sûrement pas déplacé de croire qu'une déformation sélective des faits historiques puisse contribuer à renforcer notre allégeance envers les institutions de notre pays, au moyen d'une dissimulation des périodes les moins reluisantes de notre histoire ; d'autre part, il y a quelque chose d'intuitivement « bizarre » dans le fait de présumer que le développement des vertus politiques libérales nécessaires à l'exercice de la citoyenneté qui sont appréciées par Galston (1991, p. 221-227) - ex. : la capacité de remettre en question l'autorité politique et le consentement à participer aux débats publics de façon ouverte et posée - puisse relever d'une éducation qui repose sur une déformation délibérée de l'histoire de nos institutions. Autrement dit, comment est-il possible de développer la « vertu de la participation aux débats politiques [...]] comme base d'une politique de la persuasion plutôt que de la manipulation [...] » (Galston, 1991, p. 227) au moyen de méthodes éducatives qui font justement l'inverse, qui peuvent manipuler ? Comment peut-on ne pas ressentir un certain malaise face à une telle logique de la fin (haut niveau d'identification aux principes et aux vertus de notre démocratie) justifie les moyens (dissimulation et embellissement de la réalité historique de nos institutions) ?

D'ailleurs, cette perspective édulcorée d'une histoire mythique apparaît tout à fait antinomique par rapport aux prescriptions de la grande majorité des spécialistes en éducation à la citoyenneté qui la considèrent plutôt comme un moyen de permettre à chacun de comprendre et, s'il y a lieu, de critiquer le fonctionnement des institutions de sa société, du système de justice, des procédures législatives et décisionnelles, du régime démocratique fondé sur le suffrage universel, etc. Il est vrai que

l'éducation à la citoyenneté a souvent, dans l'histoire, découragé l'autonomie plutôt que de l'encourager. Le but de l'éducation à la citoyenneté, dans le passé, était de promouvoir un patriotisme irréfléchi, celui

qui glorifie le passé historique et le système politique courant du pays et dénigre les opposants de ce système politique, qu'ils soient des dissidents internes ou des ennemis externes (Nelson, 1980). Point n'est besoin de rappeler que ce type d'éducation civique encourageait la passivité et la déférence, non une attitude critique envers l'autorité politique ou une ouverture d'esprit face aux différences culturelles. Aujourd'hui, toutefois, les théoriciens en éducation et les gouvernants rejettent de plus en plus ce modèle d'éducation civique en faveur d'un modèle qui promeut des formes plus actives et plus réflexives de citoyenneté. Bien entendu, la première forme d'éducation civique peut encore être observée et certaines personnes continuent de la soutenir (Galston, 1991, p. 244 ; American Association of School Administrators, 1987, p. 26). Toutefois, si notre objectif est d'engendrer des citoyens démocratiques autodéterminés plutôt que des sujets passifs d'un gouvernement autoritaire, une forme différente d'éducation est requise, celle qui est bien plus propice à promouvoir l'autonomie (Kymlicka, 2001, p. 310).

Cette éducation devrait également permettre à chacun de saisir le sens des grandes orientations éthico-politiques animant la collectivité et la portée de l'exercice des droits humains fondamentaux. Sur ce point, et en se distinguant tous deux de l'approche de Galston, pouvant se révéler une forme plus ou moins subtile d'« homogénéisation patriotique », Macedo et Gutmann se mettraient aujourd'hui d'accord pour dire que le pouvoir de reproduire une société libre presuppose une bonne connaissance des mécanismes institutionnels (Milner, 2004 ; Usher, 1996) rendue possible par l'application du principe de publicité à tous les niveaux d'une démocratie, même à l'école (Rawls, 1995, p. 96-102)³⁸. Cette orientation en faveur de la publicité soumettant les raisons qui sont à la source des institutions à l'examen public constitue un objectif que doit poursuivre une éducation civique soucieuse de l'importance et de la légitimité d'un projet éducatif libéral (Macedo, 2000, p. 279).

Sur un autre front, Gutmann fera remarquer, dans l'épilogue « Challenges of Civic Minimalism, Multiculturalism, and Cosmopolitanism », ajouté à la seconde édition de *Democratic Education* (1999, p. 292-316), et cela en s'inspirant notamment de certaines positions de Nussbaum (1996, p. 2-17, 131-144), qu'une version « édifiante » de l'éducation civique patriotique - telle que décrite plus haut - se révèle tout à fait insuffisante, voire inadéquate pour répondre aux nouvelles exigences de l'éducation nationale et internationale. Débordant de plus en plus les sociétés particulières, l'éducation démocratique ne saurait se limiter aux seuls droits, responsabilités et enjeux liés à la dimension nationale de la citoyenneté (Gutmann, 1999, p. 309), bien que cela demeure la matière première des programmes d'éducation à la citoyenneté et se révèle nécessaire pour assurer la reproduction consciente d'une culture sociale de démocratie. Des thèmes (respect des autres cultures, interdépendance des nations, etc.) qui,

³⁸ « L'ordre politique ne dépend pas, semble-t-il, d'illusions historiquement établies ou accidentielles ou d'autres croyances erronées qui s'appuieraient sur les apparences illusoires d'institutions qui nous trompent en ce qui concerne leur fonctionnement. Bien entendu, il n'existe pas de certitude sur ce point. Mais la publicité garantit, autant que des mesures pratiques le permettent, que les citoyens soient en position de connaître et d'accepter l'influence profonde de la structure de base qui modèle leur conception d'eux-mêmes, leur caractère et leurs fins. [...] Que les citoyens soient dans une telle position est une condition de la réalisation de leur liberté en tant qu'êtres complètement autonomes du point de vue politique » (Rawls, 1995, p. 99).

autrefois, ne relevaient pas de l'éducation à la citoyenneté, doivent désormais y être intégrés : Gutmann sera amenée à aborder la question d'une éducation démocratique qui puisse s'engager dans la promotion de la dignité et des droits au-delà de nos seuls compatriotes, sans nécessairement remplacer l'exercice concret de la citoyenneté démocratique (*democratic citizenship*) par une idée relativement hypothétique et encore trop abstraite de citoyenneté du monde (*world citizenship*) :

[q]uoique les étudiants doivent très bien connaître leur propre société pour remplir leur rôle de citoyens bien informés, cette connaissance n'est pas suffisante pour respecter les exigences morales d'une éducation démocratique. Dans un monde de plus en plus interdépendant, la reconnaissance des droits de tout individu à mener une vie bonne - sans égard à la citoyenneté - est tout aussi importante que de reconnaître à nos concitoyens le droit de mener la vie dans laquelle ils se sont consciemment engagés (pourvu qu'ils reconnaissent le même droit à autrui). La compréhension et l'évaluation de sociétés différentes et de leurs modes de vie posent alors le même défi que la compréhension et l'évaluation de la diversité culturelle au sein de notre propre société (Gutmann, 1999, p. 309)³⁹.

Cette perspective gutmannienne rejoue en quelque sorte la position de Callan (1997) selon laquelle il nous faut viser le développement d'une conception générique de la justice où chacun apprend à considérer l'autre comme détenteur d'une valeur inviolable qui, même au nom du bien-être d'une société, ne peut être transgressée, sans pour autant que cela entre nécessairement en conflit avec l'expression d'un sentiment patriotique qui opère, de toute façon, en tant que motivation certaine de solidarité, de fidélité envers notre propre communauté politique. La réalisation même incomplète et approximative de ces visées - développer à la fois une conception de la justice et un sentiment patriotique - comporterait déjà quelque chose de plus que l'approche de Galston, puisque sa méthode par « embellissement » de l'histoire moralisatrice qui conférerait légitimité aux institutions nationales ne pourra jamais servir en même temps ces deux visées de l'éducation à la citoyenneté, de par la surdétermination de la deuxième.

2.1.3 Faiblesses du modèle libéral

Au-delà des différences (parfois majeures) entre les philosophes politiques étudiés, il faut néanmoins mentionner que tous les libéraux s'accordent chaque fois sur la chose suivante : tout au long de notre présentation du modèle libéral, nous avons pu constater qu'il met l'accent sur la défense des droits individuels, tout en impliquant le développement de certaines vertus jugées nécessaires pour que notre société de justice et de liberté puisse se perpétuer de génération en génération, quoique la définition

³⁹ Il ne s'agit pas tant de rencontrer l'idéal d'un sentiment fort et universel de solidarité internationale - d'ailleurs certains douteront qu'un tel sentiment soit psychologiquement plausible à une échelle transnationale (Rawls, 1999b, p. 112-113, n. 44) - que d'apprécier la diversité comme une bonne chose (et de la respecter), ce qui ne pourra se développer au plan international que si la diversité s'est préalablement épanouie, et peut s'épanouir, au plan national.

et le contenu de ces vertus soient variables, selon les auteurs choisis. Maintenant, si ces recommandations de l'éducation libérale liées à l'enseignement des droits et des vertus semblent nécessaires pour la grande majorité des théoriciens politiques, sont-elles également suffisantes du point de vue de chacun d'eux ? Notre réponse sera négative.

Ce que propose le modèle libéral comme éducation à la citoyenneté n'est pas incorrect, du point de vue de ceux que Kymlicka (1992) regroupe sous l'étiquette de « républicains civiques » qui mettent l'accent sur la participation à la vie politique. Dans la mesure où la pensée libérale implique une éducation aux droits subjectifs (et à leurs instruments juridiques de protection), la conception républicaine ne peut que la considérer comme nécessaire, dans un contexte de démocratie qui aura toujours besoin de citoyens *accoutumés* à faire usage des libertés de base. Mais cela est encore insuffisant ! Suivant la conception républicaine, l'incomplétude du modèle libéral se révélera dans son incapacité de rendre pleinement compte de l'importance, pour une communauté politique, de construire une véritable morale civique et participative, comme le rapporte Habermas (1998a, p. 281).

Nous avons porté attention au fait que le citoyen libéral doit posséder minimalement certaines vertus politiques - celles énoncées par Rawls (sens de la justice, civilité, tolérance), Gutmann, Kymlicka, Callan (autonomie, pensée critique) et Macedo (modération publique) peuvent sans doute se révéler les plus vitales pour une société libre et démocratique - et l'éducation à la citoyenneté a sûrement une part à jouer dans ce développement. Il reste néanmoins que l'idée de vertu acquiert un autre sens - plus fort, plus exigeant - à l'intérieur du modèle républicain si l'on s'arrête à un auteur tel que Rousseau. Comme il le répétait souvent, cette vertu consistait à placer l'intérêt collectif avant l'intérêt privé. Du coup, la valeur participative de la citoyenneté y apparaissait hautement valorisée, parce que faisant partie des conditions de réalisation de cet intérêt collectif. Le problème en contexte de démocratie devenait le suivant : l'accroissement de la liberté et de l'autonomie des individus ne signifiait pas forcément un progrès en ce qui a trait à la dimension de l'autodétermination collective, c'est-à-dire à la participation des citoyens (abandonnant ainsi l'idée aristotélicienne selon laquelle la vie heureuse est par principe la vie politique). Si la participation presuppose une certaine liberté de la volonté, cette liberté du sujet semble pouvoir s'accommoder de comportements non-participatifs. Le renversement de ce rapport a longtemps animé, par exemple, les manuels français d'instruction civique (Etchegoyen, 1999 ; Mougnotte, 1991).

Exprimé jusqu'ici très schématiquement, ce contraste entre tradition libérale et tradition républicaine renvoie aussi à la distinction, maintenant devenue usuelle, qu'opèrent Mc Laughlin (1995, 1992) ou encore Kymlicka et Norman (1994) entre l'approche minimaliste et l'approche maximaliste de la citoyenneté. Évidemment, cette distinction ne peut être sans incidences sur la notion d'éducation à la citoyenneté, car, dans le premier cas, on « insiste sur son sens juridique, c'est-à-dire sur les priviléges et les responsabilités juridiques des membres d'un État-nation qui sont définis en termes de normes et de régulations positives » (Bertomeu et Costa, 2000, p. 144). Une version « minimaliste » de l'éducation civique impliquerait donc essentiellement un apprentissage et une connaissance de la loi et peut-être aussi une certaine inclination favorable à l'assistance publique des moins nantis, contrebalançant l'instabilité sociale due à l'affaiblissement de l'État providence (Mc Laughlin, 1992, p. 245). Dans le deuxième cas, on y ajoute une notion plus forte d'appartenance qui prend sa source dans l'idée de participation et dans les « capacités à défendre des revendications de manière argumentée dans le cadre d'une [...] société démocratique » (Bertomeu et Costa, 2000, p. 147). Une version « maximaliste » de l'éducation civique pourrait même s'étendre jusqu'à la promotion d'un patriotisme vu comme un sens de l'auto-sacrifice (Mc Laughlin, 1992, p. 245).

Cela se rapproche également des distinctions plus anciennes (peut-être surexploitées aujourd'hui) de Constant et de Berlin. On se sert très souvent de ces penseurs pour figer les divisions entre les conceptions du citoyen. En effet, les philosophes politiques, à la suite de la distinction faite par Constant entre liberté des Anciens et liberté des Modernes (ou encore, si l'on préfère, on peut se reporter à l'opposition similaire proposée par Berlin entre deux idées de la liberté, l'une positive, l'autre négative), « ont tendu à systématiser cette opposition entre le citoyen et l'individu : d'un côté le citoyen actif, avide de participation civique, qui ne serait qu'une référence nostalgique et fallacieuse à l'Antiquité ; de l'autre, l'individu moderne, libre de vaquer à ses propres affaires sous la protection des lois d'un État de droit » (Roman, 1995, p. 63-64).

Comme nous l'avons constaté auparavant, il ne faudrait toutefois pas exagérer l'importance de ce dualisme entre citoyenneté antique et citoyenneté moderne, puisque des penseurs libéraux contemporains portent eux aussi attention à la dimension participative de la citoyenneté et demandent notamment aux citoyens de cultiver des vertus politiques (ex. : Rawls, Callan, Kymlicka), comme la capacité de remettre en question le travail des élus, dans le cadre d'un débat public modéré et tolérant (ex. : Galston, Macedo). Il convient donc d'essayer de convaincre ceux qui refusent de participer pour de mauvaises raisons. Mais contrairement aux Grecs, ces penseurs insistent en même temps sur le fait que la

citoyenneté possède un contenu indépendant de l'exercice actif. Nier cette perspective conduirait parfois les tenants de la démocratie participative à négliger la figure positive de l'individualisme (Kymlicka, 1992, p. 27).

Cependant, l'idée républicaine refaisant surface aujourd'hui vise peut-être moins à rejeter le principe même de cette citoyenneté de droit qu'à dénoncer ses conséquences : la tendance des gens à se replier sur eux-mêmes, la recherche de leur propre achèvement moral dans un cadre purement individualiste et l'apathie démocratique que connaissent nos sociétés engendrée par une sorte d'hypertrophie de la valeur d'autonomie individuelle (ex. : Sandel). Pour s'exprimer sans fioritures, il s'agit d'évoquer l'idée d'une crise du politique créée par un « consensus mou » sur les institutions et une tendance des citoyens à déléguer aux experts en tous genres le pouvoir de décider pour eux (Lapierre, 2001, p. 35-36), ce que Barber (1992) appelle le *laissez-faire* généralisé autant civique qu'économique.

Pour certains, ce soi-disant malaise démocratique trouvera son remède dans le renouvellement d'une démocratie plus directe, reprenant ici un ensemble d'auteurs encore influents, pour appuyer cet archétype de l'engagement citoyen⁴⁰. Arendt est abondamment citée ; l'on retient d'elle des passages vantant les mérites du caractère actif des citoyens, par exemple : « la liberté politique, généralement parlant, signifie le droit “d'être co-partageant au gouvernement”, ou ne signifie rien » (Arendt, 1967, p. 322). D'autres, comme Pocock (1975, p. 504), diront plutôt qu'il faut voir en Rousseau le dernier des grands républicains civiques classiques se préoccupant de l'importance de la vertu civique et de la participation du citoyen dans la création d'une communauté politique (Hogan, 1997, p. 37) : « [s]itôt que le service public cesse d'être la principale affaire des Citoyens, et qu'ils aiment mieux se servir de leur bourse que de leur personne, l'État est déjà près de sa ruine », peut-on lire, dans le *Contrat social*, en ce qui concerne la participation publique en tant que vertu bien plus exigeante que ne le suggèrent les libéraux, parce qu'impliquant un investissement presque total de la personne dans les affaires politiques.

Cette vision représente bien l'essentiel de l'une des deux formes du modèle républicain : le « républicanisme civique » est issu d'une longue tradition aristotélicienne qu'ont prolongée Rousseau et Arendt. La vertu principale exigée des citoyens consiste à promouvoir et à défendre (parfois même au

⁴⁰ Faisant écho aux positions de Barber (1984), des auteurs iront ici très loin, jusqu'à soutenir que le citoyen ne se définit pas d'abord par ses droits, mais bien plus par sa participation, puisque le « fondement de la citoyenneté, au sens politique et éthique du terme, ne réside pas simplement dans le territoire ou le lieu de naissance. Cela ne tient pas à des croyances communes ou à un contrat politique, mais plutôt au fait qu'on s'engage par rapport à des méthodes et des buts communs. Tous ceux qui sont ainsi engagés à adopter de telles attitudes communes dans la gestion de la communauté sont ses citoyens au sens politique et éthique, qu'ils aient ou non le statut légal de citoyen. Ceux qui ne le font pas ne sont pas des citoyens en ce sens » (Govier, 1989, p. 211).

détriment de la satisfaction de leurs intérêts personnels) un idéal perfectionniste de la vie politique active comme vie réussie. Dans le cadre des idéaux du républicanisme civique, les membres d'une société doivent parfois renoncer à une part de leur liberté individuelle pour réaliser une conception politique du bien vue comme le résultat de l'autodétermination collective des citoyens. Cette variante du républicanisme est donc axée sur la participation démocratique dans une communauté politique, mais celle-ci n'est pas par principe limitée aux seuls individus qui partagent une même culture, un même récit collectif et peut en théorie avoir des frontières multiples. Au niveau purement conceptuel, la communauté politique (entendue ici comme un contrat originel établi volontairement entre des individus différents, voire étrangers les uns par rapport aux autres) à laquelle participe le citoyen actif et vertueux peut en principe se constituer de toutes pièces et de façon géographiquement variable, c'est-à-dire que l'État-nation n'est pas *nécessairement* le seul lieu où la démocratie participative peut rayonner, bien que, dans le contexte actuel, il le permette probablement mieux que les autres formes d'organisation sociale.

Tout en reprenant l'orientation participationniste précédente, il existe cependant une autre tradition qui imprégna la pensée républicaine de la sensibilité nationaliste des romantiques allemands comme Herder, ce qui donna naissance à un « républicanisme communautarien ». Aujourd'hui, des auteurs tels Sandel, MacIntyre et Taylor insisteront justement sur le caractère primordial des valeurs et des notions de culture, de nation et d'appartenance (culturelle ou nationale). Leur conception de la citoyenneté sera elle aussi axée sur la participation démocratique, mais en tant qu'elle permet de consolider le sentiment d'appartenance commune des citoyens ou encore leur identité nationale. Dans le cadre des idéaux du républicanisme communautarien, le contenu substantiel sur lequel les citoyens puisent les ressources de l'entente relative à leur conception du bien repose sur les valeurs constituées dans l'histoire d'une communauté spécifiée par une identité qui ne se réduit pas aux seuls principes de la justice, de la constitution.

Le modèle libéral américain n'admettrait pas, selon les communautariens, le besoin des hommes de voir reconnaître leur unicité non pas seulement en tant que citoyens abstraits, mais aussi en tant qu'individus concrets, porteurs d'une histoire et d'une culture singulières (Schnapper, 2000, p. 236)⁴¹.

⁴¹ Selon l'idée la plus répandue, une conception « communautarienne » de la citoyenneté « requiert une forte volonté de promouvoir une forme de politique au sein de laquelle les citoyens actifs et les majorités démocratiques convenablement constituées développent et poursuivent une conception substantive particulière du bien commun [...]. Les communautariens se distinguent entre eux par la façon avec laquelle ils conçoivent cette politique républicaine civique - Barber suggère une “démocratie forte”, Sandel recommande une “politique (démocratique) du bien commun”, MacIntyre prône une réhabilitation d'une politique aristotélicienne de la “vertu civique”, Taylor estime que la réponse réside dans une “identification patriotique” ou dans une “politique de la reconnaissance” - mais ils ont tous en commun l'idée selon laquelle les programmes de la citoyenneté devraient moins se concentrer sur la protection des intérêts individuels que sur l'intégration sociale et le bien commun » (Hogan, 1997, p. 50).

Cet esprit communautarien se trouve fondamentalement rattaché à une conception non-individualiste de l'identité qui se forge, chez les citoyens, à travers un dialogue continué avec ceux qui les introduisent dans un environnement éthique communément partagé (Taylor, 1994a). Contrairement à la conception libérale, et plutôt que de résERVER la citoyenneté à la dimension juridique, le communautarien « baptise citoyenneté l'ensemble des appartenances des individus et l'ensemble des liens sociaux dans lesquels ils peuvent se trouver encore pris. [...] On fait l'hypothèse qu'il existe déjà quelque chose qui fait lien social dans le cadre de cette appartenance communautaire, que l'on baptise citoyenneté [...] » (Roman, 1995, p. 74-75).

Bien sûr, dans la section 2.2, nous réutiliserons les similitudes et les comparaisons existant entre républicanisme civique et communautarien, même si la ligne de partage n'est pas toujours facile à tracer; par exemple, la conception de la « démocratie forte » (*strong democracy*) de Barber est plutôt difficile à classer, puisqu'elle penche d'un côté comme de l'autre. Au-delà de ces démarcations au sein du modèle républicain (dont nous ne tenons pas vraiment compte pour le moment), il s'agit plus globalement de rétablir un enseignement axé sur des notions fortes de « service communautaire », d'*« appartenance à la communauté »* ou de « responsabilité civique », afin d'assurer une vie politique active des citoyens et donc une démocratie viable à long terme. Ce projet à la fois politique et éducatif (défendu à travers une riche littérature anglo-américaine) apparaît s'appuyer sur cette idée de « démocratie forte » - prônée par Barber (1984) depuis plus de vingt ans - selon laquelle une communauté politique viable exige une conception de la citoyenneté bien plus large qu'*« une conception fondée sur un calcul rationnel des coûts et des bénéfices de la coopération sociale.* Elle requiert plutôt une conception de la citoyenneté qui met l'accent sur un sens d'attachement et d'identification à une communauté politique spécifique dans son histoire de par ses valeurs et ses traditions particulières » (Hogan, 1997, p. 50).

Sandel (1996, 1984a, 1984b, 1982) est également connu pour avoir appuyé ce point de vue avec ferveur. Selon lui, le libéralisme de Rawls - qu'il appelle péjorativement « procédural » - ne porterait pas suffisamment attention aux questions d'identité commune et de vertu civique, ce qui engendrerait, d'abord dans nos sociétés nord-américaines, un affaiblissement du sens de la communauté et une perte de contrôle de notre propre destin collectif. Comme le synthétise clairement Kymlicka (2001, p. 332), la position de Sandel réside, pour une bonne part, dans l'idée selon laquelle ce libéralisme procédural empêcherait (par principe) tout État constitutionnel démocratique de mettre de l'avant une certaine conception de l'identité collective ou de la vertu civique. Inversement, du point de vue communautarien, ne serait considéré comme « politique » que le groupe humain dont les membres interagiraient dans le

but de parvenir à une entente sur les vertus communes et l'identité collective, comme le signale Habermas (1997a, p. 305). Ce processus de formation de la volonté politique peut difficilement se situer en dehors de l'objectif de s'entendre aussi sur une conception collective du bien (préférable aux autres), dans la mesure où l'activité politique d'une communauté s'exerce dans la perspective de trouver ce que les citoyens ont de mieux à faire en tant que membres de cette communauté concrète (Habermas, 1997a, p. 305)⁴². Les communautariens estiment ainsi que nos valeurs unificatrices doivent tourner autour d'une idée commune du bien, c'est-à-dire que les individus doivent s'entendre sur la finalité de la vie en société et défendre cette conception substantielle de la bonne vie, pour faire tenir ensemble n'importe quelle communauté de citoyens.

Au contraire, dans la tradition libérale, nous l'avons déjà mentionné, la façon de gérer la diversité est basée sur un principe de non-intrusion réciproque entre le domaine du privé (sphère des choix et des attachements particuliers, religieux, historiques, etc.) et le domaine du public (sphère apparemment neutre organisée autour des seules institutions politiques et juridiques). De ce fait, cette tradition politique qui refuse d'utiliser des conceptions du bien pour justifier les actions de l'État est évidemment une approche qui opère seulement à l'intérieur du domaine politique : « les individus sont parfaitement libres d'agir en accord avec ces conceptions dans d'autres domaines de leur vie. Autrement dit, une distinction entre les affaires politiques et non-politiques, entre les sphères de la moralité publique et privée, est centrale pour la pensée libérale » (Mulhall et Swift, 1996, p. 99).

Cependant, comme le rapportent Mulhall et Swift, le néo-aristotélisme de MacIntyre (1981) rejette cette distinction et favorise plutôt une conception voyant en la communauté politique le lieu fondamental où nous pouvons comprendre et accomplir ce qu'est la vie bonne pour l'être humain. En mettant l'accent sur une forte appartenance à des communautés particulières, d'autres penseurs communautariens jugent plutôt que la gestion « classique » de la diversité est devenue inopérante, parce qu'uniquement basée sur l'individu. Leur critique du libéralisme porte principalement sur sa tendance à obliterer certaines aspirations identitaires. Ainsi, la façon dont les sociétés libérales « gèrent » traditionnellement la diversité rencontre, surtout depuis les années quatre-vingts, une opposition inspirée des philosophes dits « communautariens » - citons, parmi les plus connus, Taylor (1994b, 1989, 1985) et Walzer (1990). Selon le paradigme communautarien, le citoyen se définit d'abord par le partage d'une

⁴² Dans la section 2.3, nous reviendrons sur cette conception, en insistant sur la pertinence de l'objection habermassienne voulant qu'en contexte de pluralisme, il soit erroné de réduire la politique à un tel discours « éthique » (préférences et identités collectives), car celle-ci impliquerait d'autres types de discours que Habermas appelle « pragmatique » (rapport moyen-fin) et « moral » (normes universalisables).

conception distinctive de la vie bonne soudant les membres d'une communauté. Celle-ci pourrait même revendiquer, estime Taylor, une politique de la différence ou de la reconnaissance de certains particularismes identitaires, si elle fait partie, par exemple, d'un ensemble politique qui ne reconnaît pas suffisamment les particularismes essentiels à sa survie et au maintien de sa cohésion. De ce fait, des communautariens ont insisté sur l'incomplétude de la conception libérale, défiant ainsi les défenseurs du credo libéral de fournir une explication plus adéquate de la société viable sans assimiler pour autant certaines populations (et leurs liens identitaires) au nom d'une idéologie soi-disant universaliste de la citoyenneté rébarbative aux revendications d'ordre culturel, linguistique, etc. ou au nom d'une conception de la diversité se réduisant au simple *melting-pot*. Ayant pris acte de cette critique et de sa pertinence, des penseurs libéraux tâcheront toutefois de répondre en mentionnant que le risque du communautarisme réside peut-être dans le fait d'être contradictoire avec un principe d'identification volontaire aux groupes d'appartenance, par une tendance à enfermer l'individu dans une perspective identitaire qui relève d'un fait prédéterminé à la naissance, ce qui « risque d'enfermer les individus dans leur particularisme, de les assigner à un groupe, à l'encontre de leur liberté personnelle et de leur possibilité d'échanges avec les autres » (Schnapper, 2000, p. 237).

Mais, en revanche, plusieurs communautariens, parmi lesquels on compte des penseurs non-radicaux comme Walzer et Taylor, admettent bien la « plasticité » des groupes et des communautés, notamment des groupes culturels qui sont rarement donnés une fois pour toutes, ceux-ci étant le plus souvent le résultat d'une longue construction historique, qui s'inscrit elle-même souvent dans une dialectique de définition et de redéfinition des appartenances et des identités ; il ne s'agirait donc pas ici d'une sorte d'« enfermement » identitaire. Il demeure néanmoins que l'approche communautarienne perdrait son sens, si elle ne sous-tendant pas la réalisation d'une conception particulière du bien, pour les membres regroupés volontairement ou non en communauté. Dans ces circonstances, une communauté est *par principe* délimitée et ne peut généralement se dissoudre dans une autre. D'ailleurs, une telle assimilation est perçue comme une mauvaise chose pour une bonne part des communautés elles-mêmes et des revendications bien connues expriment cette insatisfaction qui, sans être généralisée, est de plus en plus présente⁴³.

⁴³ Aux États-Unis, l'exemple le plus fréquemment cité est peut-être le suivant : « la Cour suprême (arrêt *Wisconsin v. Yoder*, 1972) a fait une exception en faveur des Amish qui refusaient de scolariser leurs enfants au-delà de 14 ans, estimant que, sachant lire et écrire, ces enfants avaient développé leur esprit critique et pouvaient être reconnus comme des citoyens majeurs, des «membres actifs et autonomes de la société». Au reste, les Amish sont (et ont toujours été) bien intégrés en dépit de leur refus de la modernité technique. [...] Il est vrai que les juges de la Cour suprême ajoutaient ainsi «à la défense traditionnelle des droits individuels [...] une autre catégorie de droits : le 'droit à la différence', ou encore le 'droit de survie culturelle' d'un groupe particulier. Le cas Yoder signale donc un tournant dans l'histoire du multiculturalisme américain : le passage d'un système de tolérance centré presque exclusivement sur la liberté de conscience des individus, à un système de préférence privilégiant le groupe ou la communauté d'appartenance» » (Lacorne, 1997, p. 46 ; Raulet, 1999, p. 33-34).

Si toute démocratie libérale rend elle-même possible la libre expression des valeurs de la diversité dans la société civile, en revanche, elle consiste en même temps à transcender ces dimensions prépolitiques par l'instauration d'une base (la constitution) liant abstrairement l'individu et l'État et par la définition des droits et des limites de la tolérance sociale. Dans ces circonstances, toute pratique sociale ou politique qui viole les droits fondamentaux possédés par tout citoyen outrepasse le seuil de tolérance, au sein d'une société libérale ; les citoyens doivent en être saisis et apprendre à contester la chose (devant les tribunaux, à travers des mouvements de contestation populaire, par la formation de groupes pour la défense des opprimés, etc.), spécialement lorsque l'État en est l'instigateur. Mais c'est justement dans ce contexte que nous voyons apparaître la critique communautaire de la pensée libérale, que nous pouvons résumer ainsi : pendant que les individus apprennent à bien revendiquer leurs droits et libertés, le sens d'attachement et le sentiment d'appartenance se perdent peu à peu, engendrant l'appauvrissement d'une conception holiste de la vie sociale, maintenant remplacée par l'individualisme et même l'atomisme ; dans les communautés traditionnelles, les individus faisaient davantage l'expérience de cet holisme social qui leur donnait l'impression de contrôler leur destin collectif (Daun, 2002, p. 51 ; Etzioni, 1995 ; Mc Carthy, Oppewal, Peterson et Spykman, 1981). Dès que l'État libéral n'est plus qu'un mécanisme bureaucratique servant à maximiser la poursuite de l'intérêt personnel, demander de se sacrifier pour lui ou pour une compagnie de téléphone revient au même, pour reprendre la caricature de MacIntyre (1988, p. 149). De ce point de vue, l'objectif à poursuivre est de refonder la solidarité sociale sur des bases communautaires déjà existantes, en justifiant la nécessité de promouvoir plus fermement les notions de participation et d'appartenance à une communauté particulière.

Mais cette vision survit-elle toujours en philosophie politique contemporaine ? Si tel est le cas, quelle est l'influence de cette école de pensée sur la façon de concevoir actuellement la citoyenneté ? Et en quoi sa conception de l'éducation à la citoyenneté peut-elle se distinguer d'un projet éducatif libéral dont nous avons tenté jusqu'ici de jeter les bases ?

2.2 Modèle républicain

2.2.1 Analyse du modèle républicain de la citoyenneté

Insistance sur l'autonomie collective d'une communauté politique et priorité de la volonté populaire sur les droits individuels.

Ce paradigme républicain, « qui remonte à Aristote et à l'humanisme politique de la Renaissance, a toujours privilégié l'autonomie publique des citoyens par rapport aux libertés [...] des particuliers » (Habermas, 1998a, p. 280). Ici, les droits de l'individu sont « censés devoir leur légitimité à la fois au résultat d'une entente éthique sur l'identité collective et à l'autodétermination souveraine d'une communauté politique » (Habermas, 1998a, p. 281). Les droits universels sont nécessaires, mais non suffisants pour développer, chez les citoyens, un sentiment d'appartenance à cette communauté : il faut aussi une culture politique encadrée par des valeurs significatives pour ses membres qui acceptent d'être gouvernés par une volonté collective, voire d'y laisser une part de leur liberté individuelle pour gagner une plus grande liberté, celle définie comme le choix collectif, comme la réalisation d'une conception politique du bien. Une telle conception implique un sentiment d'appartenance très élevé ; celui-ci se développe dans la participation qui, à son tour, renforce ce sentiment des citoyens. Une tendance assez répandue est de présenter cette conception républicaine comme une conception qui insiste sur la solidarité, l'appartenance, la disponibilité et l'enracinement où, par la priorisation d'une valeur dite participationniste, le fait d'être citoyen passerait par la capacité positive de s'investir directement dans la vie sociale et non seulement par l'adhésion aux institutions formelles. Il ne faudrait donc pas se contenter de valoriser la tolérance, le maintien de l'ordre public et l'ensemble de dispositions individuelles portant les citoyens à manifester respect et allégeance envers leurs institutions politiques. Dans une perspective participationniste, il faudrait aller plus loin sur le chemin de l'engagement des citoyens et de la solidarité démocratique. « Dans cette optique, la tradition républicaine est plus exigeante que la tradition libérale sur le plan politique ; celui-ci n'est plus défini sur un mode essentiellement négatif, puisque, dans l'optique républicaine, le politique est le lieu de la “communion civique” » (Lamoureux, 1996, p. 15). En se référant à des auteurs comme Pocock (1992), Beiner (1992) ou Barber (1984), l'on peut dire qu'il y a une forme de résurgence de cet idéal « républicain », au sein de la théorie politique occidentale⁴⁴.

Cette seconde conception caractérisant globalement la pensée politique est donc celle que l'on peut associer à l'idéal perfectionniste de la citoyenneté active et positive, emprunté des anciens Grecs : la vie politique active est par principe une vie réussie et supérieure aux plaisirs privés, parce que l'homme est par nature un animal politique. Des « républicains civiques » contemporains disent d'ailleurs que

⁴⁴ Un tel idéal s'inspire notamment des valeurs que chérissait la Rome antique ou de celles qui animaient les divers courants humanistes émergeant de la Renaissance florentine, en n'oubliant pas, bien sûr, le moment où le rayonnement de la vertu républicaine (en tant que conscience intime de la suprématie de l'intérêt général sur les intérêts particuliers, y compris les miens) atteignait son paroxysme, durant la période jacobine de la Révolution française (Hogan, 1997, p. 28). Notons, au passage, que les pratiques d'assemblée directe - souvent évoquées aujourd'hui comme un idéal républicain de démocratie - n'étaient pas nécessairement limitées à l'Occident, à la démocratie d'Athènes, à l'Italie, à certains cantons suisses, etc., mais, selon les historiens, il y aurait également eu des modes semblables d'assemblée politique dans des sociétés aussi différentes que les Cosaques du XVe au XVIIe siècle ou encore les régions d'Éthiopie du Sud (Detienne, 2003).

l'absence de participation fait de l'individu un « être radicalement incomplet et rabougrí » (Oldfield, 1990, p. 187). Nous comprenons ainsi pourquoi cette approche que nous associons à une version forte du « républicanisme civique » est parfois décrite comme une inversion des priorités d'un modèle libéral axé sur la protection des droits juridiques du sujet et de sa sphère privée : la conception républicaine, davantage tournée vers la sphère publique, « met [...] l'accent sur la participation directe du citoyen [...] à la poursuite du bien commun » (Weinstock, 2000, p. 19) et sur une très forte appartenance à la communauté politique. Dans sa description du concept républicain de citoyen, Habermas (1997a) renchérit :

[d]’après la conception républicaine, le statut des citoyens ne se définit pas par le modèle des libertés négatives que ces citoyens peuvent revendiquer *en tant que* particuliers. Les droits civiques, en premier lieu les droits à la participation et à la communication politique, sont bien plutôt des libertés positives. Ils ne garantissent pas la liberté à l’égard de toute contrainte extérieure, mais la possibilité de participer à une pratique commune, par l’exercice de laquelle les citoyens peuvent seulement se changer eux-mêmes en ce qu’ils souhaitent être, à savoir les auteurs politiquement autonomes d’une communauté de personnes libres et égales. [...] Ce qui légitime l’existence de l’État n’est pas en premier lieu le fait de protéger des droits subjectifs égaux, mais de garantir un processus inclusif de formation de l’opinion et de la volonté, dans lequel des citoyens libres et égaux s’entendent à propos des fins et des normes qui correspondent à l’intérêt commun de tous. On attend donc du citoyen républicain de ne pas simplement agir en fonction de son intérêt propre (p. 293-294).

Mais ce que l'on oublie trop souvent de rappeler ici est que l'un des plus importants représentants de cette ligne de pensée, c'est-à-dire Rousseau, répondait lui-même par la négative à la question de savoir si une démocratie radicalement participative pouvait prendre forme, dans le contexte du modernisme (*Du Contrat social*, livre 3, chap. 13). « On ne peut imaginer que le peuple reste incessamment assemblé pour vaquer aux affaires publiques [...] », disait-il. Rousseau savait en effet que la démocratie athénienne ne pouvait être directe qu'en raison de l'exclusion de la majorité de ses habitants en ce qui concerne le droit à la citoyenneté ; il savait que l'on ne pouvait même pas faire une comparaison entre l'exercice démocratique des citoyens peu nombreux des anciens États-cités grecs et l'exercice nécessaire du pouvoir représentatif au sein des États-nations modernes dont les populations se chiffrent en millions.

Dans ce contexte moderne, si l'on persiste à dire que le lien civique ne tient pas seulement aux droits que nous procure notre citoyenneté et qu'il est nécessaire d'introduire une notion plus large d'appartenance civique, chacun se demandera alors à quelle forme d'attachement il faut référer : est-ce une appartenance de proximité ou des plus élargies ? De cette question émerge toujours le fameux problème évoqué par Rousseau, pour qui la République démocratique n'était viable que pour les petits

États⁴⁵ : un modèle républicain de la citoyenneté peut-il vraiment se réaliser dans le cadre d'une grande nation constituée de plusieurs millions de citoyens ? En reprenant l'analyse de certains communautariens contemporains rejoignant ici Rousseau, on ne peut encore répondre que négativement. En effet, Walzer insiste pour dire que le « [r]épublicanisme est une doctrine intégratrice et unitaire dans laquelle notre énergie et notre engagement se concentrent de prime abord sur le domaine politique. C'est une doctrine adaptée (autant dans ses formes classiques que néo-classiques) aux besoins de petites communautés homogènes, où la société civile est radicalement indifférenciée » (Walzer, 1990, p. 20). Cela explique, en partie, le constat que dresse le communautarien Sandel (1984a, p. 81-96), un constat - marqué d'une certaine nostalgie d'un temps révolu - voulant que « [l]a conception américaine de la "république nationale", avec son patriotisme et son culte des vertus civiques, n'a pas résisté à l'hétérogénéité de la nation et a cédé la place à la conception libérale d'une "république procédurale" dans laquelle la procédure équitable remplace l'attachement à des valeurs et à des buts communs » (Raulet, 1999, p. 99).

Par ailleurs, dans ce que Sandel décrit (avec une certaine déception) comme une « république procédurale », il est aujourd'hui légitime de se demander si le citoyen - en dehors de son devoir d'électeur et de quelques interventions ponctuelles - a tout simplement le temps et l'énergie de s'investir pleinement dans la gestion des affaires politiques, compte tenu de ses charges quotidiennes de subsistance et de ses responsabilités, déjà suffisamment lourdes, que ce soit en tant que parent, professionnel, étudiant, homme d'affaires, etc. En fait, ceux qui tiennent à renouveler l'idée participationniste de la citoyenneté - la citoyenneté active est la forme la plus élevée de la vie et donc l'homme privé devrait se sublimer dans le citoyen⁴⁶ - admettront que cette conception du républicanisme s'éloigne de la façon dont la plupart des gens comprennent aujourd'hui la citoyenneté, la participation politique étant ici le plus souvent conçue comme une charge pesante pour s'assurer que les droits et les intérêts de notre vie privée soient réalisés (Kymlicka, 1992, p. 26). Mais il est également vrai de dire que

⁴⁵ D'ailleurs, à peu près à la même époque que Rousseau, Montesquieu (1951-1979) évoque sensiblement la même intuition, mais cette fois en se fondant sur un facteur d'ordre géographique : le territoire influence, selon lui, la constitution d'un État, d'une nation, c'est-à-dire qu'un territoire géographiquement étendu incline à une constitution monarchique, tandis qu'un plus petit territoire est plus aisé à gagner pour la démocratie, parce qu'il y est plus simple d'organiser des assemblées populaires.

⁴⁶ En effet, comme l'écrit Habermas (1997a), selon ce concept républicain de politique (tiré de la tradition aristotélicienne), la citoyenneté ne renvoie pas d'abord « aux droits garantis par l'État, au nom desquels les citoyens privés peuvent disposer de leur vie, de leur liberté et de leur propriété, mais en premier lieu à la pratique d'autodétermination de citoyens qui aspirent au bien commun [...]. La loi et la justice sont ici secondaires par rapport à la cohésion *éthique* de la vie d'une *polis* qui permet à la vertu de la participation active aux affaires publiques de se développer et de se stabiliser. Ce n'est que dans le cadre d'une telle pratique civique que l'homme est capable de réaliser le *telos* de son espèce » (p. 291-292). Il s'ensuit que l'objectif d'une communauté - le bien commun - réside dans le succès de son effort politique pour définir l'ensemble des droits et des lois qui sont les mieux adaptés aux mœurs de cette communauté. Mais au cours de l'histoire de la pensée politique occidentale, on constate en général que les « Modernes » en sont venus à désespérer d'un accord sur la vie bonne. Ils ont observé que seuls les individus peuvent se dire heureux et que les voies qui mènent au bonheur varient d'un individu à l'autre. Face à une telle diversité des fins de l'existence, faisant essentiellement l'objet d'un choix individuel, l'accord sur la loi et les normes de la justice ne consistait plus en une dimension « secondaire » par rapport à la cohésion éthique de la vie collective.

la confrontation entre théorie et pratique n'enlève rien à la nécessité de se demander laquelle des conceptions de la citoyenneté est la plus attrayante d'un point de vue normatif et vers quel idéal notre société politique doit tendre et s'orienter, en encourageant, d'abord à l'école, une vie d'immersion dans la sphère politique d'une communauté.

Un penseur libéral comme Larmore (2001, p. 229) dit observer ce « renouveau contemporain de la théorie républicaine », mais précise en même temps que cette théorie s'est grandement raffinée, ces dernières années. Certains théoriciens se définissant eux-mêmes comme républicains ont tenté d'atténuer l'exubérance d'un républicanisme ultra-participationniste vivant de stéréotypes, de nostalgie et d'idéalisations du modèle grec de la démocratie pouvant même dénigrer le principe des libertés négatives, pour reprendre la taxonomie développée par Berlin (1969, p. 118-172). Par exemple, la conception républicaine de Pettit (1997) diffère d'un courant autrefois prédominant de la tradition du républicanisme visant à définir la liberté d'une manière strictement positive ; cet auteur estime que cette définition est beaucoup trop restrictive et que l'idée de liberté (comme non-domination) inclut d'autres aspects en marge de la participation démocratique et de l'exercice du self-government ; d'ailleurs, son discours porte beaucoup plus attention qu'Aristote, Rousseau ou Arendt au caractère nécessaire - bien qu'insuffisant - des libertés négatives protégeant la sphère d'autonomie individuelle⁴⁷. L'approche dite « néo-républicaine » de Pettit ne peut ainsi faire autrement que de se fier à la structure libérale et à la force de cette tradition.

Nous nous trouvons cependant devant un problème de classification : d'un côté, bon nombre de libéraux rejettent à présent un modèle de citoyenneté purement passive ; d'un autre côté, des auteurs se disant attachés à la pensée républicaine ne la conçoivent plus comme une simple reproduction de la citoyenneté active héritée d'Athènes - par exemple, Pettit y apporte des amendements importants. Il faut donc chercher une définition plus circonscrite de la conception républicaine, afin de la distinguer plus clairement du modèle libéral de la citoyenneté, ce que nous tenterons justement de faire dans les pages qui suivent. Mais puisque nous ne trouverons pas notre compte en nous référant à Pettit, nous devrons ensuite nous tourner vers un courant dit communautarien, pour mieux remplir cet objectif.

⁴⁷ Dans son ouvrage considérablement commenté et débattu, *Republicanism. A Theory of Freedom and Government* (1997), Pettit devient le principal représentant de l'école néo-républicaine civique en philosophie politique, qui, semble-t-il, offre un dépassement du débat entre libéraux et communautariens, mais aussi une réponse à l'exclusivisme réducteur des conceptions « positive » et « négative » de la liberté politique. Pour ce faire, il a bénéficié des travaux de l'école de Cambridge en histoire des idées politiques, dont Pocock et Skinner. Pettit poursuit le projet de construire une théorie « mixte » de la liberté, tout en s'insérant dans une tradition historique et politique, celle du républicanisme. Selon lui, cette conception républicaine de la liberté peut déboucher sur une théorie normative et globalement cohérente de la « non-domination » applicable aux politiques publiques, aux structures constitutionnelles et aux rapports entre les citoyens et l'Etat.

Nous avons dit que nous assistons présentement à un renouveau de la théorie républicaine, que ce soit à travers la relecture des communautariens contemporains (à présenter ultérieurement) ou à travers celle de Pettit (dont l'œuvre mérite notre attention immédiate). Selon ce dernier, l'une des conséquences de la tradition libérale et de sa promotion de la liberté individuelle aurait été de créer une opposition entre l'État et la liberté : la liberté civile serait assurée, si l'État intervenait le moins possible dans la vie des individus ; l'absence d'obstacles ou de contraintes à la réalisation de leurs préférences, dans les limites de la même liberté pour autrui, se révélerait suffisante, afin de garantir la reproduction et la stabilité d'une société juste. Dans cette optique, les penseurs libéraux auraient généralement adhéré à l'idée que la liberté signifie la non-interférence. Par contraste, pour la conception républicaine, le rapport entre l'État et la liberté ne serait pas présenté de cette façon : l'État et ses lois constitueraient des conditions de possibilité de la liberté et non son antithèse (Pettit, 1997, p. 35). C'est pourquoi les auteurs dits républicains en arriveraient toujours à reprendre le noyau indivisible de la pensée républicaine axée sur la participation active, l'autogestion politique et l'appartenance forte et élargie à une citoyenneté nationale (Pettit, 1997, p. 8, 183 et suiv.). Comme l'explique Larmore, il semble bien que

la théorie de la liberté de Pettit comme non-domination, quoique différente de la conception « positive » de la liberté [...], accorde néanmoins un rôle essentiel à l'autodétermination démocratique. Seul le suffrage universel et la généralisation de la participation des citoyens dans la vie politique peuvent nous assurer que les lois seront justes, au lieu de servir les intérêts particuliers et les concentrations privées du pouvoir. Pour ceux qui conçoivent l'essence de la liberté comme l'absence d'interférence, il n'existe pas de telle connexion interne entre la liberté et la démocratie. Berlin stipulait notamment que « la liberté à mon sens n'est pas, en tout cas logiquement, liée à la démocratie ou au self-government » (Berlin, 1969, p. 129-130). La théorie de Pettit reprend, par conséquent, le thème républicain vénérable de la citoyenneté active, mais il le fait sans aucune équation tendancieuse entre la liberté elle-même et l'exercice du self-government. Pettit se distingue lui-même catégoriquement du courant républicain qu'il appelle « néo-athénien » ; autrement dit, du courant de pensée représenté par Arendt, Sandel et d'autres partisans de « la liberté des Anciens ». Ils élèvent l'activité politique, la discussion publique et la réalisation des objectifs communs d'une société, au rang d'une fin suprême [...]. Pettit, au contraire, nous recommande de prendre appui sur une tradition « néo-romaine » qui considère le self-government comme un moyen essentiel pour la création d'une société libre où toute personne, libérée de la volonté arbitraire des autres, peut poursuivre son bien comme elle l'entend (Larmore, 2001, p. 232).

Cette dernière approche, que nous associons à une version modérée du républicanisme civique, défend évidemment la nécessité de développer, chez les citoyens, l'idée de vertu civique, mais sans toutefois surestimer son importance, comme peuvent le faire des néo-athéniens. Selon Pettit, la notion de vertu civique se rapporte à la promotion d'un principe de liberté comme non-domination et comporte trois éléments plutôt modérés du point de vue de la participation publique. (C'est-à-dire que l'on n'y retrouve pas explicitement de reliquats idéologiques propres à la philosophie politique d'Aristote pour qui être « citoyen dans le plein sens » correspondait au sacrifice de sa vie privée, au sens où « on ne devrait pas même considérer qu'un citoyen s'appartient, mais plutôt que tous appartiennent à la Cité ».) Ces trois composantes de l'idée de vertu civique sont :

- L'État de droit ne peut devenir une réalité que dans une société où les citoyens respectent le droit pour sa valeur propre, au lieu d'y adhérer seulement par crainte de sanctions ;
- Si cet État de droit ne se révèle pas un instrument au service des intérêts particuliers, les citoyens doivent prendre part à la vie publique et s'assurer que leurs propres besoins et intérêts soient entendus ;
- Les citoyens doivent rester vigilants face aux concentrations excessives du pouvoir et à leurs dangers, favorisant ainsi l'application d'un principe de liberté comme non-domination (Pettit, 1997, p. 246 et suiv. ; Larmore, 2001, p. 232-233).

On peut cependant se demander si cette interprétation de la vertu civique républicaine comporte vraiment des traits distinctifs par rapport au libéralisme lui-même. (1) et (2) ne sont certainement pas distinctifs, puisque tout cela est identifié, par divers auteurs libéraux (Kymlicka, Galston, Macedo, Rawls), comme des vertus que devraient posséder la plupart des citoyens pour maintenir un régime démocratique en bonne santé. Ce serait donc (3) - c'est-à-dire la promotion d'un concept de liberté comme non-domination - qui établirait une certaine distinction entre la tradition libérale et l'interprétation républicaine de Pettit. Mais ce qui peut ici causer problème, c'est justement la tendance de cet auteur à exagérer l'opposition établie entre conception républicaine de la liberté et tradition libérale moderne (Larmore, 2001, p. 234). Tel que l'écrit Pettit, qui révèle bien cette tendance, le libéralisme « a été associé tout au long des deux siècles de son développement [...] à la conception négative de la liberté en tant qu'absence d'interférence, et à l'hypothèse qu'il n'y a rien d'intrinsèquement oppressant à ce que certaines personnes possèdent un pouvoir de domination sur d'autres [...] » (Pettit, 1997, p. 8-9). Mais l'on peut à bon droit se demander s'il est légitime de supposer que la tradition libérale se définit entièrement par sa réduction au concept de liberté comme non-interférence et qu'elle n'intègre pas, à sa théorie, un principe de non-domination (Larmore, 2001, p. 234). Pour justifier l'idée selon laquelle il se révèle injuste de ramener directement le libéralisme à la conception de la liberté comme non-interférence, Larmore retourne aux textes fondateurs créant cette opposition entre les deux visions de la liberté, l'une positive, l'autre négative ; il reprend en fait l'exemple de Constant et sa fameuse évocation de « la liberté des Modernes ». Pettit suit Berlin en considérant Constant comme un défenseur illustre de la valeur fondamentale de la non-interférence (Pettit, 1997, p. 18, 27, 50).

Mais comment Constant lui-même décrivait-il la liberté moderne ? Voici ce qu'il disait : « [c'est] le droit de *n'être soumis qu'aux lois*, de ne *pouvoir* ni être arrêté, ni détenu, ni mis à mort, ni maltraité d'aucune manière, par l'effet de la *volonté arbitraire* d'un ou de plusieurs individus » (Constant, 1980, p. 494-495). La liberté ainsi définie diffère certainement de l'exercice collectif de la souveraineté, de la liberté des Anciens, selon la terminologie de Constant. Mais, par conséquence, se réduit-elle à la liberté de non-interférence (Larmore, 2001, p. 236) ?

Au contraire, Larmore (2001, p. 236 et suiv.) insiste sur le fait que la liberté moderne telle que comprise par Constant consiste à être assujetti au droit et non à la volonté arbitraire d'autrui. Cette perspective de Constant semble ainsi clairement défendre une idée de la liberté en tant qu'absence de domination, allant bien au-delà de la définition de la liberté comme non-interférence ; et finalement, cela paraît tout à fait inclure l'approche de Pettit se fondant sur un principe semblable de non-domination.

Par ailleurs, pour des philosophes libéraux (Rawls, 1995, p. 250-251 ; Kymlicka, 1992, p. 26), il serait erroné de penser que le libéralisme s'oppose par principe à la pensée républicaine, si, à l'instar de Pettit, celle-ci est envisagée comme la promotion de citoyens actifs et vertueux, du sens civique ou d'autres valeurs de la citoyenneté. En effet, à notre connaissance, pratiquement tous les théoriciens politiques actuels prônent une société où les citoyens sont lucides, responsables et

- doivent avoir des occasions de contester les décisions prises par le gouvernement ;
- doivent avoir accès aux raisons appuyant ces décisions ;
- doivent être en mesure de contester la solidité de ces raisons (Pettit, 2001, p. 281).

Même si les décisions sont prises de façon démocratique par des mandataires, « il y aura peu de protection contre l'arbitraire [...] à moins que la démocratie en question opère sous le mode délibératif, donnant aux individus une occasion de contester les décisions prises » (Pettit, 2001, p. 282). Cette perspective reprend l'argument rousseauïste (« Mieux l'État est constitué, plus les affaires publiques l'emportent sur les privées dans l'esprit des Citoyens », *Du Contrat social*, livre 3, chap. 15) voulant qu'une décision politique dont la justification est « publique » acquière une plus grande force persuasive⁴⁸ ; inversement, les décisions reposant sur la satisfaction d'intérêts privés ne sauraient être aussi convaincantes. La nature (publique ou privée) de l'intérêt défendu devrait influencer la légitimité d'une revendication ou d'une contestation : l'« argument public » devrait être préféré à l'« argument privé ». La logique est ici des plus simples, comme le rappelle Pettit (2001) : les décisions politiques doivent être appuyées par des arguments de nature publique, puisque les représentants aussi bien que les citoyens « ne seront en mesure de prendre position relativement aux décisions publiques, si elles sont le résultat d'une négociation stratégique entre groupes d'intérêts ou d'un vote reposant sur des préférences

⁴⁸ C'est pourquoi « dans les délibérations devant mener à une prise de décision, savoir communiquer, ce n'est pas seulement savoir affirmer sa position, même dans un langage adéquat et précis. C'est savoir expliciter les raisons qui fondent cette position. C'est aussi savoir prêter attention et comprendre les raisons des autres. Pour cela il faut savoir discuter de ces raisons sans se braquer et être disposé à chercher où ces raisons peuvent se rejoindre. Mais il faut encore, et c'est essentiel, s'aider mutuellement à se comprendre en formulant ces raisons en termes d'intérêt public, plutôt qu'exclusivement en termes d'intérêt particulier. C'est uniquement par ce processus que peut se construire un compromis satisfaisant » (Pagé, 2004, p. 63). Un important auteur libéral, Macedo (1990), est l'un de ceux qui ont le plus clairement senti la portée essentielle de cette disposition dans la communication ; c'est ce qu'il appelle la « modération publique » (*public reasonableness*).

brutes non-débattues. De telles décisions produites de façon non-délibérative auraient l'allure de commandements ou de décrets imposés verticalement [...] » (p. 282-283). Selon Pettit (1997, p. 63, 184 et suiv.), au contraire, le projet de la démocratie comme pratique du self-government ne peut prendre forme que s'il sous-tend un principe de contestabilité (qui ne se réduit pas ici à un simple consentement), dans le sens où il faut que les citoyens se tiennent prêts à contester les décisions de leurs gouvernements, s'assurant ainsi que l'exercice du pouvoir échappe le plus possible au caractère arbitraire des intérêts particuliers.

Cependant, ces dernières recommandations demeurent généralisables à la pensée démocratique contemporaine (Kymlicka, 1992). L'appel modéré à une démocratie plus active et plus largement participative est ici sous-entendu et cela est inclus dans le modèle libéral tel que nous l'avons précédemment perçu. Notamment, c'est dans cette optique que l'on exige des citoyens libéraux une capacité de remettre en question l'autorité politique et le travail des représentants. Tous conviennent que cela serait dénué de sens, peu importe l'allégeance théorique des philosophes, s'il encourageaient en même temps la passivité et l'apathie totales des citoyens au niveau public et politique, une attitude que le courant libéral lui-même ne favorise sûrement pas et que le programme québécois d'éducation à la citoyenneté rejette aussi formellement (comme nous l'avons vu dans le premier chapitre).

En tenant compte de tout ce qui précède, et dans la mesure où l'on veut le poser comme étant une conception réellement distincte du libéralisme, l'on ne peut finalement compter sur le républicanisme (version modérée) tel qu'interprété par Pettit. Si l'on veut maintenant établir une véritable distinction entre écoles de pensée, il apparaît préférable de se tourner vers la variante « communautarienne » de la pensée républicaine qui accorde une priorité marquée à la communauté sur l'individu, aux buts communs sur les droits juridiques. C'est pourquoi, ici, le mode public d'interprétation ou de justification des droits est une démarche visant à déterminer les droits de l'individu qui promeuvent une conception collective de la vie bonne fixant certains standards d'excellence à atteindre par l'individu (ex. : le fait de dire que l'homme réalise sa « nature essentielle » dans la participation politique) ; ces droits attribués aux membres d'un groupe découlent de cette conception du bien à réaliser. D'une part, la promotion d'une conception de l'identité commune et de la vertu civique joue un *rôle premier* dans les politiques d'une démocratie ; d'autre part, le choix des valeurs fondamentales de l'agent individuel doit être compatible avec cette conception et, idéalement, la soutenir. C'est donc dire que la défense des droits individuels dans les forums politiques doit être exprimée en termes significatifs pour l'*ethos* politique général d'une communauté donnée. Analysons plus explicitement cette conception.

Si nous voulons identifier le véritable point de litige entre les modèles en jeu, Habermas nous recommande de le chercher dans leur définition distinctive de la nature du processus de formation de la volonté politique. Dans une perspective communautarienne, il est clair que la « formation démocratique de la volonté a une fonction [...] puissante ; elle consiste à *constituer* la société en communauté [...] » (Habermas, 1997a, p. 324), tenue à réaliser un programme politique déterminé par une entente préalable sur l'identité collective définie comme le moment où la communauté prend pour ainsi dire conscience d'elle-même et, au moyen de cette volonté collective des citoyens, agit sur elle-même. Pour le modèle libéral, le processus « politique (au sens de la formation de la volonté politique des citoyens) a pour fonction de focaliser et de traduire dans les faits les intérêts privés que la société fait valoir vis-à-vis d'un appareil d'État spécialisé dans l'utilisation administrative du pouvoir politique à des fins collectives » (Habermas, 1997a, p. 292). De façon différente, l'approche communautarienne s'appuie sur l'idée selon laquelle « la politique ne se réduit pas à une telle fonction de médiation ; elle est au contraire constitutive du processus de socialisation dans son ensemble. La “politique” est conçue comme la forme réflexive d'un contexte de vie éthique, autrement dit comme le médium dans le cadre duquel les membres de communautés solidaires, plus ou moins spontanées, se rendent compte de ce qu'ils dépendent les uns des autres [...] » (Habermas, 1997a, p. 292).

De ce point de vue, il faut un peu plus qu'une adhésion à des principes politiques abstraits pour que les citoyens se rendent compte de leur interdépendance ; pour les faire tenir ensemble, il faut évoquer des valeurs unificatrices de nature plus substantielle : le corpus de valeurs héritées - c'est-à-dire les valeurs partagées qui se constituent dans l'histoire - doit être pleinement assimilé et assumé par les générations de citoyens qui se succèdent et œuvrent à l'explicitation de ce corpus (Walzer, 1994b, p. 42 ; Raulet, 1999, p. 117-118), dans la mesure où « [c]est seulement lorsque les discussions affectent une certaine continuité et que la compréhension mutuelle se densifie peu à peu que nous obtenons quelque chose qui ressemble à une culture morale [...] » (Walzer, 1987, p. 25). C'est ainsi que les sensibilités communes propres à une communauté politique de citoyens peuvent devenir un cadre relativement stable et durable. Ainsi, la légitimité des principes et des institutions politiques ne peut être évaluée en dehors d'une forme de vie communautaire qui porte la marque d'un passé commun et qui donne sens - un peu comme une convergence préalable de convictions éthiques usuelles - aux arguments et aux motifs pouvant convaincre les membres d'une communauté de la légitimité de tels principes et de telles institutions. En effet, il s'agit de mettre en place un processus de formation de la volonté politique collective qui se définit par la capacité des membres d'une communauté de s'autocomprendre par des valeurs éthiques (perfectionnistes) qui leur sont propres et qu'ils enchaissent dans leurs institutions

juridico-politiques. Comme le rappelle Habermas (1997a), pour cette école de pensée, « [l']appartenance supposée à une forme de vie intersubjectivement partagée et la prise de conscience d'un contexte de tradition préalable sont censées expliquer pourquoi les citoyens sont d'une façon générale capables de parvenir à un consensus à la fois sur la solution des problèmes qui sont à l'ordre du jour et sur les critères de ce qui peut chaque fois être considéré comme la solution la "meilleure" [...] » (p. 303).

Vu que nos sociétés pluralistes sont constituées par une multitude de communautés aux orientations axiologiques différentes - ayant des conceptions diverses de la vie bonne - il reste cependant à prouver qu'il se révèle légitime de construire les principes régissant les interactions de toutes ces communautés à partir des valeurs de l'une d'entre elles, c'est-à-dire à partir « d'un contexte de tradition préalable », d'une communauté historique soi-disant plus intégratrice - représentant une sorte de bien partagé et s'interprétant comme tel - que les concitoyens chercheraient à reproduire et à promouvoir. Face à ce point de controverse dont la discussion rationnelle ne pourra jamais venir à bout (selon Rawls) et qui engendrera une situation perpétuelle de conflit entre différentes conceptions de la vie bonne dont les défenseurs réclameront tous la supériorité et la possible généralisation du bien qu'ils promeuvent, il apparaît plus prometteur, pour les libéraux politiques, de mettre tous leurs efforts à répondre à la question : « [c]omment est-il possible qu'existe et se perpétue une société juste et stable, constituée de citoyens libres et égaux, mais profondément divisés entre eux en raison de leurs doctrines compréhensives, morales, philosophiques et religieuses, incompatibles entre elles bien que raisonnables » (Rawls, 1995, p. 6) ? Dans la section précédente consacrée au modèle libéral, nous avons justement tenté de résumer les principales positions de Rawls concernant la neutralité de l'État.

Nous venons toutefois de voir qu'une approche communautarienne encourage les citoyens à s'investir dans toute activité leur permettant de consolider leur sentiment d'appartenance commune, c'est-à-dire d'apprendre à partager avec l'autre une même conception de la vie bonne jugée plus gratifiante que les autres, du point de vue de celui qui y adhère, ce qui est censé transformer ce qui pourrait n'être qu'une adhésion rationnelle à des principes en ce que l'on pourrait appeler une « communauté affective ». Selon cette conception communautarienne, la citoyenneté n'est pas d'abord comprise en termes *juridiques* - ce que nous sommes pourtant habitués de dire depuis le modèle libéral de Marshall - mais en termes *éthiques*, car, dans l'espace public politique, les citoyens se réunissent pour rechercher ce qui est le mieux pour la collectivité (Habermas, 1997a, p. 303). C'est alors que

la formation de la volonté démocratique s'effectue sous la forme d'une entente éthico-politique portant sur l'identité collective au sein de la communauté ; dans ce contexte, la délibération est censée pouvoir

s'appuyer, en ce qui concerne ses contenus concrets, sur un consensus culturel établi parmi les citoyens, compréhension préalable qui, en tant que facteur d'intégration sociale, peut se régénérer au moyen du rappel ritualisé de l'acte de fondation républicain (Habermas, 1997a, p. 320-321).

2.2.2 Implications pour l'éducation à la citoyenneté

Deux formes d'éducation à la citoyenneté peuvent être distinguées assez clairement à travers les textes ministériels québécois : « dans le contexte de l'avènement des États-nations il y a un peu plus d'un siècle, la généralisation de l'éducation historique dans l'école publique s'est faite à partir de préoccupations relatives à l'éducation citoyenne. Au moyen d'un récit historique, il s'agissait alors d'enseigner aux citoyens leur identité nationale ainsi que la validité de l'ordre social et politique » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 337). Cette approche était rattachée à la thèse de la primauté de ces instances collectives dans la formation de l'identité personnelle. De ce fait, les droits et la justice étaient des notions secondaires par rapport à la cohésion d'une communauté politique. Et cela ne pouvait être sans incidences en matière d'éducation des enfants. L'école était conçue comme une institution efficace pour « installer » ces éléments de la vie collective au centre de la personnalité des futurs citoyens. Cela était rendu possible en leur demandant « de se plier à certains rituels civiques afin de manifester ouvertement et de réitérer leur sentiment d'appartenance à une collectivité politique spécifique » (Lamoureux, 1996, p. 15). Dans le cadre du programme actuel d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, « il ne s'agit pas d'aborder l'enseignement de la discipline dans un tel esprit, mais plutôt de lui confier la responsabilité de contribuer à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 337-338). Ainsi définit-on, au Québec, la visée générale de l'éducation à la citoyenneté. Un tel énoncé de politique éducative semble implicitement rejeter l'interprétation communautaire du républicanisme. À tout le moins, le projet de transformer, par le biais de l'enseignement civique à l'école, la société québécoise en véritable « communauté affective » semble écarté, voire taxé de véhiculer de façon nostalgique l'idée d'une communauté politique repliée sur la sauvegarde de valeurs particulières héritées du passé qui échappent à la remise en question et, au moyen d'un récit historique, se transmettent en enseignant - sans plus de discernement - aux (futurs) citoyens leur identité nationale ainsi que la validité de l'ordre social et politique. En dépit d'un certain élément de vérité que contient ce genre de reproche, il faut toutefois reconnaître que les implications éducatives de la tradition communautaire du républicanisme sont beaucoup plus complexes et misent sur des aspects distinctifs justifiables, tout comme la tradition libérale.

Du moins à l'origine, l'on peut comprendre l'idée fondamentale du communautarisme à partir du fait que chaque communauté politique à laquelle le citoyen appartient généralement à la naissance forme un tout organique, ce qui implique, pour se maintenir, le projet d'une éducation commune des enfants en tant que contrôle et pression à s'y conformer (Daun, 2002, p. 50). En effet, « [u]ne communauté, dans le sens traditionnel du terme, réfère aux personnes à l'intérieur d'un espace géographique donné et à l'intérieur d'une nation. Chaque personne s'identifie au groupe à l'intérieur de cet espace. Une nation est une communauté dans la mesure où l'identité et la citoyenneté nationales sont une grande priorité » (Daun, 2002, p. 50-51). Le noyau de cette communauté démocratique loge dans une forme d'engagement des citoyens à travers le temps dont le caractère spécifique est d'une réelle importance, afin que les membres puissent en venir à être politiquement concernés. En s'identifiant à cette communauté politique et en se sentant concerné par la réalisation d'un projet collectif, d'un objectif commun, l'individu prend peu à peu conscience de l'importance de sa propre participation démocratique (Daun, 2002, p. 51). Pour reprendre les termes de Walzer (1994a), seul l'enseignement des éléments d'une moralité « dense » est à même de susciter cette prise de conscience, dans la mesure où les fondements d'une moralité « fine », bien que nécessaires à la formation de base, ne sont pas assez substantiels pour engendrer le sentiment d'appartenir à un ensemble qui partage des objectifs communs, des valeurs collectives et des biens sociaux. De manière générale, ce sont ces valeurs « denses » qui devraient gouverner les principes et les objectifs de l'éducation à la citoyenneté.

Il s'agit en effet d'ajouter à l'enseignement d'une moralité universelle « fine » - en faveur de la vérité, contre l'oppression, pour la justice, contre le génocide, ce qui est probablement partagé par l'ensemble des diverses moralités communautaires - la transmission intergénérationnelle d'une autre catégorie de valeurs tout aussi importante, sinon plus : la moralité « dense » - le code des valeurs et des principes « culturellement homogène et hautement signifiant », « élaboré » par chaque société - ne peut être que celle d'une société particulière ; « [I]es sociétés sont nécessairement particulières parce qu'elles ont des membres et des souvenirs [...] de leur vie commune », tandis que « [I]l'humanité [...] a des membres mais point de mémoire, et ainsi ni histoire, ni culture [...], aucune compréhension partagée des biens sociaux » (Walzer, 1994a, p. 8). Cela ne signifie toutefois pas que ces biens sociaux et ces valeurs fondatrices pour les membres de ces sociétés particulières prendront la forme des Dix Commandements établis une fois pour toutes, car ils ne se valident que par et dans les discussions démocratiques ininterrompues entre les citoyens et tous reconnaissent la part de désaccords et de conflits, lors de l'interprétation des valeurs partagées qui se sont constituées dans l'histoire et n'ont de validité qu'actualisées par et dans les discussions ayant cours ici

et maintenant, ces dernières étant conçues comme des occasions nécessaires pour la validation des valeurs, du point de vue de chaque génération (Walzer, 1994b, p. 42 ; 1991, p. 298 ; Raulet, 1999, p. 117-118)⁴⁹.

Par conséquent, à travers le processus éducatif, le futur citoyen doit apprendre à soumettre ses points de vue au jeu de la critique et de la justification nécessaires à toute démarche de validation, d'interprétation et de réévaluation des représentations morales existantes, à l'intérieur des débats continuels propres à une communauté démocratique particulière. En revanche, pour être eux-mêmes amorcés, ces débats impliquent que nous ayons d'ores et déjà des valeurs en commun liées à une tradition et à un corpus du savoir moral, même si ce bien partagé ne garantit pas nécessairement de consensus à l'issue de ces débats (Walzer, 1994b, p. 42 ; Raulet, 1999, p. 117-118). Dans ce contexte, former le citoyen ne peut être pensé sans insister sur ces valeurs partagées et constituées par une « communauté historique » qui - sans être immuable - reste tout de même fédératrice : « [s]i le caractère national en tant que cadre consistant et durable [...] est manifestement un mythe, les sensibilités et les intuitions communes des membres d'une communauté historique n'en sont pas moins une donnée vitale » (Walzer, 1994b, p. 61 ; Raulet, 1999, p. 117, n. 41). Dans ce contexte, former le citoyen, c'est lui fournir les conditions nécessaires, afin qu'il puisse lui aussi partager et intérioriser ces sensibilités et ces intuitions communes.

Pour ce faire, les valeurs très générales comme la civilité ou la justice doivent venir se greffer à la valeur primordiale à transmettre aux enfants, qui réside dans le développement d'une fidélité émotive à l'égard de leur communauté. Cette valeur d'attachement à une communauté de destin, conçue comme quelque chose de plus grand que la somme de ses parties, devait régner avant la venue d'un individualisme atomiste ou asocial impliquant l'idée que la société politique, sans être tout à fait une « communauté », n'est finalement que la somme de ses parties. C'est d'ailleurs le constat que fait Barber (1996) en observant les sociétés nord-américaines ; il traduit cela par l'idée de « faillite civique ». Une telle situation ne pourra se résorber que par le rétablissement d'un enseignement portant sur l'« appartenance à la communauté » et la « responsabilité civique » (Barber, 1992). Notons justement qu'à l'École Rutgers - l'Université d'État du New Jersey où travaille Barber - il existe un programme d'éducation civique dont le « projet pédagogique », semble-t-il, consiste « à créer un espace pour la discussion et pour la réflexion sur ce qui concerne la communauté » ; ce programme vise ainsi « à

⁴⁹ Walzer se voit obligé de recourir à cet élément d'actualisation, communicationnelle, sinon la morale sociale substantielle d'un consensus culturel d'arrière-plan supposé peu problématique (ces valeurs en commun) serait difficilement compatible avec la réalité du pluralisme de nos sociétés (Habermas, 1997a, p. 303). Même si cette actualisation communicationnelle est une démarche de validation des valeurs - entendue comme une interprétation et une évaluation des représentations morales existantes - il est cependant clair que ce moment de la discussion, s'inscrivant dans une tradition ou dans une culture de nature particulière, ne possède pas de visée universaliste.

développer l'appartenance à la communauté », comme le rapporte Desmeules (2000, p. 66). Cette vision éducative se retrouve au cœur d'une conception communautarienne de la citoyenneté qui met d'abord l'accent sur le développement d'un sentiment d'appartenance et d'identification à la communauté politique spécifique dans laquelle évolue et participe le (futur) citoyen.

Il est toutefois utile de préciser que dans certaines des plus récentes versions du communautarisme, le critère du lieu géographique commun est moins essentiel. Les gens de différents endroits qui forment des associations peuvent également être considérés comme des communautés sur la base de leurs caractéristiques communes (langue, religion, etc.) ou de leur style de vie commun (orientation sexuelle, pensée écologiste, etc.) (Offe, 1996). Les partisans de cette approche communautarienne soutiennent l'idée selon laquelle l'individu tire ses possibilités de liberté et de choix des activités partagées et des valeurs transmises à partir desquelles chacun cherche à réaliser un certain bien commun, que le groupe de référence soit ici une communauté au sens traditionnel ou encore une association de type volontaire. Dans cet élan, l'importance de l'action directe au sein de ces communautés doit se refléter dans les principes mêmes de l'éducation à la citoyenneté (Mougniotte, 1999, p. 82-83). Pour les auteurs qui ont écrit considérablement sur cette question, il s'agit de promouvoir un espace mi-privé/mi-public qui, pour Barber, réfère à l'idée selon laquelle « l'espace civique occupe une place intermédiaire entre le gouvernement et le secteur privé » ; il s'agit de « l'espace que nous occupons lorsque nous ne nous engageons ni dans le gouvernement [...], ni dans les affaires » (Barber, 1996, p. 271 ; Daun, 2002, p. 49). La valeur de prédilection, en tant que source d'intégration sociale, se retrouve ici dans la transmission intergénérationnelle des notions de service communautaire, de loyauté, de solidarité, d'engagement, de confiance mutuelle, de responsabilité, de souci de l'intérêt collectif, etc. (Giddens, 1994 ; Barber, 1992). La classe doit jouer un rôle central dans le développement d'un esprit communautaire rendu possible en permettant aux enfants de trouver un point d'attache, une adéquation entre l'école et les valeurs d'une certaine communauté. Pour ce faire, l'on peut compter (1) sur l'élément intégrateur propre à la spécificité d'une communauté particularisée par des valeurs culturelles, ethniques, religieuses, etc. ou (2) sur le potentiel éducatif et intégratif que comportent les actes de participation civique et politique, ce qui correspond davantage à la position de Barber.

(1) Le concept de communauté particularisée par des valeurs propres (ex. : religieuses) est hautement valorisé, dans la mesure où l'on croit que la qualité de la formation globale de l'enfant, ainsi que sa motivation à apprendre, dépend elle-même du facteur d'intégration ou d'appartenance à telle ou telle

communauté. Certains estiment ainsi que la promotion d'une appartenance confessionnelle n'aurait que des effets positifs, notamment dans des domaines bien concrets comme l'apprentissage et le succès scolaires des jeunes. À tout le moins, c'est ce que laisse croire une étude de Coleman (1988) réalisée aux États-Unis et démontrant que le taux de décrochage scolaire est plus bas dans les écoles confessionnelles (peu importe le type de religion) que dans les autres écoles privées ou publiques ; et semble-t-il que cette différence demeure significative (Daun, 2002, p. 52). Ce phénomène pourrait s'expliquer par le fait que le milieu scolaire confessionnel semble assurer une meilleure cohérence entre la famille et l'école, liées par le partage d'une éthique religieuse commune ; en effet, les valeurs prônées à la maison seraient prolongées à l'école, sans créer de conflit entre les deux pôles. L'une des conséquences de cette valorisation des convictions religieuses des parents, dans le cadre scolaire, serait d'encourager, dans la majorité des cas, une plus grande motivation et un plus grand engagement de ces parents en matière d'éducation, montrant ainsi leur intérêt élevé pour la vie scolaire de leurs enfants, ce qui ne pourrait être sans incidences positives, dit-on, sur la motivation de l'enfant lui-même. Mais au-delà des facteurs supposément liés à la réussite scolaire, c'est dans le but de « réactiver » les liens profonds d'attachement que certains mouvements communautariens soutiendront l'importance de favoriser le support et la cohésion entre la communauté, la famille et l'école, afin que l'individu, dès son jeune âge, éprouve l'unité et la sécurité dans son environnement immédiat (Etzioni, 1995). Cela constitue la condition de possibilité de toute éducation à la citoyenneté en tant que préparation et motivation à assumer ses devoirs envers une communauté qui, en retour, assure à chaque membre son soutien et sa reconnaissance. Par contre, dans ces conditions, le problème est que ces devoirs définis par les communautés particulières (ex. : les devoirs que doivent assumer les adeptes d'une secte religieuse) ne reposent pas forcément sur la valeur de la participation active au sein de la société entière et souvent même s'y opposent.

(2) C'est pourquoi une autre avenue préconisée consiste à définir le sens de l'éducation à la citoyenneté au moyen d'un langage très hautement participationniste ; il s'agit de mettre l'accent sur le concept de participation responsable devant se réaliser à travers une échelle graduée du particulier au général, du local au national, en passant par le régional (Cogan et Derricott, 2000 ; Wringe, 1999 ; Gellner, 1983). Ce faisant, les tenants d'une telle approche éducative estiment nécessaire - par la promotion d'un « *community action model* » - d'inculquer tout d'abord aux élèves une forme d'identification aux problèmes concrets de leur cadre de vie (quartier, municipalité, commission scolaire, etc.). Ici, l'on peut s'aider de pratiques et d'expériences concrètes réalisées à l'intérieur ou à l'extérieur des murs de l'établissement d'éducation : il s'agit de renforcer la capacité à prendre part à des « *community action programmes* » comme le nettoyage des rues d'un quartier (pour reprendre l'un des

exemples de Barber), l'entretien des parcs, le reboisement des forêts ou la prise en charge d'organisations caritatives au plan local conduisant ensuite à des niveaux plus larges (Rowe, 2000, p. 201) - activités notamment réalisées par les étudiants, dans le cadre d'heures obligatoires de bénévolat, comme il en existe déjà dans le cadre des écoles québécoises d'éducation internationale ou des programmes scolaires ontariens⁵⁰. Cette approche (basée sur l'action communautaire) apparaîtrait hautement plus riche que les implications de l'éducation libérale, dans la mesure où la plupart des communautariens s'intéressant à l'éducation ont tendance à réduire entièrement le modèle libéral à un « *constitutional knowledge model* » consistant, pour l'essentiel, en « une approche descriptive des institutions publiques telles que la constitution et les mécanismes du gouvernement local et national » (Rowe, 2000, p. 195)⁵¹. Un communautarien assez influent comme Sandel (1996) contribue justement à renforcer la critique voulant qu'une conception libérale de l'éducation civique porte trop peu attention à la nécessité de développer, chez les citoyens, les vertus civiques de la participation et de l'engagement, au sein de la collectivité d'appartenance. Voyons en quoi consiste plus précisément cette critique.

Pour enrichir la discussion sur les implications éducatives du modèle républicain-communautarien, il n'est pas inutile d'attirer l'attention sur les positions de deux auteurs, Sandel et Rawls, car, en se concentrant sur ces philosophes majeurs, l'on est en mesure de saisir encore plus clairement les fondements de la distinction entre ce modèle et l'approche libérale qui, en définitive, se révèle dans la manière différente de concevoir les vertus civiques que les institutions de l'État doivent promouvoir et cultiver, d'abord à l'école. L'argument de Sandel consiste à dire que le fait de consentir au principe de la neutralité de l'État par rapport aux différentes conceptions du bien (comme le fait Rawls) mène forcément au refus de promouvoir toute conception spécifique de la vertu civique à l'école. Face à la désaffection des citoyens pour la politique (il s'agit évidemment d'un thème récurrent chez Sandel), ce philosophe estime que la seule façon de renverser la vapeur est de mettre l'accent sur une

⁵⁰ Mais l'on doit s'assurer que cela ne conduise pas pour autant à réduire entièrement l'apprentissage de la citoyenneté à ce genre d'engagement actif ou de confrontation à des situations concrètes (bien que cela demeure tout à fait souhaitable), au détriment de programmes scolaires formels engageant une réflexion théorique et critique sur les phénomènes sociaux ; Tessier et Mc Andrew (2001a) ont démontré, par un exemple, les dangers de cette réduction sans nuances : « [i]nviter les élèves à participer à la distribution de plats cuisinés dans le quartier ne contribue pas nécessairement au développement des valeurs comme la tolérance. Si on néglige d'y associer une réflexion intellectuelle sur les conditions qui génèrent les inégalités, une telle expérience pourrait même, à l'encontre des buts recherchés, contribuer à entretenir les préjugés de certaines élèves sur les plus démunis de la société » (p. 327).

⁵¹ Admettons toutefois que cette réduction du modèle libéral de l'éducation à la citoyenneté nous apparaît plutôt injuste, si nous accordons le moindrement crédit aux propositions des quelques auteurs libéraux (Callan, Macedo, Kymlicka, Gutmann, etc.) sur lesquels nous nous sommes arrêté, dans la section précédente ; aussi n'avons-nous pas besoin d'y revenir. Rappelons simplement que tous ces auteurs considèrent effectivement que « l'éducation à la citoyenneté n'est pas seulement une affaire d'enseignement des faits essentiels concernant les institutions gouvernementales ou les principes constitutionnels. Il est aussi question d'inculquer des habitudes, des vertus et des identités particulières » (Kymlicka, 2001, p. 316). Par ailleurs, tous ces auteurs ne refusent en aucun temps d'enrichir cet objectif, en recourant à des programmes favorisant la participation active en tant qu'approche éducative praticable occasionnellement, à l'intérieur des mandats de l'école.

telle conception particulière de la vertu civique, par le biais des différents moyens dont dispose l'État, l'école et l'éducation des futurs citoyens venant ici en tête de liste. Sa position semble relever d'un engagement en faveur de l'idée de « républicanisme communautarien » (idéalisant parfois carrément le patriotisme américain du XIXe siècle) qui se serait peu à peu effritée, au cours des âges, en raison de la progression d'une forme de pensée politique - à laquelle participe Rawls - axée sur « *the priority of justice over the good* », « *the neutral state* » ou « *the unencumbered self* », pour reprendre ici Sandel. Son argument réside dans le fait de dire que si l'État s'engage à faire preuve de neutralité par rapport à toute conception du bien, il doit également être neutre par rapport à toute conception de la vertu civique, dans la mesure où, selon Sandel, cette dernière dépend d'une certaine conception du bien. D'après Sandel, cette politique des libéraux aurait des conséquences néfastes associées à l'attitude de mécontentement profond des citoyens (en l'occurrence, les Américains) à l'égard de leur propre démocratie, parce qu'annihilant considérablement le sens de la communauté et le projet d'un destin commun.

Mais le libéralisme de Rawls n'est pas, en réalité, totalement fermé à l'importance de cultiver des vertus communes, comme le laisse pourtant entendre Sandel ; tout en la prétendant neutre par rapport à toute conception particulière du bien, Rawls défend une certaine conception de la vertu civique interprétée en tant que

façon de caractériser [les] formes de jugement et de conduite qui sont essentielles au maintien d'une juste coopération sociale à long terme entre des citoyens considérés comme libres et égaux ; elles sont les traits de caractère qui déterminent l'idéal d'un bon citoyen d'un État libéral démocratique. Comme tel, l'État est parfaitement dans son droit d'encourager et de renforcer ces vertus chez ses citoyens ; par exemple, il peut légitimement agir de telle façon qu'il encourage les vertus de tolérance et de confiance mutuelle (ex. : en décourageant certains types de discrimination religieuse et raciale) sans ainsi devenir un État sectaire, parce que ces vertus ne sont pas celles qui caractérisent des modes de vie appartenant à des doctrines philosophiques et religieuses compréhensives (Mulhall et Swift, 1996, p. 220).

Il est vrai que cela interdit le recours à une conception néo-aristotélicienne de la vertu civique dont l'exigence se trouve à être une vie d'immersion presque complète dans le destin de la communauté politique (MacIntyre, 1981, p. 140). Cela n'est pas conforme à la position de Rawls, car, dit-il, l'on favorise ainsi une conception du bien, au détriment des autres. En effet, ici, il existe différents biens, mais la participation politique se révèle être le bien le plus élevé de tous, puisqu'elle se propose de rechercher le bien commun. C'est pour se distinguer de cette vision de la vertu civique que

Rawls définit la portée de son communautarisme politique en établissant une distinction entre le républicanisme classique et l'humanisme civique. Les deux sont des conceptions du bien de la communauté politique, mais la première incarne la perspective selon laquelle la préservation des libertés démocratiques exige la participation active des citoyens pourvus de ces vertus requises pour conserver

un régime constitutionnel, tandis que la seconde conception préconise la participation politique parce que cela représente le lieu privilégié de la vie bonne pour les êtres humains. [La position de Rawls] est entièrement compatible avec le républicanisme classique et il est ici souhaitable de permettre aux individus de rechercher la vie bonne dans l'activité politique ; mais cette position s'oppose à l'humanisme civique de la même façon qu'elle s'oppose à l'idée de dépendre de toute conception compréhensive particulière du bien en politique. Si c'est vers une conception humaniste civique de la politique que des communautariens comme Sandel et MacIntyre sont inclinés, alors ils ont raison de penser que Rawls l'exclut, mais ont tort de supposer qu'il le fait par omission ; il rejette plutôt explicitement une telle conception forte en tant que menace pour les droits des citoyens dans un contexte de pluralisme moral et politique. Bref, si c'est cela que ces communautariens veulent dire par leur accusation selon laquelle Rawls propose un individualisme asocial substantiel, qu'il ne réussit pas suffisamment à mettre l'accent sur l'importance de l'attachement constitutif à la communauté politique, alors il sera ravi de plaider coupable à cette accusation (Mulhall, et Swift, 1996, p. 220-221).

Dans ce contexte, afin de préparer le jeune individu à son rôle futur de citoyen, Rawls considère comme étant suffisant de promouvoir et d'enseigner la notion de vertu civique qui s'est élargie à la civilisation occidentale, s'agissant ici de transmettre les attitudes politiques partagées qui sont implicites à la culture publique d'une société constitutionnelle démocratique (Rawls, 1995, p. 38). En les éduquant ainsi, « les citoyens ont des buts en commun - en particulier, le but [...] estimable de supporter des institutions équitables et de se traiter l'un l'autre de façon juste » (Mulhall et Swift, 1996, p. 220). C'est pourquoi des communautariens comme Sandel sont enclins à conclure que ce type de libéralisme - axé sur l'idée que l'unité sociale dans un État libéral ne repose pas d'abord sur une même affection nationale ou une même identité culturelle, mais sur une reconnaissance partagée des attitudes et des principes politiques libéraux - est incapable de porter attention à l'importance de développer des vertus civiques comme l'attachement, la participation et l'engagement qui, selon eux, se révèlent nécessaires pour qu'une société puisse vraiment être viable.

D'un côté, libéraux et communautariens conçoivent l'école comme une institution efficace afin de cultiver le sentiment d'appartenance minimal à la communauté politique sur lequel appuyer le respect des lois et des institutions communes, ce qui est d'ailleurs une vertu essentielle à la paix civique. D'un autre côté, il faut reconnaître que le fondement d'un projet d'éducation à la citoyenneté pouvant s'inspirer de la pensée de Sandel « substantialise » davantage ce concept de vertu civique, de sorte que son enseignement va forcément relever de la promotion d'une certaine conception du bien commun qui s'est constituée dans l'histoire particulière d'une communauté politique donnée, ce qui semble impossible de reproduire de façon intergénérationnelle par le seul enseignement des principes politiques libéraux ; de ce point de vue, l'élément substantiel caractérisant le concept de vertu civique (dépendant lui-même de la conception particulière du bien commun privilégiée par une communauté politique) fait défaut dans le modèle libéral tel que développé par Rawls (1996a, p. 60 ; 1980, p. 540).

Si l'interprétation communautarienne du modèle républicain qui a été présentée semble finalement dévoiler le caractère insuffisant de l'approche libérale, l'on peut cependant rencontrer plusieurs difficultés, lors de la justification de sa validité. Arrêtons-nous maintenant sur cette question.

2.2.3 Faiblesses du modèle républicain

La lecture communautarienne de la tradition républicaine met l'accent sur la recherche d'une entente « éthico-politique » relative à l'identité collective, s'agissant ici des débats sur une conception commune du bien ou sur une forme de vie souhaitée pour les citoyens d'une nation déterminée, pour les habitants d'une région donnée, etc. Selon cette composante « éthico-politique » de la citoyenneté, chacun s'intègre à une société politique par sa participation aux instances de la vie communautaire, ce qui contribue à la consolidation continue de cette identité et à l'expression des préférences sociales (l'on reconnaît alors qu'un individu concret est porteur d'une histoire et d'une culture singulières, politiquement organisées autour de la notion de citoyenneté, depuis l'avènement de l'État-nation). Les citoyens s'auto-comPRENNENT ainsi comme membres d'une même communauté historique. Car leur conception de la vie politique s'imprègne éthiquement d'un contexte de tradition d'une communauté déterminée permettant aux citoyens de se sentir concernés par les querelles politiques au sein de leur société et donc de prendre conscience des liens qui les unissent.

Certes, *l'une* des composantes de la politique est constituée par les discussions sur l'identité collective, au moyen desquelles les intéressés souhaitent établir la façon dont ils se comprennent en tant que ressortissants d'une nation déterminée, en tant que membres d'une municipalité ou d'un État, en tant qu'habitants d'une région, etc., les traditions qu'ils souhaitent maintenir, la manière dont ils souhaitent vivre les uns avec les autres, avec telles minorités, avec tels groupes marginaux, bref, le type de société dans lequel ils souhaitent vivre (Habermas, 1997a, p. 306).

Le problème d'une approche communautarienne n'est pas de considérer cette composante « éthique » de la vie politique comme étant très importante, aux yeux de la plupart des citoyens qui peuplent une même nation, un même territoire. Son erreur réside plutôt dans le fait de réduire à cette seule dimension l'ensemble des composantes qui définissent le concept de « politique » sur lequel s'appuie l'idée et l'exercice de la citoyenneté démocratique. C'est la principale critique qui est suggérée par Habermas et mérite d'être explorée, en décrivant les dimensions de sa taxinomie du discours politique qui permet d'éviter la tendance réductionniste d'une approche communautarienne. En fait, les questions de nature politique peuvent à la fois renvoyer à ce que Habermas appelle des discussions « éthico-politiques » et des discussions « morales », en plus d'intégrer des composantes « pragmatiques » et des négociations « stratégiques ». Développons.

Le modèle libéral, tel que le conçoit Habermas, porte une grande attention à la composante « stratégique » de la vie politique. Il s'agit d'insister sur le fait que dans une société démocratique, le pouvoir étatique se façonne au moyen de la concurrence entre intérêts, entre partis politiques ou entre gouvernement et opposition, ce qui « discipline » en quelque sorte ce pouvoir afin qu'il tienne compte, de façon appropriée, des intérêts des particuliers et de la société. L'efficacité de l'appareil étatique est évaluée par sa capacité de traduire, dans les faits, les intérêts privés que la société fait valoir. Les questions concernant le type de société dans lequel les citoyens souhaitent vivre et où ils y affirment des intérêts spécifiques et souvent divergents sont ici liées à des questions orientées vers des compromis qui impliquent des discussions et des actions de nature « stratégique » : dans les conditions du pluralisme profond,

les finalités politiquement significatives se fondent bien souvent sur des intérêts [...] qui ne sont nullement constitutifs de l'identité de la communauté dans son ensemble [...]. Ces intérêts [...], dont les conflits ne permettent pas d'espérer que l'on puisse aboutir à un consensus, appellent une régulation qui [...] ne peut pas être obtenue par des discussions d'ordre éthique. Une telle péréquation des intérêts [...] s'effectue sous la forme d'un compromis entre des parties qui s'appuient sur des potentiels de pouvoir et de sanction. Les négociations de ce type presupposent [...] la volonté de coopérer et donc de parvenir, dans le respect des règles du jeu, à des résultats qui, pour des raisons différentes, sont acceptables pour toutes les parties (Habermas, 1997a, p. 307).

Bref, l'on réfère ici aux discussions (négociations) sur le choix des stratégies et des politiques permettant la péréquation des intérêts particuliers et la formation de compromis partiels.

Au niveau de l'organisation politique d'une société, rappelle Habermas, il y a également toutes les discussions de nature « pragmatique », où les différents intervenants abordent des questions techniques plus pointues et, à titre d'experts, conseillent les décideurs, par exemple, quand vient le temps de déterminer les standards légaux et environnementaux spécifiant les quantités acceptables de rejet de produits chimiques industriels dans les lacs et les rivières ; les décisions concernant de tels standards mobilisent évidemment l'expertise très particulière de certains spécialistes tels les microbiologistes et les écologistes capables de prendre des mesures scientifiques précises concernant l'impact de tels rejets sur les animaux aquatiques, le niveau de pH, les bactéries coliformes, etc., tout en analysant quantitativement et en comparant méthodiquement les résultats obtenus, avant de faire leurs recommandations aux décideurs politiques. Ce genre de délibérations « pragmatiques » s'inscrit également à l'intérieur d'une approche utilitariste de la politique, approche qui, pour des questions spécifiques et pratiques, vise à maximiser le rapport moyens/fins ou coûts/bénéfices, ce qui demande de recourir à certains experts, comme c'est notamment le cas pour les décisions politiques concernant la mise en place de nouveaux dispositifs plus efficaces de sécurité ou de surveillance, afin de lutter contre

le trafic de la drogue aux frontières ou contre l'entrée d'immigrants illégaux au pays. Sur ce plan, ce ne sont bien souvent pas les grands principes qu'il faut identifier, mais plutôt les façons de les appliquer (inspection policière, contrôle douanier, etc.) et d'assurer la sûreté des citoyens. De ce fait, il s'agit de déterminer les moyens les plus efficaces pour réaliser certains objectifs de l'État. On voit bien que ce discours « pragmatique » se distingue du discours « stratégique » conçu en tant que négociation régulée procéduralement et orientée vers le compromis ou l'arrangement qui permet de concilier des intérêts divergents à la source d'un conflit entre groupes de la société, par exemple, entre les revendications d'un syndicat de la fonction publique et les intérêts budgétaires d'un gouvernement. En effet, il s'agit d'une négociation de type « stratégique », car il ne s'agit pas d'obtenir l'avis et le consensus des spécialistes à propos d'un problème donné, mais bien de se positionner à l'intérieur d'un rapport de force exempt de violence où chaque partie opposée fait valoir ses intérêts et ses arguments et cherche à obtenir le maximum, mais sans toutefois briser les liens de coopération (parce que cette situation compromettrait l'intérêt commun qu'est la paix sociale et se révélerait la plus dommageable pour les deux parties). C'est-à-dire que chaque partie tire vers elle son bout de corde et relâche quelque peu juste avant qu'elle ne cède, tel un signe de rapprochement pouvant mener à un compromis réciproquement avantageux.

Il ne faut pas oublier les délibérations de nature « juridique » qui forment elles aussi une catégorie de discussions à part entière, dans tout État constitutionnel démocratique. Ce discours doit tenir compte des repères particuliers caractérisant une certaine communauté juridique : les lois, les statuts, les précédents, la doctrine du droit, les exigences procédurales spécifiques, les ordonnances, les règlements, etc. Les discussions « juridiques » visent à produire des décisions rationnelles qui sont « appropriées » ou « correctement appliquées » à l'intérieur du cadre établi de l'ordre légal, de sorte que le discours « juridique » peut être défini comme un *discours d'application*. Par exemple, dans le verdict « Je vous condamne à... », le juge rend sa décision en élevant la prétention qu'elle est correcte et appropriée en référence aux lois légitimement reconnues et aux normes valides ; la prétention du juge réside dans le caractère adéquat de son interprétation du cas litigieux singulier aussi bien que des lois et des règlements qui sont applicables, de façon appropriée, à la situation particulière (Günther, 1993b, p. 153)⁵². De ce point de vue, le discours « juridique » constitue une forme de discours d'application, car « [i]l y a des normes qui doivent être appliquées par un sujet de droit, un tribunal ou une administration d'une manière

⁵² Cela amène un auteur comme Günther (1993b) à définir les *principes du discours juridique* comme des *principes d'applicabilité* qui doivent être utilisés à travers les procédures juridiques, en vue d'appliquer impartialement les normes (p. 154). En effet, Günther fonde le concept de « discours d'application » sur deux principes d'applicabilité : (a) l'application d'une proposition normative singulière requiert une description complète du cas concret, eu égard à toutes ses caractéristiques descriptives pertinentes (*principe de complétude descriptive*) et (b) l'application d'une proposition normative singulière requiert une interprétation cohérente de toutes les normes (valides) auxquelles nous avons directement et indirectement recours dans le cas concret (*principe de cohérence normative*).

déterminée. On peut décrire les tribunaux comme des communautés d'interprétation ayant autorité qui peuvent arrêter des significations et imposer des paradigmes (avec des possibilités internes de révision) » (Günther, 1992, p. 299). Ce type de discours d'application presuppose la légitimité des règles et n'est concerné que par l'application appropriée de ces normes valides, à l'intérieur de circonstances spécifiques. Personne n'exclut évidemment l'importance du discours de fondation ou de justification testant la validité des normes, mais, en démocratie, cela relève plutôt d'une vaste délibération politique mobilisant les citoyens, les experts et les législateurs. Une norme est valide si elle peut (ou pourrait) être acceptée réciproquement dans l'intérêt de tout un chacun ; l'acceptabilité de cette norme est le résultat d'une délibération publique élargie, suivant les règles du discours rationnel et de la consultation démocratique. La fondation des normes ne semble pas relever des discussions d'ordre spécifiquement « juridique » qui, elles, concernent des cas litigieux donnés et qui, en tant que discours d'application, ne font que présupposer la validité de ces normes et ce, en les appliquant le plus adéquatement possible (Dwars, 1992, p. 74).

Dans sa taxinomie du discours politique, Habermas discerne cependant une autre composante que l'on ne doit confondre ni avec le discours juridique, ni avec le discours éthico-politique : il s'agit de la composante « morale » des discussions politiques visant à déterminer ce qui est juste et équitable pour tous (c'est pourquoi Habermas réfère également à l'idée de « justice » dans ce contexte). D'abord, « [d]ifféremment des arguments moraux - qui élèvent des prétentions universelles comparables aux assertions de vérité -, les arguments juridiques sont limités dans leur durée, accessibles seulement aux spécialistes et conformes aux précédents » (Ingram, 1990, p. 255). Ensuite, « [à] la différence des questions éthiques, les questions de justice ne renvoient pas par [...] nature à une collectivité déterminée et à sa forme de vie » (Habermas, 1997a, p. 306). Autrement dit, à partir de cette composante « morale » associée aux discussions politiques, l'objectif prioritaire est de savoir si la solution apportée à un problème de nature politique est équitable, c'est-à-dire s'il est réglé dans l'intérêt de tous ; il s'agit du critère de justification des politiques étatiques auquel nous recourons lorsque nous tentons collectivement de trouver des réponses justes, par exemple, aux différents problèmes relatifs à l'attribution équitable des droits de base censés être fondés sur le consentement général (en tant que critère de validité des droits et des normes). En effet, l'édition de ces droits liant mutuellement les citoyens « s'effectue en premier lieu du point de vue de la justice et en fonction de principes qui énoncent ce qui est également bon pour tous » (Habermas, 1997a, p. 306). Dans ce contexte, le but de la politique de l'État consiste bien plus à promouvoir ce principe de la justice qu'à privilégier telle ou telle conception particulière du bien visant à modeler les citoyens d'après des standards éthiques. Par

exemple, du point de vue des citoyens qui doivent s'y soumettre, les droits établis doivent avoir la prétention d'être justes, raisonnables et justifiables. De plus, il est clair que des décisions politiques ou juridiques qui appliquent correctement des lois injustes ou déraisonnables ne sont pas en mesure de satisfaire l'ensemble de ces citoyens (Alexy, 1999, p. 382). Au contraire, à l'intérieur d'un État démocratique qui se veut légitime, les normes édictées sont valides, si elles prétendent à la justifiabilité, c'est-à-dire si elles prétendent à l'égalité et à la généralisabilité (Alexy, 1989b, p. 180). C'est pourquoi, comme d'autres, Habermas considère que le discours politique contient en lui-même une dimension idéale conceptuellement nécessaire qui, à quelques occasions, le relie à une forme de discours « moral » (Alexy, 1989b, p. 182).

En résumé, le discours politique est une sorte de discours qui combine différentes dimensions à l'intérieur des institutions légitimes d'un État de droit : la perspective instrumentale de maximisation de la relation moyens/fins (discours pragmatique comme détermination des façons les plus efficaces pour réaliser certains objectifs) ; les identités communes et les objectifs politiques souhaitables (discours éthico-politique comme auto-compréhension collective d'un peuple, d'une culture ou d'une nation s'incarnant dans ses conceptions du bien, ses valeurs, ses préférences, ses projets et ses traditions) ; l'arbitrage entre plusieurs intérêts divergents (discours stratégique comme ajustement entre diverses revendications et recherche de compromis mutuellement avantageux) ; l'application appropriée des normes dans chaque cas litigieux spécifique (discours juridique comme interprétation adéquate, complète et cohérente des lois et des règlements en contexte) ; la justification générale des principes du juste, de ce qui est équitable du point de vue de tous (discours moral comme test d'universalité ou d'acceptabilité des droits, des normes et des politiques étatiques dûment discutés) (Alexy, 1999, p. 378-379). Il est clair que l'idée de délibération politique « est ouverte non seulement à des raisons morales définies dans ce sens, mais aussi à des raisons éthico-politiques et pragmatiques, comme Habermas les définit » (Alexy, 1999, p. 377-378). Au contraire, si elle était adoptée et promue intégralement, la conception communautarienne du républicanisme conduirait les citoyens à réduire l'ensemble de leurs discussions politiques à des discussions d'ordre éthique (ou à des discussions sur l'identité collective), oubliant que dans les composantes de la vie politique, l'on peut également inclure des négociations stratégiques destinées à promouvoir des intérêts particuliers, des discussions pratiques (ou instrumentales) sur les meilleurs moyens pour atteindre certains buts de l'État et des tentatives de justifier des principes universels de justice censés être indépendants de toute forme de vie déterminée (ce que Habermas appelle les discussions morales). Voilà l'objection de Habermas face à la lecture communautarienne de la tradition républicaine. Celle-ci aurait le désavantage de réduire le discours politique en général à sa seule composante éthique.

Cela ne veut pas dire que les questions relatives à l'identité collective soient inappropriées. Sans elles, rien ne saurait distinguer une communauté politique d'une autre du point de vue de ses valeurs et de ses repères. Ainsi, nous devons admettre que la stabilité et le maintien de la spécificité d'un État démocratique requièrent le développement d'une identité collective moins abstraite et plus profonde que ne le suppose la reconnaissance commune d'une conception politique de la personne libre et égale (conception que partage sans doute la grande majorité des citoyens des démocraties occidentales). En fait, pour les ressortissants d'un État-nation donné, ce

n'est [...] que dans la mesure où la politique [...] est mise en œuvre comme une discussion éthique à grande échelle, qu'elle garde un lien interne avec le contexte de tradition d'une communauté historique déterminée. C'est qu'en tant qu'entente éthique sur l'identité collective que la politique élève le lien d'une morale sociale substantielle, qui réunit *a fortiori* les citoyens au sein même des querelles qu'ils mènent au moyen de la discussion, au niveau de la conscience (Habermas, 1997a, p. 309).

C'est dans ce sens que la taxinomie habermassienne du discours politique ne se limite pas uniquement à la sphère des problèmes relatifs à ce que Rawls appelle la justice ou la définition d'un mode raisonnable de relations entre les individus, car Habermas n'exclut en aucun temps les problèmes relatifs à ce qu'il appelle la dimension éthico-politique. En effet, pour la plupart des membres d'une communauté démocratique, leurs questions politiques relèvent tantôt de cette dimension éthique, tantôt de la composante stratégique ou morale (au sens habermassien), de sorte qu'au regard de la vie politique des citoyens, les justifications d'appartenance à une communauté empirique déterminée ne sont pas d'emblée irrationnelles et peuvent servir à révéler - à la conscience d'une nation, d'un peuple ou d'une collectivité - les références culturelles, idéologiques ou philosophiques qui se transmettent de génération en génération, mais que les participants, dans les débats éthico-politiques sur l'identité commune, peuvent toujours revoir et remanier⁵³.

Évidemment, l'ensemble de ces références se fait sentir jusque dans la socialisation politique, de sorte qu'il contribue à façonner toute communauté démocratique qui, dans ses pratiques et ses institutions (l'école, par exemple), demeure différente des autres ; ce type d'intégration sociale - qui est historiquement apparu avec l'État-nation - se réalise sous la forme d'un contexte de communication qui

⁵³ Selon Kymlicka (2001, p. 333 et suiv.), cela consiste à dire que les citoyens d'une même organisation politique peuvent ne pas être d'accord sur la façon d'interpréter leur passé et avoir des espérances très différentes en ce qui concerne l'avenir, mais ils reconnaissent ensemble appartenir à la même société ; ce sens d'appartenance partagée est à la base de leur identité collective. « Nous savons que les gens sont plus susceptibles de faire des sacrifices pour les autres si ces derniers sont vus comme "l'un de nous", et ainsi la promotion d'un sens de l'identité nationale renforce le sens de l'obligation mutuelle [...]. L'identité qu'il s'agit de favoriser n'est pas fondée sur une conception particulière du bien ; et il n'est pas affirmé qu'une vie basée sur cette identité particulière vaut davantage la peine d'être vécue qu'une vie reposant sur une autre identité. Rien n'est dit au sujet des finalités de l'existence qui ont réellement de la valeur. On postule seulement que nous sommes plus susceptibles d'assumer nos obligations [...] si nous voyons les autres en tant que membres de "notre" société » (Kymlicka, 2001, p. 334).

dépend de la satisfaction de réquisits fonctionnels importants (dans l'espace politique public) comprenant, entre autres, ce que Habermas (1998a, p. 155) nomme la conception éthico-politique que les citoyens ont d'eux-mêmes (à partir de laquelle chacun s'identifie aux autres citoyens), qui transforme un groupe d'hommes en forum concret de délibération à propos des grands sujets qui les préoccupent particulièrement et donnent sens à leurs querelles politiques. Cependant, chez Habermas, il n'est jamais question de tout ramener à l'existence d'une forme d'unité sociale non-problématisée et fondée sur la seule réaffirmation d'un accord éthique préalable (concernant la définition collective de la vie bonne), car, pour lui, il s'agirait ainsi d'une réduction éthique du discours politique et il faudrait de la sorte renoncer à la prise en compte de la diversité des composantes (stratégique, éthique, morale, etc.) qu'implique la taxinomie habermassienne du discours politique. En effet, pour les membres de tout État pluraliste et démocratique, les discussions politiques s'étendent, d'un côté, aux négociations visant à trouver un équilibre des intérêts affirmés, de façon stratégique, sans que ceux-ci soient incompatibles avec d'autres intérêts spécifiques pouvant tout aussi bien être mis de l'avant et, de l'autre, à l'universalisation des intérêts conçue comme une tentative d'intégrer des principes de justice au contexte d'une forme de vie imprégnée de valeurs particulières. En tenant compte de ces deux dimensions qui s'ajoutent à la composante éthique, l'on remarque ainsi que toute politique étatique ne peut plus tirer sa force de légitimation uniquement de l'accord préalable d'une communauté éthique présupposée⁵⁴ ; il faut chaque fois recourir à la procédure démocratique elle-même (Habermas, 1997a, p. 309). La cohésion d'une communauté politique de citoyens ne peut être assurément garantie que par les structures démocratiques elles-mêmes, considérant que cet accord prépolitique, cette conception préalable du bien n'est plus inattaquable, dans le contexte actuel du pluralisme éthique, culturel et religieux. Par conséquent, l'on ne conditionne pas ici le succès de la démocratie par l'existence d'un ensemble de citoyens déjà capables d'action collective (en vertu de leur morale sociale partagée et non-problématisée), comme peut le faire l'approche communautarienne de la tradition républicaine, mais par l'institutionnalisation de procédures (le suffrage, les résolutions législatives, les moyens du journalisme, etc.) et de conditions de la communication (la liberté, l'opportunité égale des locuteurs, etc.) (Habermas, 1997a, p. 323). Cette conception habermassienne qui se définit comme délibérative et procédurale écarte l'interprétation communautarienne du républicanisme de la manière suivante : « l'attente rationnelle d'une formation démocratique et autolimitée de l'opinion et de la volonté ne s'adresse plus aux

⁵⁴ D'ailleurs, la présentation d'un modèle adéquat de la citoyenneté ne peut plus référer à l'existence présumée d'une conception distinctive de la vie bonne jugée plus gratifiante que les autres, aux yeux de tous les membres d'une communauté politique, car, si ce consensus d'arrière-plan supposé peu problématique existait vraiment, nul philosophe n'aurait été tenté de travailler à l'établissement de méthodes ou de démarches comme l'approche par recouplement (Rawls) ou encore la délibération publique (Habermas) visant justement à refonder les bases (devenues chancelantes) de la cohésion sociale et à garantir à long terme la stabilité politique, sans pour autant dissimuler la réalité pluraliste caractérisant les sociétés occidentales.

ressources d'un consensus axiologique préexistant, mais aux qualités formelles du processus démocratique » ; dans ces circonstances, « l'idée des droits de l'homme est inhérente au processus même d'une formation raisonnable de la volonté » (Habermas, 2000, p. 82-83)⁵⁵.

Ces dernières analyses ouvrent la voie au modèle délibératif à présenter bientôt, mais, pour le moment présent, impliquent le rejet par Habermas de la lecture communautaire de la tradition républicaine. En effet, le modèle délibératif est développé par Habermas, notamment pour suppléer aux insuffisances de cette lecture. Habituellement, ces insuffisances résident dans le fait de concevoir l'idée éthico-politique que les citoyens ont d'eux-mêmes (leur identité collective) de façon indépendante du processus démocratique lui-même. Dans ce contexte, le maintien de leur identité collective dépend de l'intensité avec laquelle ils consolident leurs liens préalables (eux-mêmes fondés sur la primauté d'une conception du bien sur les autres) qui, *par la suite*, doivent s'incarner dans les politiques de leur État démocratique. Ainsi, ce courant de pensée se voit obligé de recourir à l'existence d'une certaine assise communautaire préétablie qui, pour Habermas, est plus ou moins compatible avec la réalité d'une nation de citoyens dont l'étendue des convictions communes préalablement données se rétrécit en contexte de pluralisme (Habermas, 1998a, p. 155). Ici, la position de Habermas rejoint celle de la plupart des auteurs libéraux. À leurs yeux, les sociétés modernes auxquelles s'appliquent leurs théories « sont constituées par une multitude de [...] communautés, et [...] il ne saurait être question de construire les principes [...] régissant les interactions de toutes ces communautés à partir des valeurs de l'une d'entre elles. Il faut plutôt tenter d'identifier des principes permettant à des communautés [...] très différentes de coexister au sein d'un même espace politique » (Weinstock, 2002b, p. 68). Pour établir les conditions de cette coexistence, c'est le processus démocratique qui permet lui-même de construire et de redéfinir l'identité éthico-politique propre à une communauté politique, sans que ce processus ne soit tributaire d'une sorte de consensus d'arrière-plan supposé peu problématique. L'idée éthico-politique que les citoyens ont d'eux-mêmes peut se développer et se reproduire par la communication, mais cette composante de la vie politique ne présuppose pas l'existence d'*« une identité collective indépendante du processus démocratique lui-même* et qui serait en ce sens préalablement donnée. Ce qui unit une nation de citoyens - à la différence d'une nation au sens ethnique. - n'est pas un *substrat* préalablement donné, mais un contexte intersubjectivement partagé d'entente possible » (Habermas, 1998a, p. 155).

⁵⁵ En effet, comme nous le verrons plus loin de façon détaillée, « les droits fondamentaux répondent aux exigences dont fait l'objet une communication politique menée entre personnes étrangères les unes aux autres et dont on peut attendre des résultats rationnellement acceptables. La Constitution prend ainsi un sens procédural ; il lui incombe de créer des formes de communication qui, selon le besoin de régulation et la question spécifiquement contextuelle, assurent un usage public de la raison et une péréquation équitable des intérêts. Comme cet ensemble de conditions de possibilité doit être réalisé par le biais du droit, elles s'étendent aussi bien aux droits libéraux qu'aux droits de participation politique » (Habermas, 2000, p. 83).

D'une part, pour toute collectivité politiquement organisée, le processus démocratique se conçoit - dans l'une de ses dimensions - comme un débat éthico-politique sur l'identité collective, sur le bien partagé. D'autre part, les composantes définissant ce processus démocratique ne se réduisent plus au seul débat éthico-politique ; elles sont complexes et diversifiées, dans le monde occidental d'aujourd'hui. Il n'y a plus vraiment d'entité politique qui ne soit pas, peu ou prou, pluraliste en ce qui a trait aux choix et aux conceptions de la vie bonne prônés par les citoyens qui, dans ce contexte, doivent tantôt établir les normes fondamentales et généralisables de leur État de droit sur la base de raisonnements politiques mutuellement légitimes et justifiables (débat moral), tantôt arriver à des compromis particuliers en contexte de pluralisme (par exemple, entre deux groupes opposés dans la société) à travers certaines procédures d'arbitrage afin de régler d'inévitables conflits à propos de conceptions ou d'intérêts divergents (débat stratégique).

2.3 Modèle délibératif

2.3.1 Analyse du modèle délibératif de la citoyenneté

Insistance sur la recherche de consensus au moyen de la délibération et tentative de réconciliation de l'autonomie individuelle et collective.

L'objectif commun des sous-sections 2.3.1 et 2.3.2 est de définir le plus clairement possible ce paradigme délibératif. Pour ce faire, l'on doit se poser la question suivante : quelle est la contribution originale de cette conception par rapport aux autres manières d'entrevoir la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté (volet comparatif) ? Sans la problématiser ou la confronter au réel, nous nous contenterons ici de décrire l'idée générale de la démocratie délibérative. Par la suite, une seconde interrogation interviendra, mais elle ne sera examinée que dans le point 2.3.3 : quels sont les avantages du troisième modèle justifiant sa supériorité ? Dit autrement : comment résout-il les difficultés des autres paradigmes (volet évaluatif) ? Dans ce point, la position défendue se basera sur une approche intermédiaire de la citoyenneté, située quelque part entre les deux modèles précédents.

Un démocrate délibératif souhaitant vulgariser son propos dira qu'un État de droit ne pourra vraiment être considéré comme démocratique qu'à lorsque ses affaires seront rationnellement gouvernées par la délibération de tous ses membres (Cohen, 1989). Du coup, ce modèle prône une idée de citoyen « colégislateur » prenant part à une « démocratie délibérative » - l'origine de ce terme semble revenir à

Bessette (1980) - au moyen de processus régulés par la discussion publique (Habermas, 1997a). Cette pratique délibérative vise à constituer les bases et les principes de la société démocratique et de son système du droit rationnel. Or, le droit ne peut satisfaire à cette exigence rationnelle « qu'en se réalisant de façon légitime, autrement dit selon les procédures de la formation démocratique de l'opinion et de la volonté, procédures permettant de supposer que leurs résultats seront rationnellement acceptables » (Habermas, 2000, p. 94). En fait, ces processus sont conçus comme une recherche coopérative d'entente consensuelle sur les normes communes qui exige cependant des représentants et des citoyens en général - participant à des forums publics - un « *sense of mutuality* » et un « *desire to justify to others* » que Gutmann et Thompson (1996, p. 52-53) décrivent comme des éléments du principe de réciprocité : un tel idéal suppose que les citoyens recherchent un accord délibératif substantiel pouvant être justifié sur la base de raisons mutuellement acceptables sous des conditions de liberté, d'égalité et d'inclusivité (p. 55)⁵⁶.

Bien que les démocrates délibératifs se distinguent sur plusieurs aspects des travaux de Rawls, ils conservent néanmoins l'essentiel de son principe contractualiste de la démocratie, où il s'agit en effet « de contractualiser, de se donner des procédures juridiques, afin de pouvoir gérer la conflictualité sociale ou [même] l'absence de lien social » (Roman, 1995, p. 74). Toutefois, lorsque Rawls décrit la procédure permettant d'établir les principes de justice devant fonder les institutions d'une société libérale, les démocrates délibératifs désapprouvent son déficit délibératif : Rawls - à tout le moins celui de la *Théorie de la justice* - ne suppose pas que les citoyens ou leurs représentants discutent de ces principes à l'intérieur de vrais forums publics, car, même s'il laisse place à une telle discussion lors de l'institutionnalisation des principes de justice, il met surtout l'accent sur un processus solitaire de réflexion (une forme de délibération intérieure) au moment de les justifier en raison. Évidemment, il s'agit de recourir à cette *expérience de pensée* qu'est la « position originelle » impliquant l'artifice méthodologique du « voile d'ignorance », ce qui a été développé par Rawls (1987). Le théoricien adopte ici hypothétiquement la position de chacune des personnes concernées par le contrat social. La disposition pour réaliser ce contrat hypothétique est l'*ignorance* de sa propre situation avant et après les termes du contrat, afin de ne pas favoriser les intérêts égoïstes et les rapports d'inégalité. En imaginant des personnes - soumises au voile d'ignorance dans la position originelle - qui ne connaissent pas leur propre situation en société,

⁵⁶ Même si le but idéal d'une délibération inclusive est l'atteinte d'un consensus, la plupart des démocrates délibératifs, comme le mentionnent Dryzek (2000, p. 72) ou Kymlicka (2002, p. 324), reconnaissent qu'un consensus ne peut jamais être complet et entièrement justifié, dans la réalité, car le désaccord des citoyens sur plusieurs questions politiquement pertinentes subsistera toujours de façon intense.

il s'ensuit [...] une conséquence très importante, à savoir l'absence de base pour un marchandage au sens usuel. Personne ne connaît sa propre situation dans la société ni ses atouts naturels, c'est pourquoi personne n'a la possibilité d'élaborer des principes pour son propre avantage. Nous pourrions imaginer que l'un des partenaires menace de se retirer à moins que les autres n'acceptent des principes qui lui soient favorables. Mais comment connaît-il les principes qui lui sont particulièrement avantageux ? Ceci s'applique aussi dans le cas où se forment des coalitions : si un groupe décidait de s'unir pour désavantager les autres, ses membres ne sauraient comment tirer avantage pour eux-mêmes du choix des principes. Même s'ils parvenaient à obtenir l'accord de tous sur leur proposition, ils n'auraient pas de garantie que celle-ci était bien à leur avantage, puisqu'ils ne peuvent [...] s'identifier eux-mêmes ni par le nom ni par une description (Rawls, 1987, p. 171, 176).

Évidemment, cette position originelle et l'artifice du voile d'ignorance ne demeurent qu'un exercice de pensée du théoricien, car il serait difficile de concevoir que des personnes en chair et en os placées dans une réelle négociation puissent véritablement ignorer les positions qu'elles occupent avant et après les termes du contrat. C'est pourquoi les démocrates délibératifs dénoncent ici le peu de place accordée à la discussion entre citoyens : tout ce qui précède ne permettra pas nécessairement d'établir des principes justifiables, *aux yeux des personnes elles-mêmes qui devront y obéir*. La « délibération actuelle possède un avantage important [...] : elle incite les citoyens à affronter leurs problèmes actuels en écoutant les revendications morales des uns et des autres plutôt qu'en concluant (sur la base seulement d'une expérience de pensée) que leurs concitoyens seraient d'accord avec eux sur toutes les questions de justice s'ils se trouvaient tous dans une société idéale » (Gutmann et Thompson, 1996, p. 16). « Longtemps accaparés par le projet libéral tel que formulé par des penseurs comme Rawls et Dworkin, de nombreux penseurs politiques en sont arrivés à la conclusion qu'il était nécessaire de soumettre la nature et les conditions du débat démocratique à un examen théorique aussi soutenu et approfondi que celui qui, depuis la publication de la *Théorie de la justice* de Rawls en 1971, a été consacré aux questions de la nature des droits et de leur institutionnalisation » ; ainsi, ces penseurs de plus en plus familiers en philosophie politique estiment qu'il nous faut désormais - à tout le moins théoriquement - repenser la démocratie de manière telle qu'elle permette « aux citoyens de former des préférences politiques informées par la prise en considération des intérêts et des points de vue de tous les citoyens » (Weinstock, 2001b, p. 230). On peut facilement s'initier aux fondements de cette théorie délibérative et aux débats récents qu'elle suscite, à travers une littérature normative en pleine effervescence, dont la perspective est nettement pluridisciplinaire⁵⁷. De manière générale, pour reprendre

⁵⁷ L'impact de la théorie de la démocratie délibérative sur les développements actuels de la philosophie politique apparaît tout spécialement dans de riches anthologies (ex. : Macedo, 1999 ; Elster, 1998a ; Bohman et Rehg, 1997 ; Benhabib, 1996). Mais en survolant cette littérature, le lecteur constatera l'absence de textes en français qui brossent, à leur tour, un tableau-synthèse des différentes préoccupations tant théoriques que pratiques relatives au développement de la théorie de la démocratie délibérative. C'est donc avec intérêt que le lecteur francophone pourra consulter le collectif intitulé *La démocratie délibérative en philosophie et en droit* qui rassemble une dizaine d'articles d'auteurs québécois. Ceux-ci s'orientent dans des directions qui nous permettent de saisir les ramifications thématiques de l'idée de démocratie délibérative, telle que l'on peut notamment la comprendre dans le contexte propre au Québec (Tremblay, Duhamel et Weinstock, 2001). Bien que plusieurs articles soient des traductions françaises de contributions d'auteurs anglophones (ex. : Gutmann et

la perspective habermassienne, il faut surtout retenir que ce modèle délibératif vise à remplacer le modèle contractualiste de Rawls, « en ce sens que la communauté juridique se constitue désormais, non plus au moyen d'un contrat social hypothétique, mais sur la base de la recherche d'un accord entre des citoyens réels dans des conditions de communication réelles » (Courtois, 2003, p. 111).

Il est vrai que certains penseurs dits constitutionnalistes - pas très éloignés de la tradition du libéralisme rawlsien - insistent également sur l'importance de la délibération à l'intérieur de l'une de nos institutions démocratiques : la Cour suprême. Les juges ne peuvent interpréter les principes constitutionnels, sans s'engager dans une délibération, car ils cherchent à construire une perspective cohérente des nombreuses valeurs morales que traduit la tradition constitutionnelle (Dworkin, 1986). La délibération est associée au contexte des travaux de la Cour suprême se prononçant sur la constitutionnalité des lois ou sur des questions épineuses (euthanasie, pornographie, etc.). Les sessions législatives, les conventions constitutionnelles, les commissions parlementaires ou les enquêtes publiques semblent elles aussi représenter des domaines formels et privilégiés de délibération, à tous les niveaux du gouvernement (Rawls, 1995, p. 272).

Dans ses derniers écrits, Rawls (1996b, intro. ; 1995, leçon VI) favorise toutefois l'émergence d'une délibération qui s'étend à des forums publics beaucoup plus larges. Ces forums de délibération peuvent en effet s'étendre aux différents lieux où les citoyens et les représentants se réunissent afin de résoudre collectivement des controverses publiques. Rawls est donc enclin à promouvoir l'idée d'une délibération démocratique élargie et ce, un peu à la manière des démocrates délibératifs, en mettant l'accent sur le rôle de la réciprocité comme principe régulateur de la discussion publique. Ce principe de réciprocité obligeraient les citoyens et les représentants à limiter le dialogue politique aux seuls actes de langage pouvant être acceptés par tout être humain rationnel. Selon Weinstock (2001c, p. 78-91), cette position serait partagée autant par les libéraux politiques que par les théoriciens de la démocratie délibérative. Comme le mentionne Benhabib (2002), il est toutefois nécessaire de reconnaître que cette exigence de réciprocité ne peut se comprendre comme une « métanorme » argumentative automatiquement transférable au plan macro-institutionnel (p. 106-107), car ce niveau se développe de façon particulière dans chaque État-nation, en fonction des conditions historiques, politiques, économiques et culturelles propres à chacun d'eux, ainsi qu'en fonction des rapports de force qui s'établissent entre les groupes sociaux en conflit. Néanmoins, cette exigence de réciprocité permet au

Thompson, Kahane, Callan), mentionnons également le numéro spécial de la revue *Philosophiques*, sous la direction de D. Leydet (2002), titré « La démocratie délibérative ».

théoricien politique d'évaluer le degré d'impartialité et de nos délibérations démocratiques et de leurs résultats. Voyons comment, du point de vue de ce théoricien, l'on devrait se conformer à cette exigence délibérative, afin de garantir - au plus haut degré possible - l'impartialité et donc la légitimité des normes.

Le démocrate délibératif présume que les résultats (ex. : les normes collectives) d'une procédure délibérative représenteront un certain intérêt général, si les citoyens s'engagent réciproquement à donner le pourquoi de leurs prises de positions politiques, sans recourir à la simple confrontation de désirs et d'intérêts bruts. Dans ce contexte d'échange et de consultation mutuelle entre les dirigeants et la population, les démocrates délibératifs ne considèrent pas souhaitable de reproduire un modèle purement agrégatif de la démocratie ; selon ce modèle bien connu, « l'arène démocratique n'est rien d'autre que le lieu de confrontation d'intérêts individuels et collectifs formés pré-politiquement, et la démocratie ne consisterait qu'à faire l'agrégation de ces intérêts afin de tenter d'en satisfaire autant que possible » (Weinstock, 2001b, p. 230). À l'intérieur de ce modèle agrégatif - acceptant en quelque sorte une « libre concurrence » des opinions politiques pré-déterminées⁵⁸ - il se révèle rationnel de « ne poursuivre, dans la défense de telle position, que mes propres intérêts, et dissimuler les aspects par lesquels elle lèse autrui : si les règles du débat sont respectées, si chacun a pu s'exprimer sans contrainte ni restriction, si le vote final a été régulier, alors l'exigence démocratique est satisfaite » (Galichet, 2005, p. 60).

Mais tout à fait différente est l'optique républicaine, telle qu'elle s'est développée à partir de la conception de Rousseau, car il ne suffit plus ici que chacun puisse librement exprimer et défendre ses intérêts et ses préférences propres pour que le principe de démocratie soit rempli ; il faut bien plus « se placer du point de vue du gouvernant pour formuler ce qui se donne à lui comme l'intérêt général » (Galichet, 2005, p. 61). La position des démocrates délibératifs (ex. : Habermas, 1997a ; Cohen, 1989, p. 17-34) axée sur la recherche coopérative de consensus politiques semble assez proche de cet esprit, lorsque l'on considère les résultats que la délibération est censée produire sous des conditions d'écoute et de respect mutuels. En effet, les démocrates délibératifs affirment que la

[d]élibération, par définition, spécifie que les individus doivent partager des décisions collectives dont les termes peuvent faire l'objet d'un consentement réflexif de la part de ceux qui sont assujettis à la décision. À première vue, cette caractéristique pourrait suggérer que la délibération est incompatible

⁵⁸ C'est pourquoi ce modèle agrégatif est parfois comparé à une étude de marché. Car l'on y « perçoit une vision particulière de la démocratie dans laquelle nos représentants acquiescent passivement aux demandes de l'électorat, tout en cherchant à équilibrer les demandes concurrentes de façon à satisfaire la majorité. Le rôle du politicien dans ce modèle est d'interpréter les sondages d'opinion publique et d'agir en conséquence. Mais cela ne tient pas compte de la nature plus participative de la démocratie dans laquelle les citoyens échangent des idées, les justifient, apprennent les uns des autres et parviennent à un consensus. Ce modèle permet de voir les élus comme des dirigeants actifs plutôt que des représentants passifs » (Des Jardins, 1995, p. 77).

avec l'explication libérale de la politique comme la poursuite, l'interaction et l'agrégation d'intérêts définis à l'avance, et de façon privée, par des individus. Toutefois, cette politique d'intérêts privés requiert une certaine forme de structure institutionnelle. Lorsqu'il faut prendre des décisions sur la structure elle-même, certains libéraux, notamment Rawls [...], soutiennent que l'idée de « raison publique » devrait filtrer les arguments politiques, qui peuvent seulement être conçus en termes d'intérêts reposant sur l'humanité commune de citoyens libres et égaux. Rawls lui-même promeut l'idée de raison publique seulement dans le contexte d'un éventail précis de questions - en ce qui a trait au contenu de la constitution et aux questions de « justice fondamentale » (Dryzek, 2000, p. 11).

Cette approche libérale voit dans les institutions formelles du gouvernement et de l'État (telles les assemblées législatives ou les cours de justice) le lieu privilégié où devrait se pratiquer la véritable délibération (Dryzek, 2000, p. 55-56). Nul doute que cette délibération va aider les décideurs à faire de meilleurs choix, mais elle n'aurait pas vraiment besoin de s'étendre davantage, contrairement à ce que soutiennent les démocrates délibératifs. Certains libéraux bien connus vont même jusqu'à éprouver une forme de dédain pour la justification publique élargie. Ce n'est pas nécessairement le cas de Rawls, mais de Raz (1998, p. 25-52) qui argue que les décisions et les lois ont toute l'autorité voulue à partir du moment où elles sont justes et équitables ; une loi est juste ou injuste, point final. Dans cette perspective, comme le font remarquer Gutmann et Thompson (2004), la délibération publique aurait un caractère plutôt redondant, car si une décision ou une loi « est juste, alors elle n'a pas besoin d'être justifiée à personne. Si elle est mauvaise, alors elle ne peut être justifiée à personne » (p. 43). Cette restriction à la délibération publique élargie peut toutefois nuire à la légitimité même du processus démocratique de prise de décision, car, dans le cas (plutôt fréquent) où une décision ou une loi apparaît partiellement injuste selon plusieurs citoyens, l'on ne se donne aucune occasion de modifier l'opinion des dissidents, c'est-à-dire de leur prouver que cette décision ou cette loi est entièrement juste (moyennant parfois quelques amendements), ce qui est pourtant l'avenue la plus souhaitable pour garantir la stabilité sociale. Dans le cas contraire, il ne reste qu'une option - la coercition - ce qui peut à la longue avoir des effets délétères sur la confiance que même les citoyens dissidents devraient éprouver à l'endroit de leur propre démocratie.

Par ailleurs, le type de restriction à la délibération publique que présente Raz ne permettrait pas de faire émerger des décisions collectives réciproquement consenties, *aux yeux des citoyens eux-mêmes*, car cela sous-estimerait leurs dispositions normatives et, par la même occasion, leur fournirait peu de motivation pour respecter ces décisions, les supporter et y obéir volontairement (au-delà de la crainte des sanctions). « Si les représentants refusent de soumettre (prospectivement ou rétrospectivement) leurs décisions à la délibération publique, alors ils n'ont aucune base légitime afin de prétendre que leurs actions sont justes devant les citoyens au nom desquels ils sont en train de s'exécuter » (Gutmann et Thompson, 2004, p. 45). En effet, du point de vue des citoyens compétents, il apparaîtrait sans doute

paternaliste, voire même paradoxal, de déclarer une décision ou une loi juste ou injuste, légitime ou illégitime, sans avoir préalablement permis à tous les concernés de faire valoir leurs propres intérêts (constituant les caractéristiques pertinentes que les décisions doivent exhaustivement prendre en compte) et de démontrer publiquement en quoi ceux-ci se révèlent essentiels et justifiables. C'est pourquoi la conception délibérative « étendrait le dialogue moral/politique à la sphère civile publique. Une démocratie délibérative conçoit la sphère publique ouverte de la société civile comme le principal lieu d'articulation, de contestation et de détermination des discours normatifs » (Benhabib, 2002, p. 115). En principe, il peut y avoir « discussion publique » à propos des réglementations juridiques (tels les droits fondamentaux ou la loi électorale), des droits relatifs à la procédure démocratique, des règlements intérieurs des différents corps politiques, des dispositions constitutionnelles, etc. Et le réseau de débats inclut pratiquement toutes les composantes d'une société politique : des arènes de l'espace public jusqu'aux instances législatives, en passant par les tribunaux et les parties organisationnelles de l'administration étatique⁵⁹. En fait, cette position élargie de la formation de la volonté politique a été défendue mot pour mot par Dryzek ainsi que par Habermas lui-même lorsque ce dernier tente de « convertir » son éthique de la discussion en principe démocratique. Dans l'optique de la théorie habermassienne du discours appliquée à la vie politique, la sphère publique et la société civile forment le contexte nécessaire pour engendrer et reproduire la légitimité du droit et de la démocratie (Habermas, 2000, p. 85 ; 1998b, p. 19).

Comparée à d'autres méthodes de prise de décision (comme l'agrégation des intérêts), cette participation délibérative du public des citoyens est censée augmenter les chances d'arriver à des politiques justifiables et comporte les moyens de sa propre correction : dans un processus d'échange d'arguments, les délibérants peuvent reconnaître leurs erreurs passées et développer de nouvelles perspectives qui sont plus largement justifiables - il s'agit ainsi de comprendre la délibération comme un processus historique soumis à l'auto-correction et donc marqué de la dimension du temps (Habermas, 2000, p. 79). « On ne peut évidemment exclure que le résultat de ce processus soit faillible. La recherche d'une seule réponse correcte ne garantit pas encore un résultat correct. Seul le caractère discursif du processus de délibération peut fonder la perspective d'auto-corrections continues et donc la supposition de résultats rationnellement acceptables » (Habermas, 2000, p. 84). Puisque la majorité est obligée de fournir des raisons et des arguments aux minorités dissidentes, elle expose ses positions à la critique et donne à ces minorités une chance réelle de la convaincre de la justesse des positions qu'elles défendent ;

⁵⁹ Évidemment, le savoir des experts doit aussi être mobilisé, lorsqu'il s'agit tout spécialement de questions empiriques liées, par exemple, à l'élaboration des normes de sécurité et de fabrication à imposer à l'industrie de l'automobile.

on peut même espérer, dans ce contexte, que des positions argumentativement meilleures que celles de la majorité ou des minorités émergeront à la fin de ce processus. Si le risque - en créant davantage de forums publics - est celui d'intensifier les conflits entre les participants, la dimension positive de ce risque est de permettre l'expression du mécontentement de certains citoyens dont la voix est souvent exclue en politique.

Par contre, il faut reconnaître ici que la théorie politique délibérative de Habermas demeure plutôt vague en ce qui a trait à la nature et à la configuration des nouvelles instances de médiation nécessaires pour assurer un « lien » plus serré entre les citoyens et les décideurs. Les mécanismes législatifs actuels de la démocratie représentative ne reposent pas sur des relations délibératives *directes* entre décideurs et citoyens (exception faite des exercices référendaires plutôt rares), mais seulement sur une chaîne causale d'influences *indirectes* faisant que la légitimité d'une loi ne puisse le plus souvent reposer que sur une forme d'« *indirect agreement* » entre législateurs et citoyens (Bohman, 1997, p. 334). En exigeant que la sphère publique de délibération détermine plus directement l'agenda politique des corps parlementaires, le modèle délibératif se situe à contre-courant de ce qui se passe réellement aux yeux d'un grand nombre de citoyens cyniques et désillusionnés face à la politique et aux gouvernants. En plus de dénoncer cette distance entre leurs intérêts et ceux du pouvoir, on peut imaginer combien impuissants se sentent les citoyens par rapport aux processus décisionnels complexes qui relèvent de superstructures institutionnelles et face auxquelles il est facile d'éprouver de l'éloignement. Comment créer un « lien » plus serré entre les discussions de la sphère publique des citoyens et l'agenda de la politique institutionnalisée, c'est-à-dire des différents corps parlementaires ? Les mécanismes d'établissement de ce « lien » ainsi que les moyens de le maintenir deviendront sûrement des thèmes centraux de discussion pour les démocrates délibératifs, car, pour l'instant, cela est loin d'être clair. Habermas lui-même reconnaît que les processus de légitimation passent par des niveaux de communication qui sont bien plus souvent opposés et concurrents qu'unis et liés : « [a]ux cycles de la communication “sauvage” dans les espaces publics non organisés s'opposent les processus de délibération et de décision des tribunaux, des parlements, des services administratifs, etc., qui sont soumis à une régulation formelle » (Habermas, 2000, p. 85).

D'ailleurs, pour des raisons d'efficacité, le système des grandes institutions politiques délibératives ne doit-il pas justement éviter le plus possible de se laisser dominer par ce flot de délibérations non-régulées entre les citoyens aux opinions infiniment disparates ? Car, contrairement à la procédure formelle et contraignante réglant les discussions dans les assemblées de représentants,

l'activité non-contrôlée de ces citoyens échangeant sur la place publique informelle sans véritable contrainte du discours peut toujours les conduire à faire l'expérience du débat en tant que chaos des diverses opinions. Ainsi, l'on peut craindre que ce processus délibératif public ne crée des désaccords encore plus profonds qu'auparavant, car l'atteinte de compromis peut devenir difficile, lorsque les sensibilités morales des citoyens et des représentants sont impliquées et irritées au cours de la discussion; des fanatiques peuvent même prendre place et donner un aspect « médiatiquement » spectaculaire à la délibération publique.

Pour contourner ce type de risques, les démocrates délibératifs auront tendance à « aseptiser » les individus pour en faire des citoyens capables d'une entière réciprocité : les « aspects de nos croyances philosophiques et morales qui ne sont pas susceptibles d'être partagées par les autres sont commodément laissés dans l'antichambre de la délibération démocratique et les débats sont ainsi menés dans des termes qui facilitent l'émergence du consensus » (Weinstock, 2001c, p. 83)⁶⁰. Dans ce sens et au-delà des procédures juridiques institutionnalisant les discussions, le théoricien délibératif fait comme s'il y avait des procédures cognitives intrinsèques permettant le bon déroulement de toute discussion qui se veut rationnelle. Par exemple, dans l'arène politique, la discussion de type pragmatique (orientée vers ce qui est mutuellement avantageux) peut aider à résoudre certains conflits, mais doit elle-même être astreinte au principe de réciprocité (ce qui est mutuellement avantageux doit aussi être mutuellement acceptable). Pour ce faire, la qualité des arguments doit être évaluée, avant que le vote n'ait lieu : aucune consultation et aucune règle de procédure - pas même le principe de la majorité qualifiée - ne peuvent faire l'économie d'un exercice délibératif qui devrait précéder toute prise de décision de nature démocratique. Mais il ne suffit pas de supposer cette affinité intrinsèque entre la notion de démocratie et le processus de délibération ; il faut la justifier. Pour y parvenir, nous devons distinguer le moment où la délibération est démocratique de celui où elle ne l'est pas.

La plupart des discussions peuvent être dites démocratiques par leur *forme* (au sens habermassien du terme, en ce sens qu'elles respectent un certain nombre d'exigences formelles : respect de l'autre, de l'égalité de parole et des procédures fixées). Dans ce contexte, toute délibération intersubjective, peu importe son *contenu*, comporte au moins trois avantages réduisant les risques de jugements irréfléchis, si la norme du respect mutuel est appliquée et se traduit en temps de parole, en attention reçue, etc. :

⁶⁰ Dans le troisième chapitre, nous verrons cependant que cette attitude ouvre la porte à la critique voulant que le modèle délibératif soit peu réaliste et soumis à des objections empiriques du genre qu'il semble utopique de croire que les représentants et les citoyens peuvent être ainsi contraints par cette norme de la réciprocité en tant que participants qui, d'ailleurs, ne possèdent pas toujours les vertus idéales de délibérants.

- Permettre à une pluralité de perspectives de s'exprimer ;
- Rendre possible leur confrontation ;
- Promouvoir le questionnement et l'intercompréhension (I. M. Young, 1997, p. 402-404).

Cependant, tous les types de délibération ne sont pas forcément démocratiques par leur *finalité*, qui peut varier : la connaissance (la discussion philosophique ou scientifique au sens strict ne vise qu'à rechercher la vérité sans aucune préoccupation pratique) ou le désir de partager une expérience avec autrui (la discussion esthétique autour d'une œuvre d'art vise moins à convaincre autrui qu'à l'expression de soi). La notion de délibération peut donc recevoir des sens multiples : débat scientifique, débat esthétique, etc. Au contraire, il peut y avoir délibération démocratique lorsque plusieurs partenaires cherchent à désigner le futur leader d'une organisation, à solutionner une controverse politique, à prendre une décision de nature collective, à résoudre un conflit social, à édicter une loi et ainsi de suite⁶¹. Démocratie et délibération sont généralement connectées l'une à l'autre, comme en font foi les termes courants que nous employons, dans le domaine politique : assemblées, forums, conventions, etc. Ainsi, des débats précèdent habituellement une autre catégorie de mots liés à la consultation elle-même : votes, plébiscites, référendums, etc. En effet, en démocratie, on présuppose que le fait que plusieurs personnes prennent la parole augmente les chances d'arriver à des résolutions de problème plus raisonnables que si elles procédaient d'un seul esprit ; en groupe, par l'échange des points de vue, nous sentons réduire une certaine part de la faillibilité de notre raison humaine. Cet échange n'est évidemment pas infaillible et peut mener à de mauvaises décisions ; ce n'est donc pas son caractère infaillible qu'il faut évoquer pour en défendre la pertinence, mais plutôt le fait qu'il permet la diminution des risques de mauvaise décision, notamment en raison de certaines procédures astreignant les partenaires. Pour la conception délibérative, cette idée selon laquelle démocratie et délibération vont de pair comporte toutefois des conséquences plus profondes en ce qui concerne l'usage de la raison ; celle-ci doit s'imposer des exigences à elle-même, dans la mesure où il existe de bonnes façons de conduire une délibération qu'il faut départager des mauvaises.

⁶¹ Rappelons toutefois que toute discussion politique n'est pas nécessairement démocratique. Przeworski (1998, p. 140) établit justement une distinction entre deux types de délibération politique :

- Elle peut être démocratique, c'est-à-dire que la consultation réciproque entre citoyens et représentants vise une décision par les moyens du vote et associe l'examen collectif et contradictoire des divers arguments à la compétition pour faire prévaloir une série ou une autre de ces arguments (par exemple, pour ou contre une décision) ;
- Elle peut être non-démocratique, c'est-à-dire que les gouvernants imputables relèguent une grande partie de leurs responsabilités décisionnelles aux tribunaux ou à des groupes d'experts non-imputables, lors de la résolution de certaines questions publiques (suicide assisté, financement public de la fécondation *in vitro*, etc.).

Au départ, il faut admettre que la clarification de ces exigences normatives de la démocratie délibérative n'est pas une mince tâche, si l'on en croit Pettit (2001) qui décrit cette idée de démocratie comme étant « *inherently ambiguous* » (p. 268). Un ensemble de questions émerge spontanément et les démocrates délibératifs ne semblent pas toujours être en mesure de fournir des réponses claires. Par exemple : jusqu'où doit s'étendre l'assentiment des citoyens pour qu'une décision soit dite légitime ? Que penser du consensus ? De l'unanimité ? Pour reprendre les considérations de Buchanan et de Tullock (1962), l'unanimité - si elle est recherchée - ne pourra (au mieux) exister que pour les orientations constitutionnelles les plus abstraites. Doit-on pour autant penser que la démocratie se réduit à des compromis stratégiques, où chacun ne cherche qu'à obtenir la plus grande part du gâteau ; qu'à trouver l'appui d'une masse « flottante » par n'importe quel moyen de persuasion ? Le débat démocratique n'est-il finalement qu'un forum partisan fortement fragmenté qui départage, à l'issu de la compétition, les « gagnants » des « perdants » ? Admettons que dans ce contexte d'absence d'un projet commun plus fondamental de vivre ensemble, la négociation purement stratégique, de par son instabilité, serait toujours à recommencer, à chaque litige mineur entre groupes, entre individus, ce qui pourrait affaiblir à long terme le ciment de la co-existence pacifique.

Les démocrates délibératifs estiment que leur entreprise ne consiste pas à identifier ou à définir le contenu spécifique de ce projet commun ne pouvant être déterminé que par la délibération elle-même des citoyens. Leur tâche consiste plutôt à fournir des règles de discussion visant à immuniser les débats publics contre la manipulation stratégique et le recours à la persuasion sophistique. Pour arriver à cette fin, la théorie de la démocratie délibérative astreint les participants à une certaine procédure. En effet, Pettit (2001, p. 269) observe - en s'appuyant sur quelques-uns des principaux représentants anglo-américains de la démocratie délibérative⁶² - au moins trois exigences devant s'imposer pour satisfaire ce modèle de démocratie délibérative : les démocrates délibératifs sont d'accord pour dire que la démocratie doit tout à la fois être basée sur l'inclusion, l'exercice du jugement et le dialogue (I. M. Young, 2000). Cela donne lieu à des exigences formelles devant s'imposer aux délibérants et celles-ci demeurent partagées par les démocrates délibératifs. L'ensemble de ces exigences constitue en somme le principe de délibération démocratique qu'il nous faudrait prioriser, dans notre rôle de « bon » citoyen participatif :

- *L'exigence basée sur l'inclusion* : tous les participants ont les mêmes droits dans les processus de détermination des objectifs sociaux et de résolution des questions collectives pertinentes ;

⁶² Cf. l'ensemble des auteurs ayant contribué aux collectifs de Fishkin et Laslett (2003) ; d'Elster (1998a) ; de Bohman et Rehg (1997).

- *L'exigence basée sur l'exercice du jugement* : avant de voter sur la manière de résoudre telle ou telle question, et sur la base de considérations communes, les participants devraient avoir soupesé le pour et le contre de la résolution la plus raisonnable, c'est-à-dire que les délibérants devraient être guidés par l'intention de se convaincre mutuellement ;
- *L'exigence basée sur le dialogue* : les participants devraient délibérer ensemble dans un contexte de dialogue « ouvert » et « sans contraintes » (la force, la violence, les menaces, le chantage, etc.), que ce soit dans le cadre de forums publics centralisés ou d'espaces plus particularisés (Pettit, 2001, p. 270)⁶³.

Une délibération politique devrait ainsi respecter ces exigences en tant que conditions de sa propre légitimité et de celle de ses résultats. Pour le montrer, considérons un cas hypothétique. On adopte une loi refusant l'accès à l'assurance-maladie aux personnes qui ne sont pas nées au Québec, même si on leur a accordé la citoyenneté ; et supposons que la loi ait été adoptée à la suite d'un référendum auquel participaient tous les citoyens, que ceux-ci disposaient de toute l'information pertinente et que cette loi ait été approuvée par plus de 70 % des voix. Maintenant, qu'est-ce qui permettrait aux démocrates délibératifs de déclarer cette mesure (apparemment démocratique) comme étant illégitime ? Réponse : au moyen d'une expérience de pensée, il semble évident que le processus menant à une telle mesure enfreint fatalement au moins l'un des trois critères susmentionnés. Dans le meilleur des scénarios, le processus menant à cette décision discriminatoire peut avoir respecté les critères inclusif et dialogique, au sens où toute personne a eu la même chance de parler et d'être écoutée, publiquement, avant que ne se tienne le vote. En revanche, il est sûrement plus difficile de concevoir que la délibération précédant cette consultation populaire se soit déroulée dans un contexte qui satisfasse à l'exigence du jugement. En effet, dans le cadre de la délibération préalable au référendum, on ne peut pas dire que la majorité de 70% avait comme objectif de résoudre la question sur la base de considérations communes, en cherchant des raisons pouvant (ou visant à) convaincre l'autre partie, par l'échange rationnel d'arguments. En tout cas, on ne peut pas dire que cette majorité avait comme intention de persuader la minorité de 30 % du bien-fondé de la mesure, au moyen de l'expression d'opinions purement xénophobes ou inégalitaires. Ainsi, la partie majoritaire n'avait aucune intention de convaincre l'autre partie du fait que l'adoption de cette loi constituait la résolution la plus raisonnable, sachant très bien (d'avance) que les opposants n'auraient jamais pu être enclins à accepter cette résolution fondamentalement injuste, à moins d'être considérés comme des participants tout à fait irrationnels, ce qui reviendrait, finalement, à ne pas remplir le critère d'inclusion, en les excluant *de facto* du débat, simplement par manque de considération.

⁶³ À cela s'ajoutent également certaines conditions simples de cohérence logique pour assurer la bonne marche de la délibération : il n'est évidemment pas souhaitable que les participants entament une discussion sur des questions faisant déjà l'unanimité (principe de non-redondance) ou qu'ils souscrivent à des propositions qu'ils ont auparavant rejetées, dans des circonstances similaires (principe de non-contradiction).

Pour les démocrates délibératifs, la validité même des résultats du processus démocratique dépend, pour une bonne part, de notre assiduité à observer les principes d'inclusion, de jugement et de dialogue, contrairement à l'exemple précédent. En plus de l'application (sans doute imparfaite) de ces trois principes au fonctionnement des processus démocratiques, l'État devrait promouvoir l'importance de la délibération collective entre citoyens, à travers son système d'éducation servant à préparer les jeunes à leur rôle de délibérants. Autrement dit, l'État devrait promouvoir l'idée que l'ensemble des citoyens est plus apte (que le groupe d'experts seul, par exemple) à évaluer la validité et la justesse des normes et des décisions qui les concernent.

Mais cette promotion de la prise de décision démocratique est-elle vraiment nouvelle en philosophie politique ? Cela ne paraît-il pas évident ? Selon Elster (1998b, p. 1-5) - resituant les fondements de la démocratie délibérative dans le temps et l'espace - nous devrions parler de « renouveau » ou de « renaissance » de ce modèle délibératif, car il s'est développé à l'aube de l'histoire de la démocratie. En effet, la démocratie a d'abord été « délibérative » : pour les Grecs anciens, la démocratie est essentiellement liée au langage. Aristote justifie sa célèbre définition de l'homme comme « animal politique » par le fait qu'il est « le seul animal qui possède la parole », et celle-ci, au contraire de la voix, sert à exprimer non la douleur ou le plaisir, mais « le juste et l'injustice » (Aristote, *La Politique*, 1253a). Quant à Platon, l'on sait à quel point le rôle de dirigeant qu'il attribue au philosophe, dans *La République*, est lié à la maîtrise de la dialectique, c'est-à-dire du dialogue rationnel et méthodique. En général,

[u]ne pensée comme celle de Habermas, développant une « éthique de la discussion » qui fonde la relation égalitaire entre individus et identifie la démocratie au débat rationnel et argumentatif, est [vue comme] l'héritière de cette tradition enracinant le lien socio-politique dans la recherche en commun de la vérité. [...] [C]et enracinement débouche sur la valorisation civique de certaines qualités inhérentes à la pratique du dialogue : rigueur, honnêteté intellectuelle [...], acuité du jugement, esprit critique, attention et écoute, etc., que l'activité scolaire quotidienne sera supposée transmettre par imprégnation mimétique. Du point de vue analogique, la pratique même de la discussion en classe aura valeur d'éducation citoyenne : l'organisation de la classe comme communauté de recherche préfigure l'organisation de la société comme débat démocratique. Sous l'angle réaliste, enfin, l'accent mis sur la parole conduit à porter l'attention sur l'aspect « parlementaire » de toute institution [...], de l'étude des textes juridiques à l'analyse des « débats d'idées », notamment au travers de la presse (Galichet, 2005, p. 43).

C'est un ensemble de démarches rationnelles comme celles-là qui rendrait possible, par et dans la pratique répétée, le perfectionnement des vertus et des capacités de délibération démocratique (Benhabib, 1994, p. 26-52 ; Dryzek, 1990) : certains philosophes vont insister sur les bienfaits de la délibération sur l'élargissement des facultés psychologiques d'empathie, pour les citoyens incités à adopter la perspective d'un souci réciproque (Benhabib, 2002 ; Goodin, 1999 ; I. M. Young, 1990).

D'autres théoriciens s'attarderont seulement à identifier les conditions formelles que doit respecter un régime démocratique, afin que ses décisions reposent sur des informations et des justifications ; afin qu'elles soient fondées sur des arguments publics amenés par des participants libres et égaux (Sunstein, 1993 ; Cohen, 1989, p. 17-34). Plus explicitement, leur idéal démocratique se définit ainsi :

- Les thèmes, les positions et les intérêts doivent se justifier et se modifier sur la base de raisons et d'arguments avancés par les citoyens, sans que ces derniers soient empêchés de défendre leurs points de vue par une contrainte (menace, intimidation, etc.) qui domine l'intérieur ou l'extérieur des contextes de la communication;
- Ce n'est qu'en ajoutant les perspectives issues des espaces publics non-institutionnalisés aux décisions politiques et juridiques institutionnalisées que celles-ci peuvent réellement escompter une reconnaissance légitime, parce qu'elles seront le résultat de procédures ouvertes aux raisons avancées par les individus *directement et non-directement* concernés par telle ou telle mesure en question, des raisons élevées par des participants tantôt *intéressés*, tantôt *désintéressés* permettant *en principe* d'assurer une plus grande impartialité des processus de la prise de décision ;
- L'influence possible des discussions publiques sur les décisions politiques requiert l'idée que la sphère délibérative informelle et non-institutionnalisée peut et doit déterminer fortement l'agenda de la politique formelle des corps parlementaires et des représentants élus⁶⁴.

C'est donc dire que l'autodétermination des citoyens libres et égaux devrait avoir préséance sur d'autres objectifs socio-politiques (ex. : ceux qui sont guidés par les intérêts du marché). Pour ce faire, il faut trouver un idéal démocratique qui va dans les deux sens suivants : tous les citoyens doivent être traités comme des sujets qui possèdent des droits égaux et une réelle possibilité de les exercer, dans un espace politique qui s'accorde avec la défense des droits individuels, mais qui défend en même temps l'importance de la solidarité et de la participation démocratiques. Ce double sens de la démocratie permet d'éviter une dérive anti-individualiste que peut engendrer la surdétermination du concept d'autonomie publique ou de souveraineté populaire, au détriment de l'idée moderne de liberté privée (Habermas, 1997a, p. 436-437). Au contraire, les citoyens ne peuvent « jouir adéquatement de leur autonomie publique, garantie par des droits de participation démocratique, que dans la mesure où leur autonomie privée est à son tour garantie. La garantie d'une autonomie privée assure à l'autonomie publique la “garantie de son émergence”, tout comme, inversement, une sauvegarde appropriée de l'autonomie publique assure à l'autonomie privée la “garantie de son émergence” » (Habermas, 1997a, p. 436-437). Dans ce contexte, le citoyen n'accorde priorité ni à la valeur de la sphère privée liée à ses droits en tant qu'individu (modèle libéral), ni à celle de la sphère collective liée à la participation

⁶⁴ « Ce lien [...] se manifeste [...] dans la genèse du droit en vigueur. En effet, le droit légitime ne se reproduit que dans les formes d'un cycle du pouvoir régulé par l'Etat de droit, qui se nourrit des communications engagées dans un espace public politique non investi par le pouvoir et ancré, à travers les institutions de la société civile, dans les domaines privés qui forment le centre du monde vécu » (Habermas, 1997a, p. 436-437).

concrète dans sa communauté politique (modèle républicain), mais aux deux également, puisqu'elles sont l'une pour l'autre des conditions de possibilité.

Nous développerons et tenterons de justifier cette idée - inspirée de Habermas - à la sous-section 2.3.3, ce qui nous permettra d'ouvrir la frontière séparant les modèles (libéral et républicain) de citoyenneté et de formation civique. Avant d'y arriver, il nous faut cependant identifier et décrire quelques conséquences éducatives de l'approche délibérative, comme nous l'avons fait pour les deux autres conceptions.

2.3.2 Aperçu des implications pour l'éducation à la citoyenneté

Le modèle délibératif a un réel impact sur notre conception de l'éducation à la citoyenneté, comme nous le voyons maintenant. Les conséquences éducatives de ce qui a été présenté jusqu'ici sont importantes et doivent être dégagées. En fait, d'une perspective des plus générales, disons d'abord que le mode préconisé d'intégration sociale des citoyens, copiant en cela Habermas, repose ici sur un contexte éducatif de communication, dont les effets se font sentir jusque dans la socialisation politique (Habermas, 1998a, p. 155). En fait, ce contexte éducatif s'intéresse à la qualification des (futurs) citoyens : « au niveau d'information dont ils disposent, à leur capacité de réfléchir et de tenir compte des conséquences qu'entraînent celles de leurs décisions qui ont une portée politique, à leur volonté de formuler leurs intérêts compte tenu [...] des intérêts de leurs concitoyens [...] ; en un mot, [il] s'intéresse à leur “compétence communicationnelle” [...] » (Preuss, 1990, p. 125 ; Habermas, 1997a, p. 445). Cette conception de la compétence communicationnelle du citoyen est chaque fois affirmée par les tenants du modèle de la démocratie délibérative voulant que les décisions concernant la communauté politique des citoyens puissent prétendre à la légitimité (et à la légalité) lorsqu'elles se fondent sur la délibération démocratique de tous ses membres (Macedo, 1999 ; Elster, 1998a ; Bohman et Rehg, 1997).

Une telle conception de la compétence délibérative ou communicationnelle des citoyens est apparue clairement chez Thompson qui, bien avant la parution de *Democracy and Disagreement* (1996), a plaidé en faveur d'une théorie délibérative de la citoyenneté démocratique fondée sur les procédures de la discussion publique. En effet, dès 1970, Thompson avait lancé un avertissement qui représente maintenant le nœud du problème de l'éducation à la citoyenneté et ouvre la voie au modèle normatif défendu par les théoriciens de la démocratie délibérative : la « citoyenneté » ne se résume pas uniquement à posséder certains droits, du fait d'habiter légalement un territoire national donné, ou

simplement à développer une loyauté patriotique et une forte appartenance à telle ou telle communauté politique ; elle réfère aussi à la capacité actuelle et future d'influencer la vie civique et d'y être activement engagé. Et nous devinons bien que la discussion en tant que dialogue des argumentations est ici centrale, puisque la satisfaction des conditions de la participation délibérative démocratique repose, en grande partie, sur l'exercice réflexif de la communication langagière, c'est-à-dire sur l'échange libre de raisons et d'arguments (Thompson, 1970).

La pensée éducative de Gutmann va d'ailleurs se développer dans cette continuité ; elle propose un modèle de formation civique dont les sources et les caractéristiques dérivent de la doctrine libérale qu'elle enrichit toutefois d'une approche délibérative de la participation démocratique. Pour ne pas créer de confusion, il faut rappeler que nous avons présenté, dans la section 2.1.2, la contribution de Gutmann comme une variante du modèle libéral de l'éducation civique, ce qui est tout à fait juste. Nous remarquons tout de même une importante particularité propre à la conception gutmannienne de l'éducation civique, que nous retrouvons dans son accent « délibératif » plus frappant que tous les autres libéraux (présentés à travers les points 2.1.1 et 2.1.2) et plus longuement justifié, dans son ouvrage *Democratic Education* (1999). C'est sur cette dimension particulière que nous insistons dans la présente sous-section. Tout en demeurant d'inspiration libérale, l'approche de Gutmann, en matière d'éducation à la citoyenneté, apporte quelque chose d'original et forme ainsi un nouveau modèle normatif.

En effet, au niveau du discours « normatif » - allant d'une théorie de la citoyenneté à des prescriptions pédagogiques - Gutmann démontre bien qu'une conception idéale de la

[d]émocratie délibérative insiste sur l'importance d'une éducation publique qui favorise, pour l'ensemble des jeunes, la capacité de délibérer comme de futurs citoyens libres et égaux. La façon la plus légitime de prendre des décisions qui nous lient mutuellement dans une démocratie représentative [...] consiste à prendre des décisions délibérées où les décideurs sont imputables devant les personnes les plus touchées par ces décisions. La prise de décision délibérée ainsi que l'imputabilité presupposent un public de citoyens que l'éducation prépare à délibérer et à évaluer les résultats des délibérations de leurs représentants. Un des principaux objectifs de l'éducation publique consiste donc à cultiver les aptitudes et les vertus de la délibération (Gutmann, 1999, p. xii-xiii).

Il existe ici quelque chose de neuf par rapport aux implications éducatives dégagées à partir des modèles libéral et républicain, si les objectifs de la formation civique reposent non seulement sur le fait de cultiver un sens de la justice, une vertu de civilité, un engagement politique profond ou encore une identité commune, mais aussi un nouveau devoir de raison réciproque que doivent assumer les citoyens, celui de délibérer ensemble dans le but de justifier leurs décisions collectives au plus haut degré possible. Il faut donc penser à développer une même aspiration, une même volonté de délibérer, afin d'établir les

termes de la coopération sur la base de raisonnements politiques mutuellement justifiables, considérant que les résultats eux-mêmes des délibérations seront mutuellement contraignants. Cette volonté doit être cultivée, par exemple, en démontrant aux futurs citoyens comment la recherche d'ententes délibératives peut à long terme être mutuellement avantageuse ; elle doit être activée, grâce à une forme d'éducation à la délibération où les futurs citoyens s'exercent à faire preuve d'engagement mutuel orienté vers l'atteinte d'accords délibératifs appuyés par des arguments au plan empirique et moral.

En somme, tout cela décrit de façon paradigmique ce que visera l'éducation à la citoyenneté en s'appuyant sur l'idée de la démocratie délibérative : la formation de citoyens capables de délibérer ensemble. Mais il faudra également, à l'inverse, dans les travaux sur l'éducation à la citoyenneté, adopter une approche « *inductive* » partant des pratiques déjà existantes de la démocratie à l'école pour construire ou redéfinir, quand cela s'avère nécessaire, les contours du concept de citoyenneté par les moyens de la démocratie scolaire, c'est-à-dire par l'action délibérative des enfants eux-mêmes. Et cela constituera une différence majeure par rapport aux approches libérale ou républicaine de l'éducation à la citoyenneté qui s'établissent sous le mode unique de la transmission, de la reproduction et de la consolidation de génération en génération des valeurs, des vertus et des identités que fixe la société adulte à travers ses institutions publiques comme l'école.

Cependant, avant d'expliciter le type de formation et de pédagogie qui se rattache concrètement à la vision délibérative de la citoyenneté, ce que nous ferons dans notre quatrième chapitre, il nous faut d'abord nous demander si cette idée même d'éducation délibérative est vraiment légitime ou si certains citoyens - des parents, par exemple - peuvent avec raison en contester la valeur au nom du respect de l'hétérogénéité de leurs valeurs et de leurs conceptions religieuses, familiales, etc. Considérant ces nouveaux contextes de pluralisme, l'éducation « *délibérative* » à la citoyenneté peut-elle être contestée ? Est-elle véritablement l'approche que nous devrions collectivement choisir ? Est-ce finalement le modèle souhaitable de formation civique que nous cherchons ?

Gutmann soutient que la délibération rationnelle sur les conceptions divergentes de la vie bonne est une composante essentielle de l'éducation en démocratie (Gutmann, 1999, p. 51). Ainsi, comme l'explique Macedo (2000), il est important, d'une perspective gutmannienne, que les

enfants acquièrent une certaine distance par rapport à toutes les prétentions à la vérité, afin d'être en mesure de réfléchir de façon critique sur nos idéaux politiques inclusifs et de déceler les conflits entre ces idéaux inclusifs et leurs convictions morales et religieuses plus particulières. L'objectif n'est pas de promouvoir une doctrine philosophique compréhensive de l'autonomie et de l'individualité, mais de

s'assurer qu'aucune autorité n'impose une forme de tyrannie intellectuelle sur les enfants, qui contrecarrerait leur droit à la liberté (p. 238). •

Ni les parents, ni la communauté politique ne devraient *confiner* les enfants dans une vision restrictive de la vie bonne. Gutmann ne rejette toutefois pas l'idée que les parents et la communauté politique ont le droit de *promouvoir* et d'*enseigner* leurs visions spécifiques de ce qu'est un « bon » citoyen : il faudrait rechercher un équilibre entre la valeur de l'autonomie morale et la valeur que les parents et les citoyens accordent à la transmission de leurs propres héritages familiaux et politiques (Gutmann, 1999, p. 43).

On doit cependant admettre qu'en dernier ressort, Gutmann place l'objectif suivant en tête de liste : le développement d'une compétence délibérative sous-tendant par définition le développement d'une pensée critique et autonome. En effet, l'école doit « équiper les enfants des habiletés intellectuelles nécessaires pour évaluer des façons de vivre différentes de celles de leurs parents » (Gutmann, 1999, p. 30), ce qui donne l'impression, finalement, que Gutmann priorise la valeur de l'autonomie morale. En effet, son argument se formule de cette manière : pour ne pas remettre en question la liberté individuelle fondamentale, chaque personne est libre d'entrer dans un groupe particulier d'appartenance ou d'en sortir, d'adhérer ou non à ses valeurs distinctives ; il faut donc donner toutes les chances possibles à l'enfant pour que, devenu adulte, il puisse être outillé d'un point de vue intellectuel et suffisamment préparé à l'autonomie, s'agissant ici d'une condition nécessaire afin qu'il puisse éventuellement choisir (par lui-même) de souscrire ou non aux valeurs spécifiques de ce groupe, en toute connaissance de cause, conformément à la liberté fondamentale accordée à toute personne mature.

Par exemple, en retirant leurs enfants de l'école et ce, avant l'âge légal, les parents ne respecteraient pas cette recommandation, parce qu'ils ne donneraient pas *toutes* les chances possibles à ces enfants de s'équiper d'habiletés intellectuelles nécessaires pour évaluer critiquement des façons différentes de vivre. Mais c'est justement pour échapper à cette façon de penser que des groupes comme les Amish aux États-Unis ou encore les Mennonites et les Huttériens au Canada ont cherché à retirer leurs enfants du système scolaire (Janzen, 1990). D'ailleurs, même si Gutmann prétend que sa conception de l'éducation délibérative et démocratique repose sur un équilibre entre les intérêts des parents, des communautés et de l'État, elle soutiendra toujours un principe qui ne pourra qu'indisposer ces groupes : les parents et les communautés doivent accepter de déléguer une large part de leur autorité aux enseignants professionnels en ce qui concerne l'éducation des enfants. Il serait aisément de prévoir la réponse de ces mêmes groupes et ils n'auraient pas tout à fait tort. Ils considéreraient sûrement que

Gutmann accorde trop d'importance à la délibération critique et abstraite et pas assez à la participation concrète à une communauté particulière.

Cela s'explique probablement par le fait que pour elle, il faut absolument contourner le piège suivant : en autorisant les familles et les communautés à prédisposer les enfants à des manières particulières de vivre - ce qui est sans doute correct de reconnaître aux parents qui souhaitent transmettre des héritages spéciaux - on ouvre cependant la porte à l'imposition d'une pensée non-critique aux enfants. Pour

éviter cette faiblesse, un État démocratique doit supporter les enfants dans le développement de la capacité à comprendre et à évaluer des conceptions concurrentes de la vie bonne et de la société bonne. La valeur de la délibération critique au sujet des vies bonnes et des sociétés bonnes serait négligée dans une société qui inculquerait aux enfants une acceptation non-critique de toute façon particulière [...] de vivre (individuellement et politiquement). [...] Pour intégrer la valeur de la délibération critique [...], on doit prévoir certaines limites [...] à l'autorité politique et parentale en éducation, limites qui, en pratique, exigent que les parents et les États cèdent une certaine autorité éducative aux enseignants professionnels (Gutmann, 1999, p. 44).

Cette position implique évidemment une critique des « éducations séparées », qui seraient contraires à l'idée d'une éducation délibérative à la citoyenneté. Gutmann pense effectivement que l'éducation à la citoyenneté *devrait* relever d'une formation commune, publique et instituée par l'État, mais indépendante de lui quant à ses méthodes. Car le pouvoir étatique ne doit pas empiéter sur la compétence et la responsabilité professionnelles des enseignants, qui sont en définitive les experts (libres penseurs) de la chose pédagogique capables de mobiliser les ressources matérielles et intellectuelles disponibles, afin de répondre le plus efficacement aux besoins spécifiques des apprenants et de développer ainsi leur plus grand potentiel. Pour y arriver, les enseignants exigeront de leurs élèves - Gutmann (1999, p. 19-47 ; 1993, p. 1-9 ; 1989) ne cesse de le répéter dans ses travaux - le développement et la pratique de la délibération critique et rationnelle, que ce soit pour les questions politiques, les questions de société ou les questions liées à la vie personnelle.

Pour ouvrir cet espace de délibération, dans le contexte de l'éducation démocratique, deux conditions, deux principes devront toutefois être satisfaits, selon Gutmann (1999) :

- Le *principe de non-répression*, qui empêche l'État ou tout autre groupe d'utiliser l'éducation pour restreindre la délibération rationnelle sur les conceptions conflictuelles de la vie bonne et de la meilleure société, ce qui proscrit, par exemple, l'imposition de doctrines xénophobes dans l'école (p. 44) ;
- Le *principe de non-discrimination*, voulant qu'aucun enfant ne puisse être exclu d'une éducation adéquate et nécessaire afin de pouvoir éventuellement participer aux processus politiques qui encadrent les choix entre conceptions de la vie bonne (p. 45).

Dans le respect de ces principes, la valorisation du développement des aptitudes à la participation et à la délibération critiques - dans la société et à l'école - ne peut exister que si les parents acceptent que leurs propres enfants soient éventuellement exposés à des idées et à des pratiques qui pourraient différer de celles qu'ils rencontrent dans leur cercle familial. La mission de l'école, étant d'éduquer à la citoyenneté délibérative, « ne peut être accomplie que si les parents et l'État cèdent une partie de leur autorité aux enseignants professionnels. Sans une telle délégation partielle de l'autorité, les écoles ne pourraient pas créer cet espace de délibération démocratique où les diverses conceptions de la vie bonne que les étudiants amènent avec eux, et qui concourent en société, seront analysées et évaluées de façon critique » (Ouellet, 2000, p. 208). Bien que Gutmann accepte le rôle important de la famille en matière d'éducation et reconnaît les droits parentaux de choisir le genre d'éducation à donner aux enfants - ce qui est d'ailleurs reconnu dans toutes les constitutions démocratiques - elle pense tout de même que la contribution de l'école augmente au fur et à mesure que s'accroît le degré de maturation de l'enfant et de l'adolescent (Gutmann, 1999, p. 50). Cette délégation partielle et graduelle, par la famille, de sa responsabilité en matière d'éducation est corrélative à une diminution de l'importance de la discipline et de l'exemple pour l'enfant et à une amélioration de son aptitude à la délibération rationnelle (Gutmann, 1999, p. 50). C'est pourquoi le rôle de l'enseignant, dans la théorie de l'éducation délibérative et démocratique de Gutmann, est tout à fait central pour développer, chez le jeune individu, ses aptitudes à réfléchir de façon critique, à prendre des décisions rationnelles, à penser de façon logique, à argumenter de façon cohérente et impartiale et à considérer les alternatives pertinentes, avant d'arriver à des conclusions. Ainsi, les enfants doivent apprendre bien plus qu'à *agir* conformément à l'autorité ; ils doivent apprendre à *réfléchir*, de façon critique, à propos de cette autorité (Gutmann, 1999, p. 51).

Évidemment, cette position aura un impact sur un ensemble de questions liées à l'organisation de l'école en démocratie. Par exemple, la conception délibérative de Gutmann (1999) peut se heurter aux choix des parents qui optent pour des écoles privées « revendiquant le droit de développer des valeurs particulières et de sélectionner les étudiants selon leur capacité, leur classe, leur religion, leur race et leur sexe » (p. 116). Comment relever ce défi lié au pluralisme, si l'on défend, comme Gutmann (1999), l'idée que l'un des objectifs fondamentaux de l'école démocratique « [soit] de cultiver des valeurs démocratiques communes chez tous les enfants, peu importe leur capacité académique, leur classe, leur race, leur religion ou leur sexe » (p. 116). Pour tenter de contourner cette apparente contradiction, Gutmann (1999) soutiendra en fait qu'une société démocratique peut accepter que des parents « qui sont fortement insatisfaits du manque d'éducation religieuse ou d'autres formes d'éducation dans les écoles publiques » (p. 117) envoient leurs enfants à l'école privée, mais à une condition : tout comme les écoles

publiques, les écoles privées doivent enseigner un ensemble commun de valeurs démocratiques (Ouellet, 2000, p. 208). En d'autres termes, et Gutmann y revient dans son ouvrage *Identity in Democracy* (2003, p. 60-61), l'État devrait s'assurer que tous les enfants reçoivent une éducation dite démocratique leur permettant de former un consentement éclairé et informé concernant leur adhésion à un groupe culturel donné, ce qui signifie d'être exposé à des vues alternatives et de développer la capacité de réfléchir à ces alternatives de façon critique. Dans ce cadre, les parents ont une marge de manœuvre dans la transmission de leurs propres valeurs et héritages, et rien ne justifie l'élimination totale des écoles privées vues comme le prolongement de cette volonté légitime des parents. Gutmann élabore toutefois une *ligne de partage* afin de distinguer l'acceptable de l'inacceptable en ce qui concerne les choix politiques en éducation et les opinions parentales ; cette ligne de partage correspond à l'idée que l'école démocratique doit respecter le droit aux désaccords d'ordre axiologique entre les partisans des écoles privées et ceux des écoles publiques, mais seulement dans la mesure où cela n'interfère pas avec le droit à une éducation démocratique pour tous les jeunes et ne limite pas leur accès à ce type d'éducation (Gutmann, 1999, p. 122). De la sorte, dans une démocratie de type délibératif, le caractère acceptable des institutions d'enseignement privé est évalué en fonction de leur capacité de placer les élèves dans des contextes spéciaux, celui des écoles soumises à des idéologies ou à des croyances distinctives de celles prônées dans l'enseignement public (c'est d'ailleurs pour cette raison que plusieurs parents envoient leurs enfants dans des écoles séparées culturellement, religieusement, etc.), tout en assurant le développement et la consolidation de la citoyenneté démocratique, par le biais d'une éducation à la discussion pluraliste et à l'esprit critique.

Il ne s'agit donc pas de proscrire toute forme d'éducation séparée - car cela peut se révéler tout à fait compatible avec le point de vue de l'éducation démocratique - mais de poser les bonnes conditions permettant de distinguer ce qui est acceptable de ce qui ne l'est pas et, ainsi, de prévenir, par l'éducation des enfants, le démantèlement des bases d'une citoyenneté démocratique future. D'abord, il faut fournir aux jeunes les rudiments pour débattre librement et également des affaires de la cité avec leurs concitoyens de cultures ou de religions différentes et avec ceux qui ne professent aucune allégeance religieuse (Levinson, 1999). Ensuite, si l'on suit Gutmann, quand elle dit que le modèle délibératif implique le partage des responsabilités éducatives entre les partenaires que sont les citoyens, les enseignants et les parents (pour éviter l'établissement d'une forme d'éducation non-pluraliste et non-délibérative), l'on arrive à conclure que l'État ne peut pas tolérer des écoles qui endoctrinent les enfants (à travers l'expression d'opinions anti-religieuses, racistes ou sexistes, par exemple), parce que ces

conditions scolaires ne les prédisposeraient tout simplement pas à exercer leur future citoyenneté libre et égale, comme nous la concevons aujourd’hui dans nos sociétés.

Il est souvent affirmé que la démarche démocratique basée sur l'énonciation et la discussion de positions diverses doit être employée afin de formuler certaines orientations scolaires communes prévenant l'éclosion d'écoles non-pluralistes et non-critiques⁶⁵. Cependant, avec Gutmann, l'on voit combien grande est la difficulté de réconcilier aujourd’hui la reconnaissance de la diversité religieuse ou culturelle et la cohésion sociale fondée sur des valeurs éducatives communes. D'ailleurs, l'utilisation des principes de l'éducation démocratique ne semble pas répondre clairement, et de façon chaque fois déductive, à toutes les situations particulières, ce qui démontre leurs limites en contexte d'application : les principes de l'éducation démocratique peuvent entrer en collision, voire en contradiction, dans la pratique. C'est notamment le cas pour le principe voulant que l'État garantisse la non-discrimination ou la non-exclusion de tous les enfants d'une éducation nécessaire au développement de leur plus grand potentiel. À certains moments, cela peut se heurter à un autre principe selon lequel « [l]es parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants » (*Déclaration universelle des droits de l'homme*, article 26, alinéa 3).

Le contexte d'application des principes appelle une délibération dont le succès est loin d'être assuré au départ, surtout dans le contexte de cette contradiction de principes démocratiques qui, pourtant, apparaissent tous deux légitimes, du point de vue de leur justification. Il est ainsi nécessaire de préparer les citoyens à aborder ces questions de société sous le mode délibératif, des questions liées à la recherche d'un équilibre délicat : (a) permettre aux parents d'avoir une certaine emprise sur l'éducation qu'ils jugent appropriée pour leurs enfants et (b) développer un sens démocratique commun chez tous les enfants sans égard aux croyances familiales particulières (Gutmann, 1999, p. 117-118). Mais comment parvenir à préparer les citoyens à affronter ensemble les désaccords possibles en la matière ? Gutmann ne voit pas de meilleure façon de le faire qu'en ouvrant, déjà, pour tout apprenant, un espace de délibération concernant les conceptions divergentes de la vie bonne. En conséquence, pour les

⁶⁵ D'ailleurs, au Québec, cette démarche démocratique semble effectivement empêcher les écoles non-pluralistes et non-critiques, dans la mesure où elles se conforment chaque fois à des programmes de formation communs (non-modifiables sur une base locale, sauf dans des domaines limités) et établis par des décisions de la délibération politique, suite à de vastes exercices de consultation publique (Pagé, 2004, p. 68). Les programmes nationaux qui en résultent offrent une éducation de base dans cinq domaines généraux (langues ; mathématique, science et technologie ; univers social ; développement personnel ; arts) et développent neuf compétences génériques (exploiter l'information, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, actualiser son potentiel, etc.) que toute école doit évaluer pour chaque élève québécois (du public comme du privé) en marche vers l'obtention de son diplôme d'études secondaires (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 33). De plus, le futur programme d'éthique et de culture religieuse qui, en 2008, sera obligatoirement dispensé dans toutes les écoles québécoises et qui initiera les jeunes à l'histoire et à la diversité des grandes religions constituera l'une des étapes importantes dans la disparition d'écoles non-pluralistes et non-critiques en matière d'enseignement religieux.

enseignants, il s'agit de la nécessité de mettre en œuvre la délibération à l'école, autrement dit de mettre les élèves en situation d'avoir à justifier périodiquement et régulièrement, devant leurs camarades, leurs croyances (et réciproquement).

De ce fait, et parce qu'il peut y avoir création d'un tel espace dans l'établissement scolaire, Gutmann (1995, p. 557-579) prétend que sa conception de l'éducation délibérative et démocratique ne repose pas sur des opinions controversées relatives à des questions métaphysiques. Elle soutient que « la promotion de la délibération rationnelle sur les conceptions divergentes de la vie bonne n'est pas une forme subtile d'endoctrinement aux valeurs libérales, mais une composante essentielle de l'éducation dans une société démocratique » (Ouellet, 2000, p. 211). Par contre, s'il ne s'agit pas d'endoctrinement, il n'en demeure pas moins que la pratique de la délibération transporte implicitement en elle ces valeurs. Au fond, la conception délibérative de Gutmann peut se comprendre comme une alternative au libéralisme politique rawlsien, dans la mesure où sa pensée politique se présente comme un « *democratic moralism* » (Gutmann, 1999, p. 64). Cette position est rattachée à l'idée que l'attitude de neutralité axiologique (à laquelle prétend arriver la théorie du libéralisme politique) est incorrecte ou plutôt impossible à maintenir en contexte d'éducation. Pour le dire clairement, Gutmann semble penser que la défense de la neutralité axiologique ne doit pas être poussée trop loin. « Dans les sociétés pluralistes modernes, l'éducation civique ne peut pas être limitée à la promotion de la tolérance libérale » (Ouellet, 2000, p. 211). Car la mise en œuvre de la pratique délibérative entre élèves, si essentielle à la démocratie, amène peut-être involontairement, mais inéluctablement les enseignants à insister sur des valeurs d'individualité et d'autonomie en contexte d'apprentissage. Gutmann ne propose pas pour autant l'opposé du libéralisme politique rawlsien, c'est-à-dire l'enseignement d'un idéal perfectionniste de vie politique active en tant qu'unique conception du bien à partir de laquelle chacun doit forger et consolider son sentiment d'appartenance commune. Cela étoufferait toute occasion de délibérer sur la valeur de cette idée du bien qui est transmise par la communauté des adultes.

Cet aperçu de l'approche délibérative et de ses implications dans le domaine de la formation civique fait ressortir des ressemblances et des différences par rapport aux modèles libéral et républicain. Si le concept d'éducation délibérative contraste ainsi avec le libéralisme politique de Rawls, il ne peut en même temps que proscrire une vision de l'éducation à la citoyenneté propre au républicanisme communautarien, où il serait question de construire les objectifs de l'école à partir des valeurs que proposerait l'une des conceptions du bien existant au sein de la société politique, en l'occurrence la conception de la vie politique active en tant que vie réussie. D'ailleurs, chaque programme national

d'éducation à la citoyenneté « doit tenter de développer la compréhension et le “respect” pour les modes de vie qui diffèrent de ceux de la majorité, aussi longtemps qu'ils ne sont pas hostiles aux principes démocratiques de non-répression et de non-discrimination » (Ouellet, 2000, p. 211). Comme nous en avons déjà parlé, cela amène, par ricochet, le développement de certaines vertus politiques comme l'autonomie personnelle et la compréhension de ceux qui pensent différemment, afin d'« institutionnaliser », dans le processus démocratique, l'opposition des idées, c'est-à-dire le « respect mutuel » entre les proposants et les opposants qui reconnaissent que la confrontation délibérative est le meilleur moyen de faire avancer leurs idées respectives, parce que chaque partie a l'occasion de convaincre l'adversaire ; dans ce contexte, elle peut tout autant se laisser convaincre par les arguments des autres et vice versa.

Mais quel type d'arguments possédera cette force persuasive ? En général, lorsqu'une mesure politique me touche, il est possible que je réussisse à convaincre la collectivité de sa valeur en évoquant le bien-être commun, mais sûrement pas en évoquant seulement mon propre bien-être. Selon Macedo, il s'agit donc d'acquérir une vertu de « modération publique » voulant que les arguments élevés en contexte de discussion politique soient de nature publique, morale et critique⁶⁶. Mais l'acquisition de cette attitude ne débordera-t-elle pas en même temps sur d'autres contextes que la discussion « politique » ? En effet, la position de Macedo rejoint celle de Gutmann, dans la mesure où les conséquences d'un engagement en faveur de cette vertu publique ne peuvent « être limitées à un domaine particulier de nos vies » (par exemple, au domaine strictement politique), elles « balaiennent et pénètrent nos vies tout entières, sans déterminer tous nos choix, mais en les limitant, et en structurant et conditionnant nos vies dans leur ensemble » (Macedo, 1990, p. 53). Gutmann souscrit également à l'idée que le développement de l'esprit critique face au pouvoir et à l'autorité fait partie d'un développement global de la personne et touche inévitablement plusieurs facettes de son activité (tant politique que privée). Et même ceux - par exemple, Galston⁶⁷ - qui voudraient aménager les exigences de l'éducation à

⁶⁶ L'une des conditions bien connues de la démocratie - c'est-à-dire du pouvoir de reproduire une communauté de citoyens libres et égaux - réside dans la résolution « publique » des conflits (Frankel, 1962). Selon Macedo (1990), cela exige toutefois, des citoyens, l'acquisition d'une vertu de « modération publique » (*public reasonableness*) voulant que les arguments élevés en contexte de discussion politique soient de nature publique, morale et critique : ils sont pertinents et compréhensibles pour la plupart de nos concitoyens et ne reposent pas sur des formulations hermétiques ; ils font preuve d'un respect égal des personnes et ne reposent pas sur des jugements discriminatoires ou racistes ; ils sont rationnels et ne reposent pas sur des préjugés ou des généralisations hâtives. Le développement de l'aptitude à éléver ce type d'arguments renvoie évidemment à l'aptitude à délibérer rationnellement, ce qui implique bien davantage que la maîtrise des codes et des usages d'une langue, comme l'illustre la définition de la vertu présentée ici par Macedo.

⁶⁷ D'après Galston, le fait d'enseigner aux enfants comment participer aux débats publics et comment évaluer les leaders ne mine pas obligatoirement « la ferme croyance d'un enfant dans la justesse de son mode de vie » ; la nécessité d'une éducation civique « ne justifie pas la conclusion que l'État doit (ou peut) structurer l'éducation publique de façon à encourager chez les enfants une réflexion critique à l'égard des modes de vie hérités des parents ou des communautés locales » (Galston, 1991, p. 253 ; Kymlicka, 1992, p. 25). Galston estime même que les formes actuelles de l'éducation civique auront tendance à valoriser, de façon excessive, le pôle de la réflexion critique et ainsi à sous-évaluer le pôle des identités morales et des engagements particuliers reposant, notamment, sur des groupes religieux.

la citoyenneté de façon à minimiser les effets sur l'autorité parentale et religieuse (faisant ainsi une place aux groupes pacifiques et respectueux de la loi comme les Amish), en arrivent le plus souvent à conclure tout de même qu'« il n'est pas facile, pour les écoles, d'amener les enfants à mettre en question l'autorité sans miner leur "ferme croyance" dans la justesse du mode de vie dont ils ont hérité » (Kymlicka, 1992, p. 25). Il y a tout lieu de croire que la promotion de la délibération et (de manière implicite) de l'autonomie, à l'école, exerce une influence indirecte sur les choix de vie des enfants - même au niveau privé - et tous les parents ne sont pas prêts à l'accepter. La preuve en est que les Amish ou d'autres groupes ont cherché à retirer leurs enfants des systèmes scolaires, en évoquant des arguments de survie culturelle et de protection de certains héritages particuliers qui ne devraient pas être remis en question. Ainsi, la promotion de la délibération, à l'école, peut avoir des conséquences regrettables, pour certains groupes. Dans notre dernier chapitre, nous reviendrons beaucoup plus longuement sur cette difficulté de justifier l'application scolaire du modèle délibératif, aux yeux des parents qui n'acceptent pas les conséquences de cette forme « dialogique » de pédagogie et surtout l'un de ses effets secondaires : la remise en question de leur autorité éducative.

Selon Gutmann, le rejet d'une éducation délibérative aurait cependant des conséquences proportionnellement plus graves, car l'exercice de la délibération rationnelle est non seulement un *moyen politique* de remettre en question l'autorité (c'est-à-dire d'exercer, en démocratie, une distance critique par rapport à nos dirigeants et à nos propres références dans le cadre de débats publics), mais aussi une (sinon « la ») *méthode pédagogique* pour apprendre petit à petit à le faire. Mais, comme nous l'exposerons à travers le troisième chapitre, c'est justement au niveau des méthodes et des dispositifs pédagogiques que la présentation de Gutmann apparaît plutôt faible, en raison de son imprécision en ce qui concerne le « comment » délibérer en classe. Elle se limite à relater quelques expériences ponctuelles réalisées, aux États-Unis, dans certains cours d'histoire et d'éducation civique à l'école publique visant à développer l'esprit critique face aux événements du passé (ex. : était-il moral pour les États-Unis de larguer une bombe atomique sur le Japon ?) et ce, au moyen de la quête d'information politique et historique sur ces événements à travers la pratique du dialogue socratique entre élèves du secondaire qui présentent le problème sous différents points de vue (Gutmann, 1999, p. 106 ; Ravitch, 1985, p. 288). Mais comment permettre à des enfants d'apprendre à délibérer ? Sans qu'ils ne sachent encore vraiment ce qu'est « délibérer de la bonne manière », peuvent-ils quand même en faire l'apprentissage par et dans la pratique fréquente de la discussion, aussi imparfaite soit-elle entre jeunes (qui ne disposent pas toujours de toutes les informations pertinentes et d'une solide connaissance des procédures) ? En définitive, ce qui manque dans l'exposé de Gutmann est une réponse à la question suivante : comment

appliquer une forme de pédagogie de la discussion dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté ? Pourtant, nous le verrons ultérieurement, ce questionnement se révèle indispensable, dans la mesure où la conception gutmannienne de l'éducation à la citoyenneté repose sur l'idée que les microsociétés que constituent la classe et l'école doivent être comprises comme le lieu principal pour la préparation des futurs citoyens au dialogue démocratique.

2.3.3 Supériorité du modèle délibératif

Jusqu'ici, nous nous sommes concentré sur la description et l'analyse du *modèle délibératif* de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté, en prenant pour acquis sa validité. Mais est-ce si sûr que cela ? Nous croyons qu'il se révèle effectivement le meilleur modèle disponible. Pour défendre cette thèse - à partir de Habermas (2000, p. 77-78 ; 1998a, p. 275-286) - nous choisissons de montrer dans quel sens cette approche délibérative peut être conçue comme une tentative de réconcilier, voire d'intégrer les deux autres modèles à l'intérieur d'une seule et même conception normative de la citoyenneté démocratique. D'ailleurs, Gutmann et Thompson (2004, p. 26 ; 1996, p. 368) trouvent probablement dans cette tentative d'intégration l'un des éléments les plus importants et les plus originaux caractérisant la théorie politique habermassienne.

Qu'est-ce qui vient en premier ? Est-ce le primat des libertés subjectives de la personne qui est d'inspiration libérale (l'autonomie privée, l'égale protection des droits fondamentaux, le principe de l'État de droit) ? Est-ce le primat de la vie politique active des citoyens démocratiques dont la valeur est d'inspiration républicaine (l'autonomie publique, la souveraineté populaire, la pratique délibérative, la démocratie) ? Pour répondre à ce type de questions, il est souvent affirmé à tort que Habermas priorise « la délibération démocratique sur les droits individuels et Rawls, les droits sur la délibération » (Gutmann et Thompson, 2004, p. 26). Lorsque nous regardons de plus près, nous constatons plutôt que le premier soutient que ni le pôle des droits fondamentaux, ni celui de la souveraineté populaire ne doivent primer l'un sur l'autre. « Comme la pratique de l'autodétermination civique est conçue comme un processus durable de réalisation et de développement progressif du système des droits fondamentaux, le principe de souveraineté populaire s'affirme lui-même par le biais de l'idée d'État de droit. [...] Le principe démocratique ne peut être réalisé qu'ensemble avec l'idée d'État de droit » (Habermas, 2000, p. 92). Mais que signifie cette idée, au juste ? Pourquoi doit-elle être considérée comme le principal atout du modèle délibératif ?

L'argument mis de l'avant afin de justifier la supériorité de ce modèle délibératif est le caractère « co-originaire » (ou le rapport d'implication réciproque) de l'autonomie privée (la protection des droits fondamentaux) et de l'autonomie publique (l'autodétermination démocratique des citoyens). En quoi consiste exactement l'idée de caractère « co-originaire » entre deux termes ? En général, c'est dire qu'il y a un lien logique ou conceptuel interne entre x et y , c'est-à-dire que x est une condition nécessaire de y et, réciproquement, que y est une condition nécessaire de x ⁶⁸.

Puisque l'objectif de la présente sous-section est d'expliquer et de clarifier l'argument susmentionné, les questions que nous devons nous poser sont les suivantes : (1) En quoi l'autonomie privée est-elle une condition nécessaire de l'autonomie publique ? Ou encore pourquoi un régime garantissant l'autonomie publique serait-il insatisfaisant s'il ne permettait pas à la fois la protection des droits fondamentaux ? (2) En quoi l'autonomie publique est-elle une condition nécessaire de l'autonomie privée ? Ou encore pourquoi un régime garantissant l'autonomie privée serait-il insatisfaisant s'il n'assurait pas à la fois l'autonomie publique ? C'est en répondant à ces questions qu'il devient possible de voir en quoi, pris à eux seuls, les deux autres modèles (libéral et républicain) sont partiels et pourquoi ils doivent se compléter l'un l'autre (Habermas, 2000, p. 78).

(1) Le *modèle républicain* a été conçu de la manière suivante : insistence sur l'autonomie collective d'une communauté politique et priorité de la volonté populaire sur les droits individuels. À partir de Rousseau, l'on pense que « l'autonomie politique des citoyens prend corps dans l'organisation autonome d'une communauté qui se donne librement ses propres lois » (Habermas, 2000, p. 77). Une telle conception accorde une place prépondérante au processus de formation de l'opinion et de la volonté politiques, mais semble comprendre la constitution de l'État de droit comme un phénomène plutôt secondaire (Habermas, 1997a, p. 322). En effet, le peuple démocratique peut, le moment venu, enfreindre sa propre constitution, ce qui porte préjudice à l'idée d'État de droit, car il n'y a rien qui, dans ces circonstances, empêche ce peuple d'invalider tel ou tel droit de l'individu dont la teneur ne semble pas représenter - pour la majorité des citoyens - l'*ethos* préalable de leur forme de vie politique. C'est ainsi que le modèle républicain ne parvient pas à montrer en quoi l'autonomie privée est une condition nécessaire de l'autonomie publique : accorder priorité à l'autonomie publique au détriment de l'autonomie privée risque de conduire à la tyrannie des majorités, chose qui ne peut être évitée que si les

⁶⁸ Ce lien de nature intrinsèque entre deux termes peut se comparer à l'élévation d'un bâtiment à étages. Pour réaliser cette entreprise, l'échafaudage x et la structure y d'un bâtiment en construction s'édifient forcément ensemble et x ne peut précéder y en hauteur - l'inverse est également vrai - car, de façon réciproque, l'un a besoin de l'autre pour se soutenir.

droits individuels fondamentaux sont reconnus préalablement à tout processus démocratique. Autrement dit, si un régime ne protège pas ses membres contre toute forme de restriction de leurs libertés privées et de leurs droits fondamentaux⁶⁹, il ouvre la porte - au sein même des processus démocratiques - à ce danger que représente le manque de considération des minorités dissidentes ou marginalisées.

L'État doit assurer la protection des droits de façon à ce qu'ils permettent d'appréhender la délibération démocratique en tant que processus où les citoyens sont réellement libres et égaux. C'est dans ce sens que le respect des droits individuels fondamentaux est une condition nécessaire de l'autodétermination collective des citoyens, que la protection de l'autonomie privée est une condition nécessaire de l'autonomie publique. L'idée de la démocratie délibérative, « ne donne aux citoyens [...] d'une communauté démocratique aucune carte blanche volontariste leur permettant de prendre leurs décisions à leur guise » (Habermas, 2000, p. 78) : toute démocratie délibérative doit être structurée par l'État de droit ; le processus démocratique lui-même - c'est-à-dire l'autolégislation des citoyens, la liberté de tous - est soumis à la prise en compte égale de la liberté individuelle de tout un chacun de prendre position concernant le caractère justifiable (ou non-justifiable) de ces décisions qui sont censées garantir aux hommes une vie privée autonome (Habermas, 2000, p. 78-79). C'est cette dimension que le modèle républicain a ignorée : les droits individuels fondamentaux garantissant la liberté et l'égalité de traitement des citoyens doivent être reconnus préalablement à tout processus démocratique.

Afin de rectifier les lacunes du modèle républicain, la conception délibérative supporte l'idée que les droits et la démocratie sont liés (Alexy, 1996, p. 209-210). Une telle approche de la relation entre droits et démocratie vise à respecter les acquis des sociétés pluralistes protégeant les libertés privées contre les majorités potentiellement tyranniques : la conception délibérative « conçoit les principes de l'État de droit comme une réponse conséquente à la question de savoir comment institutionnaliser les formes de communication exigeantes que requiert une formation démocratique de l'opinion et de la volonté » (Habermas, 1997a, p. 322-323). Dans ces conditions, l'État doit s'assurer que la formation de la volonté collective s'effectue *au moyen de la discussion* sous des formes qui permettent l'exercice de l'autonomie publique où la participation égale est rendue possible à travers la protection des mêmes droits individuels et politiques pour chacun. L'exercice de l'autonomie publique ne peut être ouvert et

⁶⁹ Pour que le principe de délibération soit - partiellement - rendu effectif en démocratie (Günther, 1995, p. 46), tout individu qui crée une méthode de législation s'efforcera « d'assurer constitutionnellement au plus haut degré concevable les possibilités des discours. Il déterminera alors les droits constitutionnels de la libre expression, de la liberté d'association et de réunion [...] » ; tout législateur constitutionnel qui se conforme à ce principe « incorporera, comme droits fondamentaux dans la constitution, au moins toutes les positions individuelles qui se sont avérées discursivement nécessaires dans le discours constitutionnel » (Alexy, 1988, p. 32).

équitable pour tous ou dégagé de la force et de la contrainte (Cohen, 1999, p. 400) que si l'État offre à tous ses citoyens en tant qu'individus indépendants la garantie juridique que l'expression de leur volonté et de leurs arguments se réalise dans le cadre d'un processus démocratique où la distribution inégale des pouvoirs et des priviléges pouvant exister entre les groupes (majoritaires et minoritaires) de la société ne puisse d'aucune façon restreindre les chances de chacun de contribuer. Pour ce faire, les citoyens doivent être traités comme des sujets libres et égaux en droits dans les délibérations se déroulant à l'intérieur comme à l'extérieur des parlements et des arènes dans lesquels peut s'opérer une formation de l'opinion et de la volonté concernant différentes matières qu'il convient de réglementer collectivement (Habermas, 1997a, p. 323-324). Finalement, la démocratie a besoin de l'État de droit sur lequel appuyer durablement ses fondations et ses processus de délibération publique.

Lorsque les citoyens libres et égaux - juridiquement reconnus comme tels à l'intérieur des processus démocratiques - peuvent supposer que les décisions prises méritent un assentiment à la fois général et rationnellement motivé (Habermas, 1998a, p. 218), ils conçoivent l'État de droit comme la protection des conditions d'égalité et de liberté qui permettent de former l'opinion et la volonté collectives par la discussion ; discussion qui devient, à son tour, le moyen d'exercer l'autonomie publique du point de vue de tous les citoyens (Habermas, 2000, p. 84 ; 1997a, p. 139-149). Mais ce processus de formation de la volonté des citoyens n'a-t-il rien de limitatif ? Voilà où se situe principalement le défaut du modèle républicain. « Pour faire un usage *approprié* de leur autonomie publique, garantie par des droits politiques, il faut que les citoyens soient suffisamment indépendants, grâce à une autonomie privée également assurée à tous » (Habermas, 2000, p. 78) : la protection de leurs droits impose des restrictions juridiques à travers le processus d'autodétermination démocratique des citoyens. Ainsi, la volonté publiquement formée sous le mode d'une participation active des citoyens est sans contradiction de principe avec la liberté de l'individu, puisqu'à l'intérieur des processus démocratiques, l'État garantit les droits égaux. En fait, l'État doit garantir l'intégration politique dans toute société où la différenciation ne cesse de se développer : si différentes formes de vie culturelle, religieuse ou ethnique doivent coexister dans le cadre d'une même communauté démocratique tout en bénéficiant de droits égaux, il faut que les garanties juridiques de la participation publique permettent aux citoyens qui ne se reconnaissent pas dans la culture politique majoritaire de prendre simultanément position sur des thèmes les concernant et ce, comme des acteurs de même importance que les autres qui s'associent à cette culture (Habermas, 1998a, p. 155-156). Ce qui vient d'être mentionné « interdit [...], à l'intérieur de l'État, de privilégier une forme de vie au détriment des autres » (Habermas, 1998a, p.

224) ; les États qui sont pluralistes du point de vue culturel et idéologique ne font que mettre cela en évidence.

Cela étant dit, il est essentiel de préciser en même temps qu'une telle réalité politique « n'interdit nullement aux citoyens de l'État de droit démocratique de faire valoir, dans leur ordre étatique d'ensemble, une conception du bien qu'ils partagent déjà préalablement ou sur laquelle il se mettent d'accord au moyen des débats politiques » (Habermas, 1998a, p. 224). Par sa nature démocratique, le processus de formation de la volonté et de l'opinion des citoyens d'un régime ne peut être fermé à leurs propres contextes de vie éthico-politiques qui s'imprègnent, par exemple, d'identités déterminées ou de particularités culturelles, historiques, etc. « Si le système des droits doit être réalisé de manière démocratique, ces contextes doivent être perçus et considérés en portant une attention croissante aux contextes » (Habermas, 1998a, p. 213) ; d'ailleurs, comme nous l'avons déjà illustré à la sous-section 2.2.3, ces contextes éthico-politiques sont des composantes intrinsèques qui traversent tout processus démocratique. Si l'État de droit et la démocratie sont nécessairement liés et si l'on prend ce lien au sérieux, il est clair que le système des droits n'est pas aveugle à l'incidence des composantes éthiques, culturelles ou identitaires sur le cours des discussions politiques, composantes qui, pour les citoyens, orientent et influencent la nature et les thèmes de ces mêmes discussions (Habermas, 1998a, p. 210).

Le contenu et la formulation des droits que contient le système en question demeurent le résultat de l'ensemble des délibérations menées à l'intérieur d'une communauté démocratique concrète, de sorte que ces droits édictés démocratiquement deviennent, pour les citoyens, des arguments juridiques appropriés aux contextes de vie de cette communauté. Dans la mesure où le système des droits est effectivement le fruit de la délibération démocratique entre les citoyens eux-mêmes, l'approche délibérative laisse place à la promotion et à la protection de leurs contextes de vie particuliers et ce, par le biais de l'établissement de droits ou de principes juridiques qui peuvent soutenir ce que ces citoyens réunis considèrent - en tant que peuple ou culture - comme des identités collectives qui se sont avérées vraiment nécessaires, à leurs yeux, à l'issue de larges débats politiques⁷⁰. Cette possibilité des citoyens est tout simplement la conséquence du fait que les principes fondamentaux appropriés à leur société et à leur situation (aux circonstances parfois changeantes) ne peuvent être formulés de façon adéquate et

⁷⁰ Dans cette optique, prenons comme exemple la situation linguistique, au Québec. Suite à de vastes débats publics et politiques ayant mené à l'application de la *Charte de la langue française* (ou *Loi 101*), il s'est avéré nécessaire - du point de vue de l'ensemble de la société - d'imposer aux parents francophones l'obligation d'envoyer, dans le cadre du réseau public d'éducation, leurs enfants à l'école française pour leur scolarité obligatoire ; cela a permis, pour ainsi dire, à la « volonté souveraine » du peuple québécois d'appliquer, en fonction de ses propres intérêts collectifs (protection de son identité, maintien de sa cohésion sociale, expression de sa culture, intégration de ses immigrants, etc.), certains principes juridiques en matière de choix éducatifs et linguistiques.

légitime aux yeux des individus qui doivent les observer que si ces personnes concernées les ont elles-mêmes articulés et justifiés, dans le cadre de véritables débats démocratiques (Habermas, 1998a, p. 213).

Afin que les citoyens s'activent de cette manière, la valeur de la participation active doit évidemment avoir une place de choix dans la vie de la plupart d'entre eux. Comme nous le constaterons ci-après, affirmer que l'autonomie privée des citoyens est assurée en activant leur autonomie politique (Habermas, 1998a, p. 213) nécessite une importante participation démocratique ; pourtant, cela ne doit pas se faire au détriment d'autres valeurs (comme celles des droits individuels et des libertés égales). La vie politique active ne tient pas lieu de valeur compréhensive (d'abord héritée d'Aristote) à partir de laquelle tout homme devrait réaliser sa « nature essentiellement humaine » (ou tout autre conception du bien). N'étant qu'une forme de bien parmi d'autres, la participation à la vie démocratique n'est pas forcément considérée comme le lieu privilégié de la vie bonne ou de la perfection morale ; elle doit plutôt être comprise comme le moyen de s'entendre collectivement sur le contenu et la formulation des droits et des principes constitutionnels légitimes qui permettent de soutenir le plein épanouissement de tous les individus dans leur vie privée. Seule la participation de tous à la délibération démocratique pourra garantir que les normes juridiques liant les individus s'énoncent le plus équitablement possible dans l'intérêt de chacun, de sorte que les droits et les principes d'une communauté de citoyens libres et égaux s'établissent et se perfectionnent. C'est cette dimension que le modèle libéral a ignorée : les citoyens ne sont pas seulement « destinataires » de droits, mais en sont aussi les « auteurs ».

(2) Rappelons notre définition du *modèle libéral* : insistance sur les libertés privées et priorité des droits fondamentaux de la personne sur les résultats des processus démocratiques. Ici, depuis Locke, l'on souligne que « l'autonomie privée des citoyens se traduit par des droits fondamentaux - dont le contenu essentiel est "inaltérable" - garantissant par là même le règne anonyme des lois » (Habermas, 2000, p. 77). L'idée des droits de l'homme est en quelque sorte imposée « de l'extérieur » aux citoyens ; elle garantit à tous les sujets de droit l'égalité en matière de libertés et de choix individuels et, « en cas de litige, les tribunaux déterminent à la fois les droits applicables et les personnes qui en bénéficient ; le principe de l'égal respect de tout un chacun ne vaut donc que sous la forme d'une autonomie protégée par le droit, à laquelle tout un chacun peut recourir pour réaliser son projet de vie personnel » (Habermas, 1998a, p. 210). Bref, le modèle libéral veut que l'État - à travers son système des droits - apporte des garanties à la liberté privée, à la sécurité de ses citoyens, à leur bien-être personnel, etc. La tradition libérale n'est donc pas mauvaise en soi, mais sa faiblesse est la suivante : le libéralisme, réduit à une théorie voulant que l'on garantisse à tous les sujets de droit l'égalité des libertés individuelles, se

révèle une théorie incomplète, dans la mesure où elle surdétermine la place et l'importance de l'autonomie privée au détriment de l'autonomie publique. Ainsi, le problème est que ce modèle libéral ne parvient pas à montrer en quoi l'autonomie publique est une condition nécessaire de l'autonomie privée.

Plus précisément, accorder priorité à l'autonomie privée et à sa protection au détriment de l'autonomie publique risque de transformer les citoyens en simples « destinataires » de droits, dont la teneur et le contenu se verraient décidés en leur absence par les juges et les constitutionnalistes, au lieu de les voir comme les véritables « auteurs » des droits et des principes constitutionnels de leur société, chose qu'ils sont appelés à être uniquement s'ils ont l'occasion de délibérer au sujet du contenu de ces droits dans des forums appropriés. Le paradigme libéral doit faire face à la critique voulant que la jouissance des libertés fondamentales ne garantisse à l'individu que la jouissance d'une vie personnelle et, en ce sens, purement privée : le principe libéral pose et résout - pour ainsi dire « de lui-même » - la question des droits de l'homme et des limites de l'intervention de l'État dans l'existence de ses membres. Mais « une telle interprétation du système des droits reste *paternaliste* [...] » (Habermas, 1998a, p. 210), ne fournissant - du point de vue des citoyens - aucune garantie que celui-ci se révèle vraiment légitime et approprié à leurs conditions. En d'autres mots, étant inaltérables et imposés « de l'extérieur » aux citoyens, la teneur et le contenu de ces droits ne sont pas assurément le corollaire de l'expression démocratique de la volonté collective. Cela porte préjudice au principe d'autodétermination souveraine des citoyens, c'est-à-dire au principe démocratique lui-même requérant le plus haut degré possible de participation des citoyens dans le processus d'élaboration des normes fondamentales de leur État de droit, lesquelles sont complètement légitimes - dans l'idéal - lorsqu'elles rencontrent le consentement général de tous les co-participants (ou de leurs représentants reconnus). Finalement, s'il doit s'édifier en continu de manière légitime selon les personnes concernées, l'État de droit a besoin de la démocratie, ce dont le modèle libéral ne réussit pas à rendre compte.

C'est en raison de ces manquements à la démocratie que Habermas cherche à introduire les idées du modèle libéral à l'intérieur d'un cadre différent. Le nouveau contexte utilisé afin de pallier les insuffisances de ce modèle est celui de la procédure de création d'un système des droits examinée à la lumière d'une théorie délibérative de la démocratie. La justification rationnelle des droits et des principes constitutionnels relève de la discussion argumentée impliquant *tous les participants* concernés par les conséquences prévisibles de ces normes. Ici, la notion de « discussion » désigne l'espace public de parole où les interlocuteurs se mettent à la recherche d'un accord rationnel grâce à l'échange

d'arguments dans le dialogue (Habermas, 1992a, p. 111-199) : « seules peuvent prétendre à une validité légitime les lois juridiques qui sont à même, dans un processus d'institution du droit par la discussion ayant lui-même été établi dans une perspective juridique, de trouver l'adhésion de tous les sociétaires juridiques » (Habermas, 1997a, p. 126)⁷¹. En d'autres termes, pour les citoyens, la confiance généralisée à l'égard de leur système des droits doit pouvoir s'appuyer sur la supposition qu'est possible, dans chaque cas, une justification délibérative optimale de toutes les normes juridiques singulières qui pourraient être acceptées par tous les citoyens.

C'est pourquoi il est dit que le « principe de discussion » - voulant que les normes qui unissent les citoyens soient le résultat d'un processus de discussion publique - et le « principe de procédure » - voulant que la justification des normes soit le résultat d'une certaine procédure formelle d'argumentation (respect de l'autre et des exigences fixées d'un commun accord, souci de responsabilité vis-à-vis des propos que l'on tient, etc.) - correspondent à deux exigences élémentaires, à l'intérieur du modèle de la démocratie délibérative. Ces dimensions « discursive » et « procédurale » impliquent, de par leur combinaison, un « principe d'autolégislation » : tous les citoyens se conçoivent au moyen de la « procédure » de « discussion » comme les « auteurs » des droits et des normes qu'ils doivent observer en tant que « destinataires », afin de réglementer et de stabiliser leur vie en commun (Habermas, 1998a, p. 280).

Dans le contexte de ce double rôle, la question qui se pose est de savoir comment l'on peut effectivement définir le citoyen à la fois comme « auteur » et « destinataire », sans que ces deux rôles entrent en conflit. Comment les droits et les normes qu'il est censé édicter peuvent-ils avoir - pour lui comme pour les autres - force d'obligation collective ? Il est entendu que dans leur vie, les citoyens ont tantôt le rôle d'« auteurs » de leur système des droits, tantôt celui de s'y soumettre en tant que « destinataires » (Günther, 1998, p. 235, 253). « D'où le partage des rôles [...] entre auteurs qui édictent et disent le droit et destinataires soumis au droit en vigueur⁷² » (Habermas, 2000, p. 93).

⁷¹ Ailleurs, l'auteur écrit : « ne peut être considéré comme légitime que ce sur quoi ceux qui participent à la délibération en bénéficiant des mêmes droits peuvent librement se mettre d'accord, et donc ce à quoi, dans le cadre d'une discussion rationnelle, tous donnent un assentiment fondé » (Habermas, 2000, p. 84).

⁷² Certes, le fait de pouvoir rationnellement justifier le bien-fondé de tel ou tel droit juridique ne conduit pas *de facto* à son observation, à moins de prévoir des sanctions appropriées aux cas typiques de dérogation, par exemple lorsqu'un individu brime ce droit d'autrui (Alexy, 1996, p. 221). Au moment de la discussion, les droits juridiques peuvent être reconnus comme étant tout à fait valides (reposant peut-être même sur un consentement unanime) ; pourtant, ils ne créent pas forcément la motivation de les respecter, compte tenu de certains intérêts égoïstes qui peuvent parfois inciter un individu à les violer pour arriver à ses propres fins. La justification rationnelle de ces droits pouvant générer des orientations générales de conduite, mais n'engendrant pas toujours la motivation d'agir conformément aux droits de tous, il en découle, pour la stabilité sociale, la nécessité compensatoire des sanctions, pour garantir ainsi la conformité générale aux normes juridiques tenues pour valides.

Par exemple, dans le cadre d'un procès, il est clair que « le juge considère les participants au litige [...] comme des sujets de droit, comme les "destinataires" du droit. Bien sûr, les participants au procès sont aussi des citoyens, comme l'est le juge. Mais dans le cadre de la procédure judiciaire, ces participants n'occuperont pas le rôle de citoyens égaux prenant part à une discussion publique pour la formation du droit » (Günther, 1995, p. 52). Ce rôle n'est assumé que dans la procédure de justification publique des normes juridiques et non dans la procédure judiciaire de leur application, conçue pour le cas par cas. Ainsi, le participant directement impliqué dans un procès ne peut plus agir dans le rôle d'« auteur » ; dans la situation présente, celle d'application, il adopte seulement la perspective du « destinataire ». Son rôle d'auteur est temporairement suspendu ; c'est plutôt le juge qui représente, devant les parties au litige, la totalité du système des droits et des normes tel qu'il a été établi, dans les procédures de la délibération publique, par tous les citoyens en tant qu'auteurs. En dehors des contextes d'application, l'on peut ainsi conserver la structure démocratique de la justification des droits et des normes, qui engage tous les destinataires à se reconnaître mutuellement comme les auteurs d'une association qu'ils ont librement approuvée (Habermas, 1998b, p. 19 ; Günther, 1992, p. 300). En effet, c'est dans l'exercice de leurs libertés d'expression et de leurs droits de participation politique que les citoyens peuvent pleinement se sentir autonomes, parce qu'ils établissent eux-mêmes les droits qu'ils conçoivent en tant que conditions juridiques légitimes qui garantissent leurs libertés individuelles égales et les protègent afin qu'ils puissent réaliser leurs projets de vie personnels.

Pour ce faire, les procédures d'examen démocratique de la légitimité des droits et des normes doivent elles-mêmes avoir été constituées juridiquement (en effet, « les lois juridiques » doivent se former « dans un processus d'institution du droit par la discussion ayant lui-même été établi dans une perspective juridique »). Plus simplement, le système des droits qui protège les libertés individuelles (ou la sphère de l'autonomie privée) se révèle légitime pourvu qu'il soit le résultat de la pratique délibérative de tous les citoyens (ou de l'exercice de l'autonomie publique) elle-même encadrée par l'État de droit défini en termes d'institutionnalisation juridique d'un vaste réseau de discussions (Habermas, 2000, p. 85). C'est donc dire que la démocratie vue comme procédures délibératives juridiquement constituées (garantissant l'exercice de l'autonomie publique) permet d'édicter des droits valides (protégeant la sphère de l'autonomie privée) qui encadrent eux-mêmes ces procédures.

Toutefois, dans ces conditions, n'y a-t-il pas un danger de circularité vicieuse ou de régression à l'infini ? Le modèle habermassien de la démocratie délibérative repose en fait sur cette régression, selon Michelman (1997, p. 164) qui formule le problème ainsi : l'ensemble des citoyens ou de leurs mandatés

légitimes établit la validité des droits et des lois juridiques au moyen de procédures équitables de la discussion elles-mêmes encadrées par des lois valides qui découlent également de procédures de discussion encadrées par des lois... et ainsi de suite... sans fin... En effet, ce lien conceptuel - qui est aussi réciproque - entre (1) État de droit et (2) délibération démocratique rencontre une difficulté soulevée par Michelman : si (1) présuppose (2) comme (2) présuppose (1), ne sommes-nous pas alors exposés à un cercle vicieux ainsi qu'au problème de l'œuf ou la poule. C'est dans le cadre de la première section du troisième chapitre que nous examinerons cette objection qui, pour Michelman, réside dans l'incapacité de la conception de la démocratie délibérative à résoudre le problème de la relation dite circulaire entre démocratie et État de droit. Mais nous verrons par la même occasion que Habermas a répliqué à cette critique et, selon nous, non sans succès.

Résumons-nous. Le modèle délibératif constitue non seulement une sorte de moyen terme entre la conception libérale et la conception républicaine, mais aussi un dépassement de cette opposition (Habermas, 1998a, p. 210). La conception délibérative trouve le juste équilibre entre les deux autres modèles et pallie leurs insuffisances : l'on ne peut arriver à une conception pleinement satisfaisante de la citoyenneté que si l'on met l'accent de manière égale sur l'idée du citoyen comme « détenteur » de droits (modèle libéral) et dans son rôle d'« auteur » de ces droits (modèle républicain). Mais comment cela doit-il se comprendre ?

D'abord, il s'agit de recourir à l'idée que la protection des droits de la personne (la « liberté des Modernes », l'autonomie privée, etc.) est la seule façon d'assurer que tout processus démocratique soit équitable et d'éviter que la priorité ne soit accordée à l'autonomie publique au détriment de l'autonomie privée (Rousseau), dans un régime où le primat de la souveraineté populaire sur la constitution de l'État de droit risque de conduire à la tyrannie des majorités. Il s'agit ensuite de recourir à l'idée que la pratique de la délibération démocratique (la « liberté des Anciens », l'autonomie publique, etc.) est la seule façon d'assurer que la teneur et le contenu des droits reflètent assez fidèlement la volonté des citoyens publiquement constituée et non seulement celle des juges ou des constitutionnalistes. Cela peut être décidé en l'absence des citoyens et en dehors des forums démocratiques, dans un régime qui accorde priorité à l'autonomie privée au détriment de l'autonomie publique (Locke), sans que personne ne soit en mesure de garantir que les citoyens se sentent autonomes, car, dans leur rôle de destinataires de droits, ils doivent obéir à ce qu'ils n'ont pas décidé, n'ayant pas vraiment eu l'occasion d'en déterminer délibérativement la légitimité. Au contraire, pour les membres d'un État constitutionnel démocratique, la pratique de la citoyenneté devrait être liée autant à la protection des droits individuels fondamentaux (ce

qu'un régime doit reconnaître préalablement à toute procédure délibérative) qu'à l'exercice de l'autonomie publique (ce qu'un régime doit permettre à travers la participation des citoyens aux processus démocratiques d'édition des droits et des normes régissant leur société). Comme nous en avons déjà fait mention, c'est à partir de là que se dessine cependant la critique - à considérer et à contrer un peu plus loin - de la circularité dans la relation entre la démocratie et l'État de droit.

Conclusion

Nous avons dit que la pensée libérale implique principalement une éducation aux valeurs de la justice politique, aux vertus libérales (tolérance des choix de vie privée, autonomie personnelle, etc.), aux droits subjectifs et à leurs instruments juridiques de protection ; il s'agit alors d'une instance sur la dimension juridique de la citoyenneté. La lecture communautaire de la tradition républicaine soutient davantage l'enseignement de l'identité collective au moyen du récit historique, de l'attachement à des buts communs et du dévouement actif pour sa communauté éthico-politique. Ce républicanisme est une doctrine dans laquelle notre engagement se concentre de prime abord sur le domaine public ; il s'agit alors d'une instance sur la dimension éthico-politique de la citoyenneté.

Pour Kymlicka (2001, p. 327-346), la différence entre les deux modèles réside dans leurs *accents*, c'est-à-dire que chacun des modèles insiste sur des valeurs différentes. Si le libéralisme politique promeut d'abord les valeurs de la justice, en fournissant une interprétation individualiste du contenu des libertés égales qui fondent l'État de droit (autonomie privée), le républicanisme d'inspiration communautaire priorise surtout les valeurs d'identité et d'appartenance collectives que renforce la participation démocratique active des citoyens ; celle-ci donne sens à leur vie commune, parce qu'elle permet de déterminer leur nature comme peuple et culture qui, elle, définit ce qui leur importe en tant que peuple (autonomie publique). Mais toutes ces valeurs s'excluent-elles nécessairement ? Pour démontrer leur interpénétration, nous nous sommes appuyé sur la théorie habermassienne de la démocratie délibérative, en tentant de rendre compte de la co-originalité de l'autonomie privée et de l'autonomie publique (ou, si l'on préfère, de l'État de droit et de la démocratie), ce qui nous a permis de proposer une conception de la citoyenneté qui intègre les deux autres. Pour Habermas, l'idée de citoyenneté délibérative se comprend en effet à l'intérieur d'une culture politique qui se constitue autour d'éléments procéduraux permettant à la fois la réalisation des droits individuels et l'exercice de l'autonomie publique des citoyens jugé nécessaire pour garantir la légitimité de ces mêmes droits. De là, nous avons privilégié cette conception de la participation civique que l'on retrouve dans le modèle de la

démocratie délibérative : ce mode de participation s'est révélé plus exigeant que celui de la tradition libérale (trop) axée sur la sphère de l'autonomie privée, mais plus modéré que celui du républicanisme (trop) axé sur la sphère de l'autonomie publique.

D'un côté, il est primordial, pour le citoyen, de défendre ses droits individuels nécessaires à la pleine jouissance de son autonomie privée, dans la mesure où l'on présume que chacun cherche à protéger les conditions de réalisation personnelle de son propre bonheur. Au surplus, la participation publique n'est possible que par la possession de différents droits dont ceux de la liberté d'expression et de l'égalité. D'un autre côté, pour pouvoir jouir de ces droits, il est important de promouvoir davantage la participation publique du citoyen. Car l'exercice de l'autonomie publique favorise celui des libertés individuelles ; c'est par la délibération, dans les espaces publics, que le citoyen a l'occasion d'exercer une influence à l'intérieur du processus de création de ses propres droits. Cela sous-entend une forme de participation publique active, mais modérée, alliée à des valeurs individualistes et non-orientée vers la consolidation d'une conception préalable du bien, permettant de combiner les conceptions libérale et républicaine : les droits de la citoyenneté servent de conditions essentielles à la délibération publique et la participation civique des citoyens permet l'édification et le développement de ces droits. Il peut donc y avoir une réciprocité entre la défense des droits et la promotion de la participation.

C'est dans cet ordre d'idées que nous avons suggéré qu'une conception délibérative de la citoyenneté puisse s'étendre à la pédagogie grâce à un modèle de formation civique caractérisé par une approche dialogique dont les exigences idéales ont été présentées sous forme d'aperçu. Pour résumer, disons qu'un modèle d'éducation à la citoyenneté orienté vers cette approche dialogique réfère globalement à l'idée que l'exercice d'une forme de démocratie participative à l'école - incitant à un échange libre d'idées et de points de vue dans les procédures du discours argumentatif - constitue le cadre idéal pour former à la citoyenneté dans le contexte d'une démocratie fondée sur la délibération publique. En d'autres mots, promouvoir un modèle délibératif de formation civique, c'est reconnaître, au sein même de la classe d'élèves, que l'entente entre les participants ne peut se faire qu'au prix d'une argumentation, dont l'horizon futur est une communauté politiquement constituée qui repose elle-même sur la discussion (Porcher et Abdallah-Pretceille, 1998, p. 113). À travers notre chapitre quatre, nous verrons comment cette approche peut servir plus précisément de cadre normatif pour l'éducation à la citoyenneté. En effet, nous ne nous sommes pas suffisamment intéressé à la question des moyens, des aménagements scolaires devant être prévus (notamment à travers les réformes éducatives) afin d'assurer un apport spécifique de l'éducation délibérative à la citoyenneté. Sans la proposition de méthodes didactiques et pédagogiques susceptibles

de développer concrètement la compétence à la délibération politique, un modèle délibératif de la démocratie ne pourra se prémunir contre la critique dénonçant son caractère peu réaliste, dans la mesure où ce modèle demande aux citoyens une aptitude au dialogue rationnel que seulement une minorité d'entre eux maîtrise.

Dans le prochain chapitre, entre autres choses, la vision délibérative de la citoyenneté nous interpelle justement sur le statut inégalitaire des sujets en contexte de délibération, ce qui peut impliquer l'objection voulant que ces sujets ne puissent mettre en œuvre, dans la société ou à l'école, une véritable délibération critique, s'ils ne sont pas déjà dans une position complètement égalitaire, position qui demeure sans doute contre-factuelle. Dans la réalité sociale, l'application de cette approche basée sur la recherche de consensus par la discussion ne vient pas sans problèmes en raison de l'écart qui semble exister entre les exigences de cette conception normative et les conditions concrètes et imparfaites dans lesquelles elle cherche à s'appliquer. Également, l'on peut se demander comment il est à la fois possible et concevable « de respecter la liberté et l'égalité fondamentales et de soumettre ces principes à la délibération en cours » (Gutmann et Thompson, 1996, p. 366), comme le prescrit l'approche délibérative. Voilà le style d'embûches que nous nous devons de considérer, dans ce qui suit. Ce que nous venons de faire, dans le second chapitre, consistait à présenter et à définir les exigences idéales d'un modèle délibératif et, à travers la dernière sous-section, à expliquer pourquoi ce modèle devrait s'imposer aux deux autres, tandis que nous nous préparons maintenant à faire face aux critiques et à consacrer le troisième chapitre à l'analyse des faiblesses du modèle délibératif. En philosophie, plusieurs disent qu'aucune pensée n'est sans failles : nous allons justement identifier ces failles, à tout le moins celles qui reviennent le plus souvent dans la littérature, et tenter chaque fois d'y répondre. Malgré le fait qu'elle s'expose à cinq critiques importantes, nous verrons que la théorie délibérative défendue résiste bien.

TROISIÈME CHAPITRE

PERSPECTIVES CRITIQUES SUR LA DÉMOCRATIE DÉLIBÉRATIVE

Introduction

Les défenseurs de la conception délibérative soutiennent que la recherche des conditions normatives de la communauté véritablement démocratique, servant de modèle critique en même temps que de projet de société, finit par déboucher sur un idéal politique voyant en la démocratie un phénomène essentiellement dialogique et inclusif de l'ensemble des citoyens (Miguel, 1991, p. 59-60). Des philosophes aussi marquants que Platon ou Hobbes disent toutefois qu'il n'est pas souhaitable, pour une communauté politique, de laisser les décisions les plus importantes entre les mains des populations, des masses inexpérimentées et influençables, où chacun y est personnellement intéressé. Cela augmente le risque de tomber dans une forme de désordre collectif. De là découle, selon Hobbes (1982, chap. 10), la nécessité que le véritable détenteur du pouvoir politique soit le souverain suprême, le conseil d'oligarques ou, conformément aux règles électives, l'assemblée de représentants, compte tenu de l'incapacité dans laquelle sont les populations de s'autoréglementer par elles-mêmes. De nos jours, nous remarquons que les objections fréquemment adressées à l'endroit de la politique délibérative se ramènent elles aussi à ce noyau critique qu'il n'est pas incorrect d'appeler la thèse de l'inapplicabilité ou celle de l'utopisme du principe d'autolégislation de tous les citoyens (Zurn, 2005, p. 94 ; Michelman, 1997, p. 145-172). C'est-à-dire que la proposition fondamentale de la théorie de la démocratie délibérative voulant que le processus de la délibération publique parmi tous les citoyens soit en même temps la source de la légitimité et de la légalité se révélerait inapplicable, voire inconcevable, dans le contexte des démocraties modernes. Celles-ci prennent la forme de grands États-nations maintenant très populaires, où la démocratie « représentative » ou « indirecte » - déléguant la plus grande partie du pouvoir législatif à des assemblées délibérantes formées de représentants mandatés par les populations - semble réduire la portée et l'incidence de la participation directe des citoyens, lors de l'édition des lois.

Dans le modèle délibératif de Habermas, nous avons vu que l'influence possible des discussions publiques sur les décisions politiques requiert l'idée que la sphère publique non-institutionnalisée de délibération - dans laquelle tous peuvent librement participer et ont la capacité d'influencer l'opinion par

l'argument - peut et doit déterminer fortement l'agenda de la politique « formelle » des corps parlementaires et des représentants élus. Une autre manière d'exprimer la même idée consiste à dire que les législateurs élus, dans des conditions exemplaires, délibèrent sur des questions, prennent des décisions *en traduisant le plus fidèlement possible* les opinions formées dans la sphère publique « informelle » en régulations juridiques et contrôlent l'exécution de ces décisions par des instances administratives. Cependant, nos régimes actuels se heurtent constamment au problème de ce rapprochement entre l'idéal démocratique et la pratique parlementaire (Aron, 1965, p. 131). Le discours d'un vaste mouvement de la société civile, qui gagne en popularité, consiste justement à dénoncer la distance de plus en plus visible qui existe entre les citoyens et les lieux du pouvoir. Le cynisme des nationaux retentit à travers une attitude de désillusion et de désengagement renforcée, comme Habermas (1978) l'explique lui-même, par les structures hautement hiérarchisées et fonctionnalisées des institutions et des procédures de la démocratie formelle ; ces structures sont trop souvent conçues « de telle sorte que les décisions de l'administration peuvent être prises de façon largement indépendante des motivations et des intérêts déterminés des citoyens » (p. 58-59). En effet, le problème de la conciliation du principe de légitimité avec la pratique effective des organes gouvernementaux (et notamment des instances législatives) est soulevé par une masse critique de citoyens et a toujours tourmenté les penseurs politiques (Aron, 1965, p. 131 et suiv.). Avec une certaine lucidité, ces citoyens s'interrogent : est-il vrai qu'un régime de partis multiples est une traduction fidèle de l'idée de souveraineté populaire ? Est-il vrai que la pratique parlementaire donne la réalité du pouvoir aux citoyens comme le veut la doctrine démocratique ? Le projet d'une libre autodétermination démocratique de tous les citoyens n'est-il finalement qu'une grande illusion de la philosophie politique normative sans intérêt pratique ?

En établissant que le gain majeur de la théorie délibérative de la démocratie réside dans la compatibilité du libéralisme et du républicanisme et en définissant cette théorie d'un point de vue strictement positif, nous n'avons pas mesuré l'importance des critiques qui lui sont adressées. Les sections du troisième chapitre décrivent chacune une difficulté propre au modèle délibératif et soulevée généralement par les théoriciens délibératifs eux-mêmes (Bohman, Benhabib, Valadez, etc.). Dans ces cinq sections, nous proposerons des manières de surmonter les problèmes identifiés ou à tout le moins de diminuer leur importance. Le fil conducteur de notre argumentation sera le suivant : les processus de la délibération démocratique seront considérés comme des idéalisations, mais il se révélera quand même justifié de proposer des moyens de les appliquer de façon approximative, que ce soit par le recours au droit ou par la promotion de l'éducation.

Dans la section 3.1, nous développerons l'objection de la régression de Michelman et démontrerons qu'elle ne résiste toutefois pas à la réplique de Habermas. Selon Michelman (et même s'il reste plutôt sympathique à l'approche délibérative), l'acte fondateur de la démocratie délibérative en tant qu'autolégislation des citoyens ne peut pas échapper au problème de la circularité ou de la régression, au sens où les droits privés subjectifs et la démocratie comme volonté souveraine du peuple entretiennent une relation autoprésuppositionnelle qui rendrait impossible la défense de leur caractère co-origininaire, sans tomber dans un cercle vicieux. Nous constaterons que les modèles libéral et républicain ne sont nullement inquiétés par la critique de la régression, tandis que les tenants du modèle délibératif se doivent de surmonter cette lacune. Heureusement, Habermas semble y arriver partiellement.

Au point 3.2, nous verrons que l'idée de démocratie délibérative repose sur la possibilité qu'ont les sociétés démocratiques de justifier leurs normes de façon impartiale en s'appuyant sur le principe du discours, sur le concept d'échange d'arguments rationnels entre citoyens libres et égaux. Pour cela, le modèle délibératif doit poser des conditions procédurales à la discussion qui tiennent d'un idéal que plusieurs estiment inapplicable à toute société concrète. Ce modèle prête donc flanc à la critique du manque de réalisme. Mais nous montrerons que les conditions et le fonctionnement des sociétés démocratiques renferment d'ores et déjà les semences de ce modèle délibératif, parce qu'à travers leurs dispositions constitutionnelles, leurs mécanismes de protection des droits et leurs institutions parlementaires, ces sociétés peuvent *approximativement* réaliser le principe du discours. Nous soutiendrons ainsi que le réel contient, en germe, l'idéal dont la réalisation doit se concevoir en tant que processus d'apprentissage collectif.

Dans le point 3.3, nous examinerons la position de ceux qui pensent que la finalité de la démocratie délibérative - c'est-à-dire le consensus ou l'entente rationnelle - est inadéquate. Dans cette perspective, il s'agit de privilégier l'atteinte du « compromis » plutôt que l'atteinte du « consensus », qui placerait la barre trop haute pour les délibérations démocratiques menées dans les sociétés marquées par le pluralisme culturel et axiologique profond. Pour répondre à cela, il faudra d'abord distinguer différents types ou degrés de consensus caractérisant diverses formes de délibération en démocratie ; il faudra ensuite expliquer que pour chacune de ces formes de délibération démocratique, la recherche coopérative d'un consensus ou d'une entente rationnelle par les citoyens dans les forums publics demeure un idéal nécessaire, parce que cela constitue l'une des finalités qui motivent les partenaires à enclencher et à poursuivre leurs échanges d'arguments.

Nous verrons, au point 3.4, que l'idée de démocratie délibérative exige des délibérants le développement de ce que Habermas (de concert avec Kohlberg) appelle la pensée postconventionnelle décrite à partir d'exigences telles la réciprocité et la réversibilité des arguments élevés en contexte de discussion. Nous constaterons toutefois que cette approche n'est pas sans problème : exiger des citoyens l'atteinte du niveau postconventionnel comme condition d'accès à la participation publique nous conduirait à la situation aberrante d'une société élitiste et donc anti-démocratique. Il faudra ainsi concevoir le développement de la pensée postconventionnelle comme un objectif de l'éducation à la citoyenneté, sans que cela ne mène à une discrimination des citoyens en fonction de leurs capacités délibératives.

La dernière embûche, pour le modèle délibératif, présentée dans la section 3.5, sera considérée comme étant la plus importante, car nous consacrerons notre quatrième chapitre à cette difficulté que nous tenterons de corriger : la grande majorité des démocrates délibératifs ne se sont jamais penchés sur la question de l'apprentissage de la délibération rationnelle, sur le comment arriver à éduquer des enfants en cette matière. Et même les travaux d'auteurs qui ont écrit considérablement sur l'éducation, en particulier Gutmann, présentent une faiblesse majeure : l'école est seulement considérée comme un lieu permettant de préparer l'enfant à l'exercice de la citoyenneté et non comme un lieu d'exercice de la citoyenneté. Cela repose sur une approche unilatérale - allant d'un modèle de la citoyenneté à des exigences pédagogiques - qui ne laisse pas de place à une démarche éducative offrant d'ores et déjà à l'élève un certain pouvoir de participation et d'influence sur la société des enfants et des adultes, même s'il ne peut encore voter. Au contraire, selon nous, l'école devra non seulement se concevoir comme un lieu d'*application* des principes de la démocratie délibérative, mais également comme un lieu d'*innovation* ou d'*expérimentation* de nouvelles formes de délibération.

3.1 Première embûche : l'idéal d'autolégislation des citoyens est-il soumis au problème de la circularité, dans la mesure où l'État de droit et la démocratie entretiennent une relation autoprésuppositionnelle ?

Face à la thèse habermassienne de la co-originalité déjà présentée, Michelman (1997, p. 156-159) soutient que pour concevoir l'idée même de la délibération démocratique entre des individus libres et égaux, Habermas doit chaque fois recourir à un ensemble de normes préalables à toute discussion que l'on peut tout simplement appeler les « droits fondamentaux » et qui garantissent institutionnellement à ces individus le respect de leur traitement égal dans la sphère délibérative de la participation publique.

Michelman se demande comment l'on peut soutenir un modèle de la démocratie délibérative qui paraît incohérent. Selon lui, cette incohérence tient au fait que Habermas affirme simultanément (1) la nécessité *a priori* de certains droits dans le cadre de la délibération (tels le traitement équitable ou la liberté d'expression de tous les participants) et (2) l'exigence voulant que ces mêmes droits soient légitimes seulement après avoir été rationnellement approuvés par tout un chacun dans la discussion publique ; celle-ci mène en effet à des résultats valides si et seulement si les individus y sont considérés comme des participants libres et égaux en droits (Michelman, 1997, p. 158).

Plus concrètement, l'on peut penser qu'une critique de la régression sert à montrer que le modèle délibératif est obligé de contenir un standard non-procédural - comme une sorte de base prescriptive préalable à toute discussion telle les droits humains fondamentaux - pour permettre, par exemple, de déclarer illégitimes des lois racistes, des lois pour la peine de mort, etc., même dans le cas où elles auraient été « démocratiquement » décidées ; en effet, si l'on admet que le vote (suivant la délibération) est généralement la procédure qui mène à des décisions justifiées, il faut évoquer en même temps un standard non-procédural et ce, au-delà de la réciprocité dans la discussion : les résultats du vote (et donc de la délibération) doivent respecter certains principes moraux dits supérieurs et non-négociables (l'intégrité, la liberté et l'opportunité fondamentales des individus) prévenant, entre autres, le racisme étatisé. Dans cet ordre d'idées, certaines libertés fondamentales inattaquables - en tant que préconditions de la démocratie - semblent aussi être *préalables* à toute procédure de délibération démocratique. D'ailleurs, sans de telles préconditions, plus personne ne pourrait immuniser l'universalisme moral des droits fondamentaux contre le pluralisme des valeurs sociales contingentes, l'éclatement d'une société anarchique ou les humeurs du moment propres aux majorités changeantes et aux générations qui se succèdent (Freeman, 2000, p. 371-418).

Comme le soutient Habermas, si l'autonomie civique et l'autonomie privée, étant co-originaires, sont également fondamentales, alors le processus démocratique de formation d'un système des droits du citoyen doit « toujours déjà » être fondé sur un ensemble de libertés égales des personnes, incluant certaines libertés d'expression, de participation et de communication. Ainsi, ces formes de liberté seraient présupposées comme supérieures, dans le cadre d'une procédure délibérative en démocratie, car elles seraient les conditions mêmes de la discussion. (Ces présuppositions de la discussion que sont les droits d'expression, de participation et de communication paraissaient originellement un peu vagues, mais elles se seraient précisées au fur et à mesure de l'évolution de leur encadrement juridique.) Mais doit-on inévitablement joindre au modèle délibératif certaines libertés de base en tant que

présuppositions de la procédure de discussion ? Est-ce que cela remet en question la consistance de ce modèle délibératif de l'institution du droit ? Habermas est sensible à ces questions.

Pourquoi ne pas tout simplement recourir à la conception libérale telle que présentée par Dworkin (1977) ; celle-ci n'éprouve aucun problème de régression, dans la mesure où la *démocratie ne peut pas définir la démocratie*, c'est-à-dire que « le processus de législation démocratique requiert, pour aboutir à des réglementations légitimes, une certaine forme d'institutionnalisation juridique » (Habermas, 2000, p. 81). Les droits fondamentaux immunisent juridiquement le citoyen contre la volonté d'une majorité dangereusement tyrannique et contre la modification éventuelle de la constitution par celle-ci (Habermas, 2000, p. 82). De la sorte, le système des droits est vu comme une condition du processus démocratique, mais jamais comme son résultat. Ce faisant, le « rapport entre la démocratie en tant que source de légitimation et un État de droit, qui n'appelle aucune légitimation démocratique, n'a [...] rien de paradoxal » (Habermas, 2000, p. 81). En effet, pour rendre la démocratie possible, il faut ici des normes (droits individuels et politiques) s'imposant de l'extérieur, c'est-à-dire de manière extrinsèque à la pratique démocratique elle-même. Ces droits ont ainsi une nature non-réductible et possèdent une valeur intrinsèque. Dans ce sens, l'on justifie les droits fondamentaux à caractère libéral (ex. : les libertés d'expression) en présumant qu'ils rendent la démocratie possible, mais la présentation d'une telle justification n'apporte pas réellement de fondation suffisante, à moins de supposer que les libéraux disent vrais et que l'on ne puisse jamais en douter (Habermas, 2000, p. 82).

C'est à une conclusion similaire qu'arrive la version « constitutionnaliste » de la démocratie délibérative défendue par Gutmann et Thompson (1996) : les droits constitutionnels sont des contraintes substantielles qui doivent encadrer les délibérations de manière externe. « Gutmann et Thompson soutiennent que leur invocation de la liberté et de l'égalité ne dépend pas des préconditions procédurales de la délibération légitime » (Knight, 1999, p. 164). À première vue, leur approche contourne ainsi le piège de la circularité ou de la régression : « même du point de vue de la démocratie délibérative, la délibération n'a pas priorité sur la liberté et l'égalité » (Gutmann et Thompson, 1996, p. 17), de sorte qu'une décision collective issue d'un processus délibératif est légitime seulement si elle rencontre ces contraintes de liberté et d'égalité qui sont les sources de la légitimité normative dans le cadre d'un État démocratique (Knight, 1999, p. 162-163). Mais quelle est la nature de ces contraintes ? Il s'agit *grosso modo* des droits constitutionnels. Gutmann et Thompson (1996, p. 200) prétendent rejeter l'approche purement « procédurale » de la démocratie délibérative qu'ils associent à la perspective habermassienne qui, selon eux, définit la démocratie délibérative à partir de l'idée que la délibération réelle conduite sous

les conditions équitables de la situation idéale de parole est suffisante pour légitimer les droits et les politiques publiques ; cette vision ne rendrait pas compte de la valeur profonde des droits fondamentaux, c'est-à-dire du fait que les citoyens valorisent mutuellement la liberté et l'égalité « pour des raisons autres que le rôle de ces valeurs dans la délibération démocratique » (Gutmann et Thompson, 1996, p. 17). C'est pourquoi ils optent ensuite pour l'approche suivante : « [n]ous ouvrons la porte aux principes constitutionnels qui informent autant qu'ils contraignent le contenu de ce que les délibérants démocratiques peuvent légitimement édicter » (Gutmann et Thompson, 1996, p. 200). Leur approche consiste à concevoir les contraintes de liberté et d'égalité (communément associées aux démocraties constitutionnelles) comme des contraintes substantielles sur les résultats des processus délibératifs : « les principes qui constituent le contenu de la démocratie délibérative jouent un rôle [...] semblable aux droits fondamentaux sur lesquels les constitutionnalistes mettent l'accent » (Gutmann, 1996, p. 49 ; Knight, 1999, p. 164).

Les passages précédents visent simplement à esquisser comment ces auteurs parviennent à éviter l'obstacle de la régression et, de façon comparable à Michelman, comment ils mettent Habermas au défi de montrer que cette catégorie de droits peut elle-même résulter du processus délibératif d'autolégislation des citoyens et ainsi ne pas s'imposer à lui *de l'extérieur* sous la forme de contraintes substantielles. En fait, Gutmann et Thompson ont recours à ces contraintes substantielles, à ces restrictions juridiques externes *au contenu* du processus délibératif que constituent les droits constitutionnels⁷³, contrairement à Habermas qui considère plutôt les conditions de liberté et d'égalité comme des préconditions de la délibération ou comme des contraintes procédurales, c'est-à-dire comme

⁷³ Bien évidemment, la position de Gutmann et de Thompson est discutable et a fait l'objet de nombreuses critiques (Macedo, 1999) dont nous ne pourrions toutefois rendre compte sans nous engager dans un long parcours qui nous éloignerait fort de notre question de départ. Mentionnons néanmoins la critique développée de façon assez convaincante par Knight (1999, p. 164 et suiv.). Ce dernier questionne la cohérence même du projet de Gutmann et de Thompson et se demande si leur approche est vraiment différente de la perspective habermassienne. Knight expose sa critique en citant plusieurs passages de leur ouvrage *Democracy and Disagreement* (1996) qui semblent démontrer leur ambivalence en ce qui concerne le statut des droits constitutionnels en tant que contraintes substantielles, surtout lorsqu'ils disent que, du point de vue de la démocratie délibérative, il s'agit à la fois « de respecter la liberté et l'égalité fondamentales et de soumettre ces principes à la délibération en cours » (Gutmann et Thompson, 1996, p. 366). Knight estime que pour défendre adéquatement l'incorporation de contraintes substantielles, Gutmann et Thompson auraient dû expliquer pourquoi ces contraintes sur les résultats de la délibération devraient être vues comme des contraintes extérieures à la délibération : « [p]arfois, ils argumentent comme si ces contraintes étaient des valeurs universelles, mais cet argument va à l'encontre d'une autre de leurs hypothèses fondamentales : le caractère inévitable du conflit concernant les valeurs morales fondamentales. De là, ils choisissent plutôt de considérer la liberté et l'égalité comme des paramètres généraux et soutiennent que le contenu substantiel de ces contraintes doit être laissé à l'interprétation [...] des citoyens dans un [...] processus de délibération : “[e]n nous conformant à l'esprit d'une constitution délibérative, nous soutenons que les citoyens et les représentants publics sont responsables de poser les limites aux principes de liberté et d'égalité, et ils devraient le faire à travers un processus délibératif rencontrant les conditions de réciprocité, de publicité et d'imputabilité” (Gutmann et Thompson, 1996, p. 200-201). [...] Au lieu de partir d'une théorie de l'interprétation constitutionnelle qui affirme la rigidité de ces principes, Gutmann et Thompson reconnaissent la nature dynamique de ce processus. Mais, pour leur exposé, cela engendre des problèmes, car le contenu des contraintes de la liberté et de l'égalité est déterminé par la délibération elle-même. Cela mine la prétention qu'à l'intérieur de leur conception, la délibération n'a pas priorité sur ces droits constitutionnels » (Knight, 1999, p. 165). En conséquence, il est assez difficile de voir comment l'approche de Gutmann et de Thompson peut radicalement se distinguer de la conception habermassienne de la démocratie délibérative, faisant reposer la légitimité sur la satisfaction des préconditions de la délibération, ce que nous tenterons de préciser plus loin.

des catégories formelles : ces conditions ne sont pas conçues comme des droits constitutionnels déjà chargés d'un contenu spécifique. Pour Habermas, comme nous le justifierons incessamment, « il revient [...] aux citoyens, en chair et en os, de “remplir” ces catégories, c'est-à-dire de produire eux-mêmes, au moyen de pratiques délibératives réelles, des droits singuliers et dotés d'un contenu déterminé » (Courtois, 2003, p. 111).

Pour sa part, la conception républicaine recommande l'inverse du constitutionnalisme libéral, car il ne devrait pas exister de restriction juridique au processus démocratique lui-même. Elle nous demande de « concevoir l'autodétermination démocratique comme le débat par lequel une population habituée à la liberté s'explique librement sur son identité éthico-politique. À cette condition, les principes de l'État de droit, reconnus comme partie intégrante d'un *ethos démocratique*, restent intacts. Ils seront ancrés dans les mobiles et les mentalités des citoyens » ; cela dit, « cette réflexion inclut une pétition de principe. Elle introduit, en effet, à l'histoire des mentalités et à la culture politique les orientations axiologiques mêmes qui, grâce à l'habitude et à l'engagement moral, rendent toute contrainte juridique inutile » (Habermas, 2000, p. 82) ; puisqu'il existe déjà une culture démocratique et que les citoyens sont qualifiés pour participer au processus inclusif de formation de la volonté, « la substance de la constitution n'entrera pas en concurrence avec la souveraineté du peuple », car les principes de l'État de droit sont eux-mêmes le résultat de ce processus (p. 82). Cela peut se révéler une justification crédible du républicanisme, mais seulement à la condition d'assumer pleinement la position de ceux qui supposent l'existence d'un consensus axiologique préexistant et pensent que les ressources de celui-ci rendent possible le processus inclusif de formation démocratique de la volonté populaire. Mais rien ne nous prouve qu'un tel consensus subsiste vraiment, dans la mesure où une majorité peut imposer sa tyrannie par le biais du processus démocratique lui-même et rien ne nous assure finalement que cette majorité pourra s'autolimiter en présupposant que les principes de l'État de droit sont inhérents à l'*ethos démocratique* des citoyens. C'est pour cette raison que selon Habermas, la formation de l'opinion et de la volonté ne peut se comprendre comme un processus démocratique sans restriction juridique, dans la mesure où démocratie et État de droit n'entretiennent pas de relation paradoxale, mais complémentaire.

Selon la conception délibérative, cette complémentarité se réalisera à travers le processus d'autolégislation (ou d'autoconstitution juridique) qui, toutefois, est confronté au fait que l'assemblée délibérative des citoyens et les formes de la communication en général rendant possible ce processus ne peuvent « garantir la légitimité des règles qui ont présidé à [leur] propre constitution [s'agissant ici des normes juridiques qui institutionnalisent les discussions elles-mêmes et leurs procédures]. La boucle ne

se boucle pas, et l'autoconstitution circulaire fait que le processus démocratique s'empêtre dans une régression infinie » (Habermas, 2000, p. 87). Selon Habermas, cela synthétise la position de Michelman qui a été développée de façon beaucoup plus complète dans ces lignes :

[u]n processus authentiquement démocratique est lui-même inévitablement un processus à la fois conditionné et constitué par des lois. Il est, par exemple, constitué par des lois relatives à la représentation politique et aux élections, aux associations civiles, aux familles, à la liberté d'expression, à la propriété, à l'accès aux médias, etc. Ainsi, pour conférer de la légitimité à des lois issues d'un ensemble réel d'institutions et de pratiques de discussion établies dans un pays, ces institutions et pratiques devraient elles-mêmes être correctement constituées selon des lois. La structure des lois relatives aux élections, à la représentation, aux associations, aux familles, à la liberté d'expression, à la propriété, etc., devrait constituer un processus de communication politique démocratique plus ou moins « équitable » ou « non déformé », non seulement dans les arènes formelles de la législation et de la décision judiciaire, mais dans toute l'étendue de la société civile. Le problème est que, conformément à la prémissse libérale d'un pluralisme raisonnable de l'interprétation, la qualité de ces lois peut elle-même, à tout moment, faire l'objet d'un désaccord, controversé, certes, mais raisonnable (Michelman, 1998, p. 91).

On voit donc que pour Michelman, la légitimité des résultats des discussions repose sur la légitimité, l'équité et l'efficacité des règles procédurales. Notamment, il est vrai que plus nous considérerons les personnes comme libres et égales, dans les débats et les procédures démocratiques, plus nous pourrons y inclure des minorités ou des groupes souvent marginalisés par le passé et plus grande sera la probabilité que de nouveaux droits reposant sur des arguments égalitaires émergeront. Par exemple, dans le contexte des procédures délibératives plus égalitaires, les couples de lesbiennes auront (au moins) une chance de convaincre l'ensemble de la société que l'État québécois - à travers son régime d'assurance-maladie - devrait leur accorder le droit à la couverture et au financement publics de la fécondation *in vitro* (FIV), ces couples pouvant évoquer l'argument de la non-discrimination. En s'expliquant dans le cadre d'une discussion inclusive et en se basant sur l'une des recommandations du rapport final de la Commission royale d'enquête sur les nouvelles techniques de reproduction (1993), ils auront ainsi l'occasion de soutenir publiquement que la preuve médicale d'un traitement utile et sans danger pour le couple et la non-discrimination à l'endroit des femmes célibataires et des lesbiennes désirant un enfant devraient suffire pour que l'État prenne l'intervention de la FIV à sa charge, comme c'est le cas pour les avortements, les vasectomies et les ligatures financés par l'État. Évidemment, sans l'institutionnalisation de règles égales et inclusives de la délibération démocratique, certains groupes historiquement exclus des débats politiques vont continuer à l'être aujourd'hui.

Selon Michelman, le problème du modèle délibératif habermassien est que les règles procédurales de la discussion institutionnalisée (établissant les processus de la consultation publique, les normes électorales, le déroulement des sessions parlementaires ou encore les procédures menant à des verdicts

judiciaires) ne peuvent résulter de la même discussion qu'elles rendent pourtant possible, à moins de se rabattre sur les hypothèses circulaires de la démocratie délibérative. En revanche, Michelman est ici confronté à la difficulté de justifier comment ces règles de la discussion peuvent elles-mêmes être faillibles, dynamiques et adaptables aux nouvelles dispositions normatives d'une nation de citoyens évoluant dans le temps. Bref, comment peut-il y avoir « processus d'apprentissage » (pouvant prendre la forme d'une correction historique, d'une révision des erreurs du passé, etc.) non seulement au niveau de la légitimité des résultats des discussions démocratiques, mais aussi au niveau de la validité des conditions procédurales de ces discussions ? En considérant cette question, Habermas cherche à sortir de la circularité en insistant sur une composante qu'il juge intrinsèque à la conception de la démocratie délibérative : la délibération démocratique doit être considérée comme un processus d'autocorrection historique, c'est-à-dire comme un processus d'apprentissage non seulement individuel, mais collectif - pour une nation, par exemple - et intergénérationnel. Même si la plupart des constitutions démocratiques peuvent être marquées d'un commencement clairement identifiable dans l'histoire, toutes les générations ont la tâche, explique Habermas, d'actualiser la substance normative du système des droits déjà établi.

Selon une telle compréhension dynamique de la constitution, la législation courante continue à rédiger le système des droits en l'interprétant et en l'adaptant aux circonstances actuelles (réduisant en ce sens la différence de niveau qui sépare les normes constitutionnelles et les lois ordinaires). À vrai dire, cette continuation faillible des événements fondateurs ne peut échapper au cercle de l'autoconstitution d'une communauté par la seule discussion que si ce processus, qui n'est nullement à l'abri d'interruptions contingentes et de régressions historiques, peut être compris à long terme comme un processus d'apprentissage qui se corrige lui-même (Habermas, 2000, p. 87).

Ce processus d'apprentissage prendra différentes formes ; par exemple, l'institutionnalisation juridique de nouveaux droits d'inclusion et d'expression politique pour les populations marginalisées dans le passé (immigrants, autochtones, femmes, esclaves, etc.) sera vue comme une amélioration des conditions de la légitimité des procédures démocratiques et, pour une société donnée, comme une expérience historique d'autocorrection de son système des droits. Pour que l'explicitation, l'interprétation et l'application des normes d'une communauté politique de citoyens soient considérées comme un processus de tentatives d'autocorrection du système des droits,

chaque citoyen d'une communauté démocratique peut, à tout moment, *critiquer* les textes et les décisions de la génération des fondateurs et de leurs successeurs ; il peut tout aussi bien adopter le point de vue des fondateurs et jeter un regard critique sur le présent, pour savoir si les institutions, les pratiques et les procédures existantes de la formation démocratique de l'opinion et de la volonté remplissent les conditions nécessaires d'un processus fondateur de légitimité. [...] Ainsi, il est peut-être possible d'invalider l'objection, à première vue convaincante, élevée contre la version proposée par la théorie de la discussion pour expliquer l'autoconstitution démocratique de l'État constitutionnel ; cette invalidation passe par une réflexion sur la dimension historique de la réalisation du projet constitutionnel (Habermas, 2000, p. 89).

Même si le système des droits et le processus délibératif démocratique sont défectueux et imparfaits à leur origine (réelle ou hypothétique), ils pourront donc se corriger mutuellement dans le temps et ce, sans que l'un soit forcément préalable à l'autre, puisque les droits fondamentaux ne sont plus des limites imposées de l'extérieur à la pratique d'autolégislation démocratique, mais en sont la traduction (Habermas, 2000, p. 92). À l'instar de Baynes (1997, 1992) et de Habermas (2000), l'on ne peut évidemment pas se retrouver à l'an zéro de l'histoire constitutionnelle d'une société. Ces fondements pour telle ou telle démocratie sont en même temps légués et modifiables. Délibérer publiquement à leur sujet doit être vu comme un test continu d'actualisation et de validation de cet ouvrage collectif que sont les textes constitutionnels. Les citoyens peuvent tantôt en corriger les coquilles, tantôt en écrire un nouveau chapitre. C'est dans ce sens qu'ils doivent être compris comme les auteurs des droits et des normes fondamentales de leur société, sans avoir à se retrouver devant une page blanche sur laquelle il s'agirait de tout réinventer les bases constitutionnelles (Courtois, 2003, p. 108-109).

Dans ces circonstances, il est vrai qu'en démocratie, l'on peut normalement distinguer (1) le moment de l'établissement des règles procédurales de la discussion publique et (2) le moment de l'évaluation de la validité des normes juridiques. Mais (1) et (2) exercent une influence réciproque et se perfectionnent l'un l'autre, selon Habermas. Pour ne pas tomber cette fois dans le piège de la circularité entre (1) et (2), il faut trouver une base commune à ces deux moments afin d'expliquer ce qui les rend simultanément possibles. Pour ce faire, il est utile de référer à ce que l'on peut appeler une reconstruction rationnelle des conditions qui commandent le déroulement intrinsèque des discussions elles-mêmes (Habermas, 2000, p. 85), ce qui correspond aux contraintes minimales ou aux conditions dites « internes » qui doivent inévitablement s'exercer sur le processus de la délibération démocratique : symétrie, égalité et liberté des partenaires. Voilà où s'arrête finalement la « régression », à l'intérieur du modèle délibératif. Expliquons.

Ces conditions procédurales de base de la communication argumentée peuvent être vues comme des « droits » abstraits de traitement libre et égal dépourvus de tout contenu concret que la délibération publique entre les citoyens va justement chercher à établir et dont le rôle est de leur donner une forme positive. Ce faisant, le modèle délibératif habermassien n'est pas privé de fondements, car ils sont représentés par ces conditions intrinsèques. Cependant, celles-ci sont seulement des contraintes relatives à la *forme* du déroulement de toute discussion ; elles ne sont pas des restrictions imposées à l'avance et de façon extérieure au *contenu* des délibérations concrètes, de sorte que les citoyens délibérant dans telle ou telle démocratie peuvent toujours conserver leur statut d'autolégislateurs.

Bref, s'il existe certaines conditions intrinsèques formelles que doit rencontrer tout processus de délibération (et donc d'autolégislation des citoyens), cela ne signifie pas pourtant que les démocrates délibératifs comme Habermas doivent « affirmer qu'un ensemble de droits substantiels ayant un contenu concret et bien déterminé doit toujours être intégré à la pratique délibérative [...] » (Courtois, 2003, p. 110), sinon le principe d'autolégislation ne serait plus pertinent. Les conditions de liberté et d'égalité ne sont pas des contraintes « externes », c'est-à-dire des contraintes devant s'imposer au contenu concret des processus délibératifs, car il revient aux citoyens eux-mêmes de réaliser en termes juridiques ces conditions abstraites, c'est-à-dire de produire eux-mêmes des droits singuliers dotés d'un contenu déterminé, au moyen de pratiques délibératives réelles (Courtois, 2003, p. 111). Il n'en demeure pas moins que ce processus délibératif ne peut être légitime que si les conditions formelles de liberté et d'égalité traversent la délibération publique concrète à travers laquelle les citoyens tentent de traduire ces conditions en termes juridiques (c'est-à-dire en droits inscrits positivement dans une constitution, dans un texte) et ainsi de leur donner un contenu réel. Dès lors, « [l]e conflit concernant le contenu substantiel de ces contraintes constitutionnelles pourrait conduire à plusieurs résultats possibles et le but des contraintes procédurales sur ce conflit est d'augmenter la probabilité que le résultat obtenu sera le fruit d'un assentiment libre et volontaire des citoyens. Ainsi, les préconditions procédurales de la délibération ont priorité dans l'établissement de la légitimité de ces résultats » (Knight, 1999, p. 166), sans quoi les citoyens ne peuvent dire que les droits et les contraintes constitutionnels proposés sont acceptés par tous les participants. Si les conditions qui commandent le déroulement intrinsèque des discussions établissent des relations intersubjectives conformément à une procédure reconnue comme équitable, alors

[d]ire que des contraintes institutionnelles (juridiques ou politiques) ne peuvent être imposées de l'extérieur au processus d'autolégislation des citoyens, ne revient pas à nier l'existence de contraintes internes ou procédurales assez exigeantes. Comme chez Cohen (1997, p. 72 et suiv.), la *liberté* et l'*égalité* des citoyens doivent chez Habermas obligatoirement transparaître à l'intérieur même des procédures de délibération publique [...] (Courtois, 2003, p. 110).

En d'autres mots, chez Habermas, ces deux exigences doivent traverser le processus même de la délibération publique, non forcément de façon explicite, mais comme des préconditions de la délibération qui sont les seules à posséder en elles la promesse d'aboutir à des accords rationnellement motivés et librement consentis, aux yeux des citoyens ; car, sans elles, toutes les inégalités qui existent dans nos sociétés se reproduiront certainement dans les processus et les résultats de nos délibérations.

Bien entendu, pour que se matérialise une telle situation idéale de parole, encore faut-il que les citoyens eux-mêmes soient prêts à s'inscrire dans un processus historique d'autocorrection et disposés à participer à des discussions pratiques, c'est-à-dire à honorer les préconditions exigeantes de la procédure

d'argumentation (Habermas, 2000, p. 90). De là, il est possible de faire ressortir un autre aspect autoprésuppositionnel de cette conception délibérative. Elle doit s'appuyer sur quelque chose d'encore plus originaire que la délibération elle-même, puisque celle-ci doit *présupposer* plusieurs qualités rationnelles, morales et solidaires du citoyen (discernement critique, capacité d'écoute et d'ouverture à l'autre, aptitude à défendre ses intérêts de manière modérée et pacifique, etc.). L'on peut faire de la pratique délibérative le fondement de la citoyenneté démocratique seulement si ces qualités ne s'activent et ne se cultivent qu'à travers la délibération elle-même. En fait, selon nous, ces qualités ne sont pas de vrais présupposés, dans la mesure où elles n'existent pas sans ce qui les rend possibles, c'est-à-dire l'exercice de la discussion elle-même ; cet exercice se conçoit en lui-même comme une activité d'apprentissage permettant à ces qualités de se construire et, en retour, le développement de celles-ci corrige progressivement les imperfections de la délibération. Ce lien mutuel entre développement des qualités citoyennes et apprentissage de la délibération constituera justement l'hypothèse générale qui imprégnera l'ensemble de notre quatrième chapitre.

3.2 Deuxième embûche : l'écart entre l'idéal et le réel est-il infranchissable et donc fatal à la théorie de la démocratie délibérative ?

Dans le cadre de la formation des normes juridiques et politiques, le principe de la démocratie délibérative exige leur justification impartiale au moyen d'un échange argumentatif entre citoyens libres et égaux, dans la mesure où ce principe se fonde lui-même sur l'idée du discours rationnel et y trouve son origine. Cependant, une telle exigence normative et rationnelle peut-elle vraiment s'appliquer dans les contextes concrets de la délibération démocratique ? C'est là que se crée l'écart entre l'idéal et le réel et c'est pourquoi, comme nous le constatons ci-après, l'application de la théorie de la démocratie délibérative peut être jugée peu réaliste. Examinons d'abord ce problème. Tentons ensuite de le surmonter.

En élaborant sa théorie du discours moral et juridique, Günther (1993a, p. 42) - un élève de Habermas - identifie deux traits importants qui caractérisent le contexte d'argumentation dont le but est l'atteinte d'un accord rationnellement motivé :

- Les participants cherchent à éléver des prétentions à la validité s'appuyant sur des raisons convaincantes, qui peuvent être honorées ou rejetées ;

- Les participants considèrent ce processus comme un dialogue régulé selon des conditions spéciales : chacun est libre de participer ou non ; chacun jouit de droits égaux ; chacun est libéré de la contrainte des autres⁷⁴.

Pour ceux que nous appelons les théoriciens du discours (nous nous référions principalement à trois philosophes allemands dont la proximité des intérêts de recherche est bien visible : Habermas, Günther et Alexy), ces conditions font partie d'un système de règles de la discussion et la « raison pratique peut être définie comme la capacité d'arriver à former des jugements pratiques en suivant ce système de règles » (Alexy, 1992, p. 235). Il existe un ensemble de règles qui n'est pas applicable aux monologues⁷⁵ ; cet ensemble a pour objectif d'assurer l'impartialité des argumentations pratiques. Les règles servant cet objectif peuvent être conçues comme les « règles spécifiques du discours » (Alexy, 1992, p. 235). Dans ce système de règles du discours, nous retrouvons les exigences (1) de la participation illimitée, (2) du traitement égal et (3) de l'absence de contraintes, ce qui synthétise les conditions du discours rationnel ou représente l'idée de « situation idéale de parole » (Alexy, 1996, p. 211 ; 1992, p. 235 ; 1988, p. 25-26) :

- (1) Chaque individu en mesure de parler peut participer à la discussion ;
- (2)
 - (a) Chacun peut problématiser chaque assertion ;
 - (b) Chacun peut introduire toute assertion dans la discussion ;
 - (c) Chacun peut exprimer ses points de vue, ses désirs et ses besoins ;
- (3) Aucun locuteur ne peut être empêché - par une contrainte (violence, intimidation, etc.) qui domine l'intérieur ou l'extérieur du contexte de discussion - de défendre ses droits exprimés dans (1) et (2).

« Ces règles définissent les traits qui sont caractéristiques pour la notion de la rationalité de la théorie du discours. On peut les appeler alors “*les règles de raison*” » (Alexy, 1988, p. 26). Le point de départ demeure ici une règle générale de fondement : chaque locuteur doit fonder ce qu'il affirme quand on le lui demande, sauf s'il peut donner des raisons qui justifient le refus d'un fondement (Alexy, 1988, p. 25). Sans le respect des règles mentionnées, il n'y aurait pas moyen de savoir si une norme proposée (et ses conséquences) satisfait effectivement les intérêts raisonnables de *tout un chacun* (Habermas, 1986, p. 86-87). En s'appuyant sur la procédure argumentative propre à la théorie du discours (Günther, 1993a ; Habermas, 1992a, 1986 ; Alexy, 1989a), une discussion pratique pourra être dite rationnelle

⁷⁴ De ce point de vue, l'ensemble des exigences de la théorie du discours ne formulerait pas des orientations relatives au contenu des échanges, mais seulement une manière de procéder : la discussion pratique (Habermas, 1986, p. 125). Autrement dit, cette théorie n'imposerait pas de standards moraux substantiels en dehors de la « pure » procédure elle-même.

⁷⁵ Alexy énumère également un ensemble de règles applicables dans un contexte monologique. Ces règles monologiques formulent des exigences générales de rationalité qui sont aussi valides indépendamment de la théorie du discours. Elles incluent l'élimination des contradictions, la consistance dans l'utilisation des prédictats employés, la clarté linguistique et conceptuelle, la vérité empirique, la considération des conséquences, etc. Toutes ces règles sont valides pour les monologues. En revanche, les règles spécifiques du discours ont un caractère dialogique.

lorsqu'elle se sera prêtée à une délibération intersubjective dépourvue de tout autre critère que celui du « meilleur argument ». Dans une « situation idéale de parole », toute norme ne pourra prétendre à la validité que si tous les individus concernés, en tant que participants de la discussion, l'acceptent, avec ses conséquences prévisibles. C'est à l'issue de cet exercice de délibération que les normes (les droits, les lois, les prescriptions, les règlements, etc.) seront déterminées comme *impartiales et légitimes* (c'est-à-dire *valides*), parce qu'*universalisables*, aux yeux des concernés eux-mêmes⁷⁶.

Mais voici le problème : comment parvenir à porter des jugements rationnels et délibérés sur les normes lorsque les modes humains de discussion sont soumis à des contingences (contraintes) factuelles ainsi qu'aux limites cognitives des délibérants eux-mêmes ? Nous n'avons pas tenu compte de cette réalité dans ce qui précède, car la discussion *idéale* a été définie sous des conditions de durée illimitée, de participation illimitée et d'absence totale de contraintes ; sous des conditions de clarté linguistique et conceptuelle totale, d'information empirique entièrement acquise et d'absence totale de préjugés. Bien entendu, la discussion *réelle* se déroule plutôt sous des « conditions d'une durée limitée, d'une participation restreinte et d'une absence limitée de contraintes, au moyen d'une clarté linguistique et conceptuelle limitée, d'une possession limitée d'informations empiriques, d'une capacité restreinte à l'échange des rôles et d'une absence limitée des préjugés [...] » (Alexy, 1988, p. 30 ; 1996, p. 212). En raison également de la dimension limitée de notre connaissance des situations possibles d'application d'une norme, la discussion perd son sens idéal, car les participants - discutant de l'acceptabilité réciproque d'une norme - ne peuvent pas dépasser les limites de leurs savoirs actuels ou tenir compte des situations imprévisibles et inconnues pouvant surgir - lors de l'application de la norme - dans un *futurum exactum* ; « il est certain que la participation illimitée ne peut, elle aussi, être réalisée qu'approximativement. De cela, il s'ensuit que tous les résultats d'une discussion réelle doivent non seulement être placés sous les restrictions cognitives et temporelles, mais aussi sous une restriction de participation [...] » (Alexy, 1993, p. 159-160). En effet, l'exigence de participation illimitée est le plus souvent inapplicable aux débats publics (certains seront incapables de participer par manque d'information, d'éducation, etc., d'autres s'excluront volontairement par manque d'intérêt, de temps, etc.)⁷⁷.

⁷⁶ Dans une situation idéale de parole, « seul est impartial le point de vue à partir duquel sont universalisables les normes mêmes qui, parce qu'elles incarnent manifestement un intérêt commun à toutes les personnes concernées, peuvent escompter une adhésion générale et gagner, dans cette mesure, une reconnaissance intersubjective » (Habermas, 1986, p. 86-87). Cependant, pour rendre effective cette reconnaissance à l'aide de la discussion, les partenaires doivent y avoir intrinsèquement la même valeur, les intérêts de tous doivent être équitablement pris en compte et nul ne doit être dogmatiquement ou arbitrairement exclu des différentes formes de communication et d'expression.

⁷⁷ Dans la mesure où tous ne participent pas aux discussions publiques, les délibérants (députés, commissaires, conseillers, etc.) qui se doivent de représenter d'autres citoyens dans le processus démocratique de prise de décision sont « dans l'obligation de tenir compte du point de vue de tous, y compris de celui qui ne participe pas à la discussion, qui ne manifeste pas son opinion ou qui, quelle qu'en soit la

Il est bien évident que la condition de participation illimitée - tout citoyen peut participer également aux discussions concernant les normes collectives à fixer - paraît contre-factuelle dans les sociétés actuelles, tout comme la condition de durée illimitée des débats qu'implique une situation idéale de parole. Dans les discussions politiques, il y a généralement une distribution asymétrique des rôles et des contraintes d'ordre temporel et les participants, de par leurs motivations égoïstes, sont souvent bien plus intéressés à aboutir à une décision qui est à leur avantage qu'à un résultat véritablement correct et juste. Bref, aussi longtemps que l'on continue d'exiger que les participants d'une discussion démocratique soient de vraies personnes, l'idée de situation idéale de parole demande quelque chose de factuellement impossible.

De ce problème voulant que toute délibération concrète en tant que processus démocratique de prise de décision ne puisse elle-même qu'être imparfaite, l'on peut facilement envisager l'une des objections standards élevées contre l'approche délibérative : le peu de réalité de ce modèle (Zurn, 2005, p. 94 ; Bohman, 1998, p. 400-425). En effet, ce modèle est fréquemment critiqué, parce qu'il semble détaché des motivations réelles des citoyens-délibérants, parce qu'il nécessite presque l'affirmation de « présupposés héroïques au sujet des participants » (Johnson, 1998, p. 173). De plus, plusieurs reprochent « aux conceptions délibératives de la démocratie leur manque de réalisme. Ces démocrates refuseraient de se soumettre au principe de réalité politique en n'insistant que sur le processus délibératif » (Maclure, 2001, p. 264 ; Beauchemin, 2000, p. 268)⁷⁸. Cette réalité se composerait autant de contraintes externes à la procédure du discours que de limites intrinsèques à toute délibération intersubjective. Ces contraintes résideraient, par exemple, dans certaines conditions de domination et

raison, s'est momentanément absenté du débat » (Roman, 1995, p. 77). Mais la théorie de la démocratie délibérative ne dit pas comment faire pour prendre en considération ces intérêts et ces préférences non-exprimés. La prise en compte des opinions des personnes qui ne s'expriment pas devient ainsi difficile, car « [c]ertains individus peuvent ne pas désirer participer à la délibération et c'est pourquoi la légitimité démocratique doit être conçue en termes de *droit* de participer et non d'*obligation* de le faire » (Dryzek, 2000, p. 172-173). En vertu de ce principe tout à fait légitime aux yeux des démocrates délibératifs, l'on ne peut pratiquement rien penser de contraignant face à l'appauvrissement de la participation des citoyens, ceux-ci étant peut-être moins intéressés à la politique ou moins disponibles, aujourd'hui, pour y consacrer du temps (Zurn, 2005, p. 94 ; Taylor, 1998).

⁷⁸ Walzer (1999) relève ce genre de problème et demande aux démocrates délibératifs : « [u]n monde où le conflit politique, la lutte des classes et les différences ethniques ou religieuses sont remplacés par de la pure délibération, est-ce cela notre utopie ? » (p. 67). Gutmann et Thompson (2004) ont toutefois répondu clairement à ce type d'accusation, en mentionnant que ce n'est pas l'utopie « que devrait défendre tout démocrate délibératif. Parce que les démocraties dépendent d'une vaste étendue d'activités politiques, elles ont aussi besoin d'évaluer les contributions relatives de ces activités à la vie démocratique et d'évaluer comment celles-ci peuvent être améliorées. Les citoyens et leurs représentants ont besoin d'évaluer, par exemple, la qualité des campagnes électorales, de leur rôle dans le processus politique et de leur relation aux autres activités, comme la mobilisation et l'éducation politique. Les démocrates délibératifs recommandent que ces activités soient évaluées à travers les principes de la délibération et à l'intérieur de forums publics et non que toute activité politique soit elle-même délibérative. Ces démocrates ne nient pas l'importance de plusieurs autres formes d'activités politiques, mais ils devraient insister sur le fait que délibérer n'est pas seulement une autre activité sur la liste. La délibération fournit le moyen par lequel la justification des autres activités peut être déterminée. La démocratie délibérative ne requiert pas que toutes les activités politiques soient délibératives en tout temps et à tout moment. Mais elle recommande que ces activités devraient parfois être évaluées à travers les principes de la délibération. Informés par les principes comme par les pratiques de la délibération, les citoyens peuvent modifier et améliorer ces autres activités, c'est-à-dire rendre les routines de négociations, de campagnes, d'élections et d'autres activités politiques importantes davantage orientées vers le bien public, autant du point de vue de leurs processus que de leurs résultats » (p. 55-56).

d'iniquité que l'État de droit ne réussit jamais complètement à éliminer. Ce faisant, certains citoyens se sentiront mal compris ou peu considérés à travers l'exercice délibératif, interprétant cela comme un acte de domination de la part de la majorité. L'erreur des démocrates délibératifs consisterait en un camouflage un peu maladroit de ces conditions concrètes de la prise de décision politique rattachée à la volonté de la majorité qui, en quelque sorte, rend la démocratie praticable, même si, à la fin de cet exercice démocratique, il existe presque toujours des minorités dissidentes qui n'acceptent pas tout à fait les termes de la résolution finale découlant d'une question d'intérêt public. Une conception délibérative se voit ainsi soumise à une possible falsification empirique.

Mais pour être honnête, il faut dire que cette distance entre le modèle délibératif et le principe de réalité politique n'est nullement étrangère aux démocrates délibératifs, comme le rappelle Benhabib ; cependant, cette dernière ne voit pas en quoi le peu de réalisme de ce modèle nous empêcherait de dégager ses possibilités conceptuelles : « le fait qu'un modèle normatif ne corresponde pas à la réalité n'est pas une raison pour le rejeter [...] » (Benhabib, 2002, p. 134). Servant de point de repère vers lequel nous devons nous diriger, la pratique rationnelle de la délibération entre citoyens libres et égaux, même si elle indique moins une réalité qu'une virtualité, reste une tâche à accomplir. C'est pourquoi Habermas (1997b, p. 25-83 ; 1987, intro. ; 1984, p. 187-225 ; 1979, p. 69-94) parle d'un potentiel de rationalité ayant à se déployer tout au long du devenir humain tel un processus historique d'apprentissage collectif permettant de réduire l'écart entre l'idéal et le réel. Plus précisément, Habermas réagit à la critique du manque de réalisme de la façon suivante : l'écart entre l'idéal et le réel existe bel et bien, mais n'empêche pas le théoricien de retrouver les conditions de possibilité et de réalisation de la démocratie délibérative au sein même de la culture politique libérale⁷⁹. La réalisation historique de cette culture est elle-même le signe que dans l'histoire réelle, le réel renferme, en germe, l'idéal qui se construit sous la forme d'un processus d'apprentissage collectif. En d'autres mots, le modèle de l'État de droit, de par ses dispositions constitutionnelles, contient d'ores et déjà les bases formelles de la démocratie délibérative telles les libertés politiques d'expression et d'association, ce qui laisse à penser que l'idéal traverse la réalité. « L'institutionnalisation de la méthode de législation parlementaire, fondée sur le suffrage universel, peut être comprise comme un effort de réalisation le plus substantiel possible du principe du discours au niveau de la législation étatique » (Alexy, 1988, p. 31-32). Ainsi, dans les institutions juridico-politiques, l'on perçoit l'empreinte des structures formelles de la démocratie

⁷⁹ À ce propos, l'on peut consulter James (2004) qui, du point de vue de la science sociale, identifie et évalue les conditions empiriques, institutionnelles, motivationnelles, médiatiques ou électoralles propices à la réussite du traitement délibératif des conflits et des divergences entre les groupes d'une société plurielle.

délibérative qui ont laissé leurs traces à travers l'histoire (modes démocratiques de décision, textes constitutionnels, chartes des droits, etc.). Cette dialectique entre le réel et l'idéal a donné naissance à des institutions démocratiques communes tout en rendant possible leur perfectionnement.

De cette perspective presque hégélienne - c'est-à-dire que l'on retrouve dans l'histoire réelle l'idéal en train de se construire - s'ouvre la possibilité, selon Habermas, de faire un parallèle entre l'histoire des sociétés démocratiques libérales et l'ontogenèse des structures cognitives et morales de l'individu : si, à l'adolescence, la personne développe la capacité autonome de penser de façon hypothétique et de conduire des discours rationnels, l'organisation des structures normatives et autonomes de la société entière peut elle aussi être conçue comme le résultat de ce processus de maturation (Habermas, 1997b, p. 25-83 ; 1979, p. 69-94). C'est-à-dire que les membres constituant la société en viennent peu à peu à ne plus accepter de façon naïve les exigences de validité qu'impliquent les affirmations et les normes qu'ils ont reçues ; de là, pour garantir la stabilité sociale nécessaire à la réalisation de leurs intérêts individuels, ces membres se mettent à la recherche d'une nouvelle entente sur le changement des habitudes régissant leurs interactions. Pour les sociétés démocratiques, il s'est agi du passage progressif des formes d'interaction régies par les normes de l'autorité simple aux formes d'interaction régulées par les normes du droit civil. Dans cet ordre d'idées, l'établissement d'une démocratie toujours plus délibérative serait vu comme le prolongement de ce « développement » et donc comme une sorte de niveau supérieur de l'apprentissage, bien que toutes les sociétés ne se développeront pas au même rythme et que certaines d'entre elles n'ébaucheront peut-être jamais les grandes lignes de cette culture politique délibérative.

En somme, les dispositions constitutionnelles, les mécanismes de protection des droits et les institutions parlementaires font partie des structures formelles de la démocratie que l'on trouve dans la réalité comme des traces de l'idéal, de sorte qu'à travers ces structures, les conditions idéales de la délibération démocratique peuvent être satisfaites de manière approximative (Alexy, 1998, p. 226). Comme une roue qui n'est pas tout à fait ronde, une démocratie imparfairement délibérative peut continuer d'avancer, dans la mesure où l'organisation actuelle d'une société fondée sur les droits et sur la démocratie renferme à l'état embryonnaire les exigences caractérisant le principe du discours. La communauté idéale de parole existe en puissance dans nos institutions démocratiques concrètes.

Selon Benhabib (2002, p. 120-121), l'idée de la démocratie délibérative est presque réalisée, lorsque l'écart entre les domaines de la sphère publique et du pouvoir formel tend certaines fois à se réduire ; lorsque pour une question sociale donnée, les mouvements de citoyens sont assez unifiés pour

exercer une pression à long terme sur l'agenda politique des législateurs. Ces conditions empiriques de la culture politique libérale démontrent qu'il est réaliste de penser que ce qui est peut se rapprocher de ce qui devrait être, de sorte que l'idée de la démocratie délibérative se situe quelque part entre l'idéal et la réalité ; il faudrait être assez myope ou faire preuve d'un cynisme injustifié pour ne pas trouver d'exemple (tiré du contexte politique actuel) pouvant confirmer ce qui vient d'être dit, c'est-à-dire que les semences de l'idéal sont dans la réalité.

Dans le contexte québécois, nous pensons notamment à l'adoption de la *Loi sur l'équité salariale*⁸⁰. Une telle législation est sans aucun doute le résultat d'une longue bataille active et persuasive qu'ont menée les regroupements civils de femmes et les syndicats, afin que l'on reconnaisse socialement et que l'on tente juridiquement de rectifier la discrimination salariale historique dont les femmes ont été victimes en milieu de travail. Il est vrai que cet exemple positif ne doit pas pour autant nous détourner de l'impression de nombreux citoyens nord-américains et européens pour qui l'institutionnalisation parlementaire de la délibération apparaît plus souvent qu'autrement comme une série de procédures délibératives et législatives fonctionnant en vase clos, s'isolant parfois même des véritables intérêts des populations.

À ce propos, mentionnons justement que Habermas lui-même a dénoncé publiquement

la manière dont s'est opérée l'unification allemande, fruit d'une décision du pouvoir politique, sans consultation en bonne et due forme des populations allemandes de l'Est et de l'Ouest concernées, décision qui a ainsi largement « sous-estimé les dispositions normatives de la population » (Habermas, 1992b, p. 16-17) : il aurait fallu, selon lui, qu'il y ait discussion publique sur des alternatives politiques, dans le cadre de l'organisation, par exemple, d'un référendum comme le prévoit l'article 146 de la loi fondamentale allemande (Leleux, 2002, p. 122).

D'un point de vue habermassien, cet exemple corrobore le caractère incompli de l'approche délibérative, dans le contexte de nos démocraties occidentales. C'est pourquoi, dans ces circonstances, les théoriciens délibératifs semblent tous s'entendre sur le fait que le modèle du discours appliqué à la procédure démocratique doit être conçu comme un idéal régulateur, comme un étalon normatif. En tant que « métanorme » devant contrôler les discussions publiques, ce modèle fixe un ensemble d'exigences procédurales qui devrait être satisfait le plus possible, afin d'évaluer - au cours et à l'issue de ce processus de délibération collective - le degré d'impartialité et donc de légitimité des normes que l'on révise ou que l'on crée. Par conséquent, la critique voulant que l'application du modèle de la discussion

⁸⁰ Cette *Loi*, entrée en vigueur au Québec le 21 novembre 1997 et adoptée en 1996, reconnaît la discrimination faite aux femmes depuis leur entrée sur le marché du travail. Comme instrument utilisé pour régulariser la situation, elle oblige les employeurs à corriger les écarts salariaux entre les hommes et les femmes et ce, en principe, depuis le 21 novembre 2005.

soit peu réaliste en contexte de démocratie se révèle plus ou moins pertinente, car ce cadre normatif perdirait manifestement son intérêt pour le théoricien politique, s'il se donnait d'ores et déjà à l'état pur dans la réalité.

Dans ce sens, le principe du discours sert à baliser le processus d'élaboration des normes juridiques auquel devrait satisfaire une société démocratique (Alexy, 1988, p. 30). C'est le rôle que nous devons lui accorder, à la manière de Michelman qui décrit ce principe du discours (ou de la démocratie délibérative) comme « la conviction que ce n'est que dans le sillage du débat démocratique que chacun peut espérer parvenir à une approximation fiable des vraies réponses aux questions quant à la justice des normes constitutionnelles proposées - réponses dont on pense qu'elles sont représentées par l'universalité des intérêts de chacun ou par leur hypothétique acceptabilité unanime dans le cadre d'un débat démocratique [...] » (Michelman, 1998, p. 90 ; Habermas, 2000, p. 83). C'est comme si la communauté réelle de parole avait besoin de la communauté idéale de parole, pour identifier ce qui lui fait défaut et donc reconnaître les moments où elle s'égare. « Tout en reconnaissant [la] logique empirique de la délibération démocratique et des processus de la formation de la volonté, il n'est pourtant pas nécessaire d'abandonner le principe régulateur voulant que la logique de la justification publique exige l'impartialité, où les meilleurs intérêts de tous les concernés en tant qu'individus moralement et politiquement égaux sont pris en considération » (Benhabib, 2002, p. 145)⁸¹. En d'autres termes, « le discours réel est lié au discours idéal de façon conceptuelle. Celui qui cherche à convaincre un opposant au moyen d'arguments presuppose que celui-ci devrait consentir dans les conditions idéales » ; dans ces conditions, « sont [...] correctes et, par conséquent, valides les normes qui, dans une discussion idéale, seront jugées correctes par tout un chacun » (Alexy, 1988, p. 30 ; 1996, p. 212).

Comprendre ainsi le modèle délibératif comme une « métanorme », comme un idéal régulateur, conduit le théoricien du discours à le concevoir d'un point de vue purement formel et procédural ; en effet, il établit qu'en principe, seules sont légitimes les normes qui pourraient se révéler acceptables pour

⁸¹ Comme Habermas le reconnaît, il est vrai que les citoyens parviendront le plus souvent à des accords négociés pour des raisons et des motifs différents. Si le contenu de ces raisons peut varier d'un individu à l'autre, la structure profonde de la justification des accords reste cependant la même, dès qu'un individu doit dévoiler publiquement ces raisons, parce que ses interlocuteurs le lui demandent et que cela se révèle (pour l'individu lui-même) essentiel à la poursuite de la délibération, de la négociation. Cette structure profonde est définie de la manière suivante : la qualité de la justification d'un accord - constitué d'éléments culturellement variables - dépend somme toute de la plus grande satisfaction possible des intérêts de chacun, car, à moins de recourir à la force, il serait peu probable qu'un individu (ou un groupe d'individus) accepte librement une résolution, une norme où ses intérêts apparaissent sacrifiés ou visiblement déçus comparativement aux autres. Il peut exister une pluralité de raisons et de motivations pour lesquelles l'on recherche un accord public entre des demandes concurrentes, mais celles-ci - pour être recevables (et donc justifiables) dans la perspective des autres - doivent considérer tous les sujets comme étant moralement libres et égaux (Benhabib, 2002, p. 143). Cette structure de la justification publique d'un accord est sans doute fondamentale et universelle.

tout être humain capable de comprendre et de discuter, ce qui veut dire de considérer les citoyens participant à la délibération comme des sujets rationnels et capables d'arguments universalisables⁸². Dès lors, ce qui définit l'idéal achevé d'une communauté délibérante ne peut être que l'ensemble de tous ses sujets rationnels.

3.3 Troisième embûche : l'approche « consensualiste » du modèle délibératif est-elle adéquate ?

Dans le cadre de la théorie politique de Habermas, l'on ne peut que ressentir un attachement fort au principe consensuel de l'éthique de la discussion ; l'on peut même parfois se demander si la formulation de son principe démocratique ne consiste pas finalement en une simple traduction du principe de l'éthique de la discussion en termes politico-juridiques : « seules peuvent prétendre à une validité légitime les lois juridiques qui sont à même, dans un processus d'institution du droit par la discussion ayant lui-même été établi dans une perspective juridique, de trouver l'adhésion de tous les sociétaires juridiques » (Habermas, 1997a, p. 126)⁸³. Ce principe démocratique se laisse parfois interpréter comme une recherche de « vérités politiques » (c'est-à-dire de normes universellement valides) qui s'affirment dans la délibération et se confirment à travers les consensus obtenus entre tous les citoyens. Habermas soumet l'idée de démocratie délibérative à la condition exigeante qu'une norme soit légitime si elle se révèle nécessaire à la satisfaction d'intérêts universalisables⁸⁴.

Selon Mc Carthy (1998, p. 115-153), le problème se situe justement à ce niveau : le concept habermassien de légitimité reposant sur ce principe fort du consensus (obtenu au moyen d'un échange d'arguments rationnels entre citoyens qui expriment librement et publiquement leurs idées et leurs opinions sans contraintes) est beaucoup trop exigeant et, à son avis, il faudrait plutôt se rabattre sur la perspective rawlsienne du consensus par recouplement. Dans l'établissement des normes démocratiques collectives, cette démarche par recouplement implique que soient mises de côté plusieurs idées, doctrines

⁸² Par extension, il est sous-entendu que certaines exigences collectives que comporte cette approche délibérative (ex. : l'égal respect de l'autre) valent pour toutes les communautés de discussion, peu importe les particularités distinctives de leurs délibérants.

⁸³ À titre de comparaison, retrançons justement le principe habermassien de l'éthique de la discussion : « toute norme valable doit satisfaire à la condition selon laquelle les conséquences et les effets secondaires qui de manière prévisibles résultent du fait que la norme a été universellement observée dans l'intention de satisfaire les intérêts de tout un chacun pourraient être acceptées sans contrainte par toutes les personnes concernées (et préférées aux répercussions des autres possibilités connues de règlement) » (Habermas, 1992a, p. 123). Ainsi, les participants qui se conforment au principe de l'éthique de la discussion recherchent non seulement des normes acceptables pour une collectivité donnée à une période particulière, mais des normes de l'action morale au caractère universellement juste et valide. C'est pourquoi Habermas dit que ces participants à la procédure de la discussion morale s'orientent idéalement vers la recherche coopérative de la vérité morale, c'est-à-dire vers cette finalité qu'est le consensus normatif.

⁸⁴ Comme nous le verrons plus loin, Habermas admet qu'au moment où « un accord sur la valeur d'une norme s'avère impossible, on peut négocier un compromis entre des intérêts particuliers » ; en revanche, « lorsque l'on se prononce sur un choix normatif, les raisons morales [c'est-à-dire celles qui visent à démontrer qu'une norme est nécessaire à la satisfaction des intérêts dits universalisables] doivent toujours prévaloir [...] sur les compromis » (Pourtois, 2000, p. 71).

ou conceptions particulières et controversées pour faire ressortir uniquement le noyau de principes communs et partagés par tous les citoyens sur lequel établir une politique libérale équitable. Pour répondre au « fait du pluralisme », tous savent que la solution de Rawls (1995) est de suggérer qu'il puisse seulement y avoir consensus à propos d'un domaine limité de raisons pratiques et que la coopération politique est possible sur la base de ce noyau de valeurs non-controversées ; sa proposition - ayant comme conséquence de restreindre de façon importante le contenu et l'étendue des discussions publiques⁸⁵ - se distingue de la théorie habermassienne de la démocratie pleinement et entièrement délibérative et participative, qui ne devrait pas se livrer à des orientations relatives au contenu des accords et des débats, mais seulement fournir une manière de procéder orientant les participants vers le consensus : la délibération démocratique (Zurn, 2005, p. 120). Pour Mc Carthy, l'approche de Rawls serait plus appropriée que le principe consensualiste de Habermas (1998c, p. 402-403), parce qu'étant plus faible et moins exigeante, elle répondrait mieux à la diversité et à la réalité pluraliste moderne⁸⁶.

Les réactions critiques sont nombreuses, face à l'approche consensuelle de Habermas. Plusieurs disent que si l'on peut envisager la possibilité d'atteindre des consensus entre des individus qui partagent le même langage culturel, les mêmes valeurs, les mêmes origines, etc., le fait pluraliste caractérisant les sociétés d'aujourd'hui rend les choses beaucoup plus ardues, à moins que l'on puisse concilier l'approche consensuelle et le pluralisme contemporain. Cette remarque se révèle tout à fait pertinente, considérant que des critiques ont reproché aux partisans habermassiens de la conception délibérative de présupposer l'existence de communautés délibérantes homogènes (au plan culturel et axiologique) relevant de la fiction et d'être aveugles aux tensions persistantes entre l'idée de consensus et la diversité d'ordre culturel ou axiologique (Benhabib, 2002, p. 147-148 ; Valadez, 2001). Bref, le problème est de savoir si l'approche consensualiste de Habermas est adéquate. Si tel est le cas, alors comment la concilier avec la diversité des valeurs, c'est-à-dire avec le pluralisme axiologique ?

Les détracteurs de la conception consensuelle de la démocratie délibérative pensent que le caractère agonistique de nos sociétés sous-tend un pluralisme axiologique où « le gouffre normatif qui sépare souvent différents groupes sociaux est trop important pour que l'on puisse plausiblement espérer

⁸⁵ L'approche de Rawls impose en effet des contraintes substantielles sur les types de raisons que les citoyens peuvent légitimement offrir dans le cadre du processus délibératif, ce que rejette l'approche habermassienne qui, pour être pleinement consistante, ne doit pas contraindre ainsi la recherche des meilleures raisons que les citoyens peuvent fournir pour les bénéfices du processus délibératif (Knight, 1999, p. 163-164).

⁸⁶ « Pour cette raison, McCarthy (1998, p. 124, 128-140) estime que la conception habermassienne de la délibération publique devrait s'orienter davantage dans le sens du consensus par recouplement de Rawls, laissant place aux conflits insolubles, que dans le sens d'une idée trop forte d'accord rationnel, plus ou moins appropriée à nos sociétés pluralistes » (Courtois, 2004, p. 845).

l'atteinte du consensus » (Weinstock, 2001b, p. 233). Cette préoccupation a d'ailleurs été formulée de façon exemplaire par des théoriciens délibératifs comme Valadez (2001) ou Bohman (1996) :

[q]uand l'animosité entre des groupes culturels est vraiment profonde, quand les querelles sur les ressources limitées rendent très difficiles les compromis, ou par exemple, quand les différences cognitives et affectives entre les groupes sont infranchissables, même l'égalisation des ressources épistémiques [...], l'égalité des ressources motivationnelles, l'éducation multiculturelle, ou les réformes au sein des arènes de la délibération publique, ne peuvent suffire à créer un milieu délibératif dans lequel les revendications des minorités ethnoculturelles recevront une véritable oreille attentive (Valadez, 2001, p. 101).

De ce point de vue, l'on peut être porté à croire que le fait que le principe de la délibération démocratique de tous les citoyens soit actuellement inappliqué ne dépend pas que de facteurs externes à la théorie de la démocratie délibérative (manque d'intérêt des citoyens, absence de véritables lieux de débats publics, rapports distants entre les institutions et les populations, etc.). Le modèle délibératif - parce qu'il implique une approche consensualiste - peut également être perçu comme étant inadéquat d'un point de vue strictement théorique, parce qu'étant inadapté à l'idée même que l'on se fait aujourd'hui du processus démocratique de décision fondé sur la règle de la majorité et non sur la recherche d'utopiques consensus : « la version habermassienne de la démocratie délibérative et sa théorie discursive de la légitimité ont prêté flanc à la critique voulant que le critère du consensus parmi les participants soit beaucoup trop exigeant » (Benhabib, 2002, p. 142), dans la mesure où ce critère nous amène à considérer comme pur échec toute délibération dont le type de résultat n'implique pas de fait l'unanimité des parties concernées. L'idéal consensuel en tant que visée inatteignable placerait ainsi la barre trop haute pour la délibération (Benhabib, 2002, p. 135). En tenant compte du contexte radicalement pluraliste, certains se demandent en effet si l'atteinte *même provisoire* de consensus sociaux et politiques par la délibération démocratique est aujourd'hui concevable. Lors d'un échange d'arguments entre citoyens, n'y a-t-il qu'une seule finalité, celle d'aboutir à un consensus ? Existe-t-il d'autres visées moins exigeantes ?

Weinstock (2001b) estime justement nécessaire de redéfinir la finalité de la délibération démocratique. Selon lui, « il est faux de penser, comme semblent le faire bon nombre des partisans de la démocratie délibérative », que le consensus soit le seul résultat souhaitable au terme de la délibération démocratique, de sorte qu'« il est permis de penser que, dans un contexte de pluralisme axiologique [...], le compromis est un idéal régulateur plus approprié que le consensus » (Weinstock, 2001b, p. 235). Mais cette critique ne s'applique, bien sûr, qu'à un modèle délibératif de type consensuel⁸⁷. C'est pourquoi,

⁸⁷ Sans être tout à fait explicite, Weinstock (2001b, p. 236) semble ici se référer et s'adresser principalement aux thèses habermassiennes, qu'il synthétise sous l'idée que la démocratie permet la découverte des « intérêts généralisables ».

d'après Weinstock, il est préférable de souscrire à une approche où la délibération publique est conçue comme une recherche de « compromis », l'idée de compromis étant ici décrite comme un « ensemble de concessions réciproques », c'est-à-dire comme une forme d'arbitrage ou d'équilibre entre les intérêts concurrents que deux (ou plusieurs) parties font valoir (ex. : entre la productivité économique et la protection de l'environnement, entre le bien de l'individu et le bien de la société, entre les revendications particulières d'une minorité et le seuil de tolérance de la majorité, entre les besoins de la population actuelle et les intérêts des générations futures, etc.). Souvent davantage empreinte de la valeur d'efficacité que de la valeur de vérité, la délibération publique, en tant que processus d'arbitrage, possède ainsi une orientation beaucoup plus pratique que la discussion morale visant l'atteinte de consensus à propos des normes morales abstraites et universelles. Dans cette optique, et pour reprendre Valadez en accord avec Bohman, un tel processus de délibération publique orientée vers le compromis « est d'abord et avant tout une activité de coopération sociale ayant pour finalité la résolution de situations problématiques concrètes » (Valadez, 2001, p. 63). Benhabib s'accorde avec Bohman et Valadez pour dire qu'à travers ce processus de la délibération démocratique, il ne s'agit pas seulement d'argumenter, mais de découvrir mutuellement des manières acceptables de coopérer et de continuer à vivre les uns avec les autres (Benhabib, 2002, p. 145). Afin de répondre à certaines situations d'urgence, Habermas reconnaît lui-même qu'au niveau de la pratique démocratique, les citoyens doivent fréquemment se satisfaire de compromis partiels, provisoires, incomplets. Dans ce cas, ne vaudrait-il pas mieux que les participants aux délibérations démocratiques abandonnent l'idée de consensus ?

Selon Weinstock, dans un cadre radicalement pluraliste, « il va falloir que les participants aux délibérations soient disposés à trouver des manières de régler d'importants différends sans que les motifs profonds de ces différends soient éliminés » ; il juge que « [c]ette attitude délibérative est davantage orientée vers le compromis que vers le consensus » (Weinstock, 2001b, p. 234-235). Bohman définit ce compromis comme un contexte dans lequel « les parties n'en modifient pas la structure pour atteindre l'unanimité, bien qu'elles le puissent quand les conflits ne sont pas si profonds. Elles modifient plutôt leurs interprétations conflictuelles de cette structure, afin que chacun puisse reconnaître les valeurs et les standards moraux d'autrui comme ses composantes à part entière » (Bohman, 1996, p. 91). C'est ainsi que les participants peuvent régler par le compromis d'importants différends sans que les motifs profonds de ces différends soient éliminés, contrairement à ce qu'exige le consensus auquel des partenaires ne parviennent que pour des raisons identiques (c'est-à-dire moralement et universellement valables pour tous). Même lorsque les désaccords sur le fond et les valeurs demeurent, la pratique de la délibération publique permettrait ainsi d'arriver à des compromis (des concessions mutuelles entre divers

groupes d'intérêts), afin de régler ces différends menaçant la paix sociale, ce qui n'est généralement pas souhaitable pour l'un ou l'autre de ces groupes. À partir du moment où les délibérants s'engagent, de manière démocratique, dans cette démarche de compromis, les partenaires peuvent accepter des compromis pour des raisons multiples, mais chacun essaie, dans une délibération publique, « d'atteindre le point maximal dans la satisfaction de ses intérêts qui soit compatible avec le maintien par son vis-à-vis de la volonté de coopérer », de sorte que « la position de compromis soit perçue par tous les partenaires comme émanant d'un processus de concessions *réciproques* » (Weinstock, 2001b, p. 235, 237).

On peut maintenant se demander si cette théorie du compromis, qui intervient un peu comme une forme plus acceptable du modèle délibératif, est elle-même viable et si elle est plus soutenable que la théorie du modèle consensuel. Car la solution du compromis - supposée prendre davantage en compte le pluralisme contemporain - n'ignore-t-elle pas le fait que dans le cas d'un vote *majoritaire*, l'on n'est pas dans le compromis, mais dans le rapport de force ? Il est tout à fait possible (et c'est même ce que l'on constate très souvent dans les démocraties) qu'une majorité discrimine ou lèse les intérêts d'une minorité. Par exemple, une alliance entre les classes moyennes et les classes aisées peut être ponctuellement envisagée lors d'élections, afin que leur supériorité numérique permette efficacement de faire contrepoids aux intérêts des moins nantis ; le choix majoritaire en faveur de tel ou tel programme politique peut ainsi accroître les inégalités dans la répartition des revenus ou remettre en cause les acquis sociaux des classes populaires. Par contre, les défenseurs de la théorie du compromis (Weinstock, 2001b, p. 237) peuvent répondre en rappelant qu'il n'est pas certain que cette situation sera nécessairement à l'avantage de la majorité à moyen ou à long terme, puisque si l'intérêt de la minorité n'est jamais considéré, celle-ci n'aura le choix qu'entre la résignation au diktat majoritaire et la révolte plus ou moins violente, ce qui se révélera également néfaste pour la majorité elle-même, car elle s'expose à la réaction agressive des personnes qui sentent leurs intérêts menacés ou bafoués. Au contraire, l'application plus rigoureuse de la règle du compromis « à chacun son tour » assurera le perfectionnement des procédures garantes de la paix sociale à l'avantage de tous. Dans la confrontation et l'arbitrage des intérêts en démocratie, cette règle veut qu'aujourd'hui, j'accepte que ce soit votre tour, si demain, vous acceptez que ce soit le mien. Les minorités accepteront ainsi *temporairement* de se soumettre à la décision de la majorité, à la condition que celle-ci leur assure qu'elles auront d'autres occasions de renverser cette décision, par le biais d'une reprise des processus de délibération et de votation ; c'est là qu'apparaît l'idée de compromis social à long terme entre les gagnants et les perdants au jeu de la démocratie. Ainsi, la société démocratique fonctionne en principe sous le mode d'un compromis social (de nature procédurale) à long terme entre les différents groupes d'intérêts qui respecteront les décisions

majoritaires, dans la mesure où les citoyens auront la possibilité de corriger ou de renverser ces mêmes décisions avec le temps (changement de gouvernement, amendements constitutionnels, etc.).

Cela est encore plus vrai si la démocratie se veut « délibérative ». Puisque la majorité est censée fournir des raisons et des arguments aux minorités dissidentes et ce, avant chacun des votes, elle expose ses positions à la critique et donne à ces minorités une chance réelle de la convaincre de la justesse des positions (peut-être argumentativement supérieures) qu'elles défendent. L'inverse est aussi vrai, car la majorité peut évidemment réussir à convaincre des opposants que sa position est *la meilleure*, au cours de la séquence des débats. Le cas de l'État d'Oregon, aux États-Unis, peut ici servir d'exemple : en effet, adopté en 1994 par un vote référendaire très serré (c'est-à-dire 51 % contre 49 %), le *Death With Dignity Act* (légalisant le suicide assisté) a aussitôt été contesté, entre autres, par l'Église catholique, certaines associations de médecins et des groupes de citoyens « pro-vie », au point qu'en 1997, cet État de l'Oregon a procédé à un nouveau référendum qui, lui, a été gagné avec 60 % des voix. Ce n'est qu'à la lumière de ces derniers résultats que la loi est véritablement entrée en vigueur. Toutefois, en principe, ce choix de société ne demeure vraiment démocratique que s'il inclut la possibilité que cette décision collective issue du processus référendaire soit reconsidérée, voire même renversée, avec l'aide de nouveaux arguments ou de nouvelles descriptions contextuelles.

Cependant, la plupart des décisions collectives obtenues ainsi par les voies de la consultation référendaire laissent croire que le principe et la pratique démocratiques s'éloignent de l'idée de consensus, car si elle était vraiment la finalité privilégiée par les citoyens, la plupart des résultats de la démocratie seraient considérés comme de purs échecs ; à leurs yeux, toute délibération démocratique n'aboutissant pas à l'unanimité ne mènerait donc nulle part. Cette façon de penser condamnerait la démocratie à l'immobilisme. Dans ce contexte, les délibérants seraient le plus souvent forcés de rompre la discussion ou de suspendre le processus de prise de décision, faute de consensus. Notamment, tous les projets de lois concernant les questions bioéthiques les plus chatouilleuses - l'utilisation des cellules souches embryonnaires, l'euthanasie, etc. - seraient voués à mourir du fait que dans les débats publics et politiques, les convictions s'entrechoquent sans unanimité possible et touchent aux conceptions de la vie et de la mort de plus en plus hétérogènes dans le contexte actuel. N'est-il pas alors raisonnable de renoncer à l'idée de consensus vu comme objectif de la délibération ? Habermas répond par la négative. La stratégie qu'il adopte pour sauvegarder son approche consensuelle ne vise pas à atténuer la portée du pluralisme contemporain ; cette alternative serait franchement trop facile à balayer du revers de la main. Sa stratégie consiste plutôt à dire que même si le processus démocratique est faillible - c'est-à-dire qu'il

ne permet pas toujours de parvenir à des consensus - les délibérants ont encore besoin de la notion de consensus, parce qu'elle constitue la finalité idéale qui donne sens à leurs pratiques délibératives. Définissons d'abord le concept de consensus (comme entente intersubjective) qui, chez Habermas, est beaucoup plus complexe que ce qui transparaît jusqu'ici. Montrons ensuite pourquoi l'on ne peut même pas penser l'idée de délibération démocratique sans celle de consensus.

Dans son passage de la théorie morale à la théorie politique, Habermas a tenté de préciser sa logique consensuelle en distinguant le discours moral et le discours politique. Dans sa théorie politique, il élargit en effet le cadre de la discussion morale (imaginée entre des individus entièrement capables de s'abstraire de leur expérience et de leurs réalités sociales singulières), afin que la sphère politique d'expression des intérêts publics et privés « ne soit pas un modèle unitaire, mais pluraliste, reconnaissant ainsi la variété des institutions, des associations et des mouvements de la société civile » (Benhabib, 2002, p. 138). Dans ces conditions des plus étendues et des plus diversifiées, tout délibérant percevra à un moment ou à un autre la faillibilité des résultats de la délibération démocratique. Par contre, tout comme l'on ne remet pas en cause la notion de vérité parce que les conclusions de la science sont falsifiables, le caractère faillible et révisable des résultats de la communication humaine (Courtois, 1994) n'empêche pas de concevoir la notion de consensus comme étant l'idéal que poursuivent les participants qui, par la discussion, veulent prendre *la meilleure décision*. Si Habermas continue de penser que cette notion de consensus est nécessaire à toute délibération, il faut cependant bien comprendre ce qu'il veut dire par là. Le concept même de consensus est complexe chez cet auteur qui décrit divers degrés de consensus englobant eux-mêmes plusieurs possibilités de délibération démocratique et correspondant à des visées différentes selon les circonstances (Courtois, 2004, p. 847 et suiv. ; Habermas, 1997a, p. 178 et suiv.).

Habermas identifie un premier type de consensus qui possède un sens fort ; celui-ci est lié aux discussions sur la justice politique. Il définit cette forme de consensus comme le moment où les délibérants parviennent à un accord intersubjectif qui est rationnellement motivé par des raisons identiques. Dans ce contexte, les participants émettent des jugements publics qui, sur la base des mêmes raisons, visent à convaincre tous les autres citoyens, ces derniers étant appelés à dépasser leurs intérêts particuliers pour se placer du point de vue de l'intérêt généralisable. Discuter afin de rechercher ce type d'intérêt peut conduire à reconnaître qu'il est dans la position d'une des parties ou bien qu'il n'est dans aucune de leurs positions, ni dans un moyen terme entre ces parties, mais ailleurs, c'est-à-dire dans une entente universelle-réiproque (sur ce qui est équitable pour toutes les parties) résultant d'une certaine

forme de pratiques délibératives. Au niveau de ces pratiques, l'on réfère à cette signification du consensus, lorsque les participants ne réduisent pas leurs délibérations à des fins pragmatiques ou collectives, mais leur attribuent une dimension déontologique, par exemple, quand ils supposent que les droits fondamentaux édictés par leur communauté juridique concrète découlent de l'intégration de certains principes universels de justice à l'horizon de leur forme de vie déterminée (Habermas, 1997a, p. 307).

Ainsi, le premier type de consensus coïncide avec le domaine des débats sur la justice politique et, entre autres, représente la finalité appropriée pour les discussions relatives à la justification des droits devant être déterminés comme fondamentaux. Pour des raisons identiques, les délibérants reconnaissent la légitimité de tel ou tel droit et ce, parce qu'il répond à tel ou tel intérêt universalisable énonçant ce qui apparaît également bon pour tous⁸⁸.

De façon générale, il est vrai que les droits constitutionnels sont des positions auxquelles on attribue une telle importance que la décision concernant leur acceptation ou non-acceptation ne peut être confiée à la simple majorité parlementaire. Un législateur constitutionnel qui se conforme au principe du discours incorporera, comme droits fondamentaux dans la constitution, au moins toutes les positions individuelles qui se sont avérées discursivement nécessaires dans le discours constitutionnel (Alexy, 1988, p. 31-32)⁸⁹.

Selon Habermas, l'idée forte de consensus est donc adaptée aux délibérations concernant les questions de justice fondamentale. Pour reprendre Weinstock, l'on peut cependant rétorquer que plusieurs débats impliquant des divergences axiologiques profondes touchent plutôt à des questions face auxquelles les citoyens et les groupes doivent réussir à s'entendre selon des motifs distincts et sans forcément éliminer ces divergences.

De ce fait, un seconde type de consensus intervient dans le cadre des discussions publiques. Celui-ci a toutefois un sens plus faible que le précédent : dans certaines circonstances, ce que Habermas appelle les discussions éthico-politiques, l'on peut escompter que les participants parviendront à s'entendre, mais sur la base de raisons et de motifs dissemblables. Cette notion plus faible de consensus

⁸⁸ Par exemple, il est affirmé dans les chartes que le droit à l'intégrité physique est fondamental, parce que chaque homme est le seul maître détenteur de son propre corps ; s'il y a consensus entre deux agents rationnels concernant le fait que ce droit est justifié, cela repose forcément sur cette raison identique et suffisante au moyen de laquelle ils présument pouvoir convaincre tout autre agent du même fait. En revanche, si une personne n'adhère pas à ce principe voulant que chaque homme soit maître de son corps, elle ne peut convaincre autrui de la validité universelle du droit à l'intégrité physique pour un autre motif, car, peu importe la nature de ce motif, si les hommes ne sont pas détenteurs de leur propre corps, ils ne peuvent en revendiquer l'intégrité.

⁸⁹ De ce point de vue, le discours constitutionnel ne peut pas être conçu comme un simple débat où chacun défend ses propres intérêts, pour aboutir à quelque chose qui sera de l'ordre du compromis. Discuter en défendant ses propres intérêts face aux autres s'apparente au marchandage : moyennant des concessions de part et d'autre, les participants discutent afin de trouver une position médiane acceptable pour les parties concernées et non afin de rechercher l'intérêt universel-réiproque que l'on veut traduire en droits fondamentaux (condamner la discrimination raciale, interdire la torture ou les châtiments inhumains, etc.) qui, pour prétendre à la justice, doivent avoir la propriété de dépasser l'idée de compromis stratégique ou de marchandage entre certains intérêts particuliers.

implique une entente qui survient à l'intérieur d'une société donnée, mais qui, dans le contexte pluraliste, tient compte de la diversité des valeurs et des perspectives éthiques. Dans cette optique, le « consensus » réfère au recouplement ou à la convergence de différentes convictions individuelles et de diverses orientations axiologiques ; mais « pour les agents, il n'est pas nécessaire d'avoir les *mêmes* raisons pour soutenir leur croyance, mais seulement d'*avoir* des raisons et de reconnaître réciproquement leur force justificative, même si ces raisons sont différentes » (Courtois, 2004, p. 848). Ainsi, ce deuxième sens habermassien du consensus rend tout à fait compte de la recommandation de Weinstock énoncée plus haut : dans une société pluraliste, les participants aux délibérations doivent être disposés à trouver des manières de régler certaines controverses sans que les raisons de leurs accords soient exactement semblables⁹⁰. Cela réfère à des ententes qui, pour ainsi dire, se situent *en deçà* des consensus sur les droits fondamentaux et les principes de la justice que l'on suppose indépendants d'une forme de vie spécifique et qui expriment possiblement des intérêts généralisables et donc identiques pour tous ; il s'agit davantage d'ententes circonstanciées et le plus souvent établies à l'échelle d'une communauté culturelle ou politique particulière où s'enracine, pour ses membres, la potentialité même de convergence ou de recouplement entre certaines raisons communes (Courtois, 2004, p. 851-852).

Le dernier type de consensus peut être défini à partir de l'idée de compromis, de conciliation ou d'accompagnement entre des intérêts rivaux. Cela caractérise ce que Habermas nomme les discussions pragmatiques ou stratégiques.

Finalement, à l'extrême pôle de l'axe du consensus, une entente peut survenir du point de vue d'une négociation procéduralement équitable ne visant plus un « consensus » dans son sens littéral, mais un compromis entre des intérêts conflictuels. [...] Qu'est-ce qui amène les parties à s'entendre ? Ce n'est plus l'identité des raisons qu'elles ont pour soutenir une norme ou une valeur ; ce n'est pas non plus la force de conviction d'une vision du monde, d'une valeur culturelle ou d'un idéal qu'elles partagent communément à partir de différentes perspectives individuelles. Ce n'est que la capacité de tel ou tel règlement de satisfaire équitablement les intérêts conflictuels (Courtois, 2004, p. 849).

Généralement, pour être équitable, ce règlement devrait équilibrer - autant que faire se peut - les gains et les pertes de chacune des parties, ce qui permet aux partenaires de maintenir à leur propre avantage la volonté mutuelle de coopération ; ce qui revient à l'idée de « concessions réciproques »

⁹⁰ Par exemple, pour une controverse éthico-politique comme la peine de mort, les citoyens peuvent sans doute rejeter la légitimité de cette pratique pour des raisons aussi variées (et parfois mutuellement exclusives) que la répugnance morale, la crainte d'erreurs judiciaires, l'éventuelle condamnation à mort d'un proche, la confiance en la réhabilitation des criminels, etc. À ce propos, un sujet *s* qui n'éprouve que répugnance face à la pratique de la peine de mort peut arriver à faire changer d'opinion son vis-à-vis *v* - de prime abord favorable à cette pratique - dans la mesure où ce dernier est en même temps fort sceptique face à l'impartialité du système judiciaire ; *s* peut en effet réussir à convaincre *v* en jouant la carte de la peur des abus et des erreurs judiciaires ouvrant ainsi la possibilité de condamner faussement à mort *v* lui-même, l'un de ses proches, tout autre innocent ou encore des criminels ne méritant pas ce châtiment. De la sorte, *s* et *v* parviendraient à la même conclusion générale voulant que la peine de mort soit une mauvaise chose, même si, au fond, ils ne partagent pas les mêmes raisons subjectives et les mêmes perspectives éthiques. Selon Habermas, c'est à ce genre d'entente ou de consensus que devraient idéalement conduire les délibérations qu'il définit comme éthico-politiques.

évoquée antérieurement. En fait, cette troisième forme de consensus reconnue par Habermas inclut clairement la position de Weinstock axée sur la recherche de compromis entre des intérêts particuliers en jeu dans la société. Mais ce que semble oublier ce dernier, c'est que la finalité censée être la plus appropriée à la délibération démocratique qu'il trouve dans le concept de compromis ne représente en définitive qu'une finalité parmi d'autres qui ont été identifiées par Habermas. Il oublie également de mentionner que la distinction entre consensus et compromis n'est pas aussi claire qu'au départ, car, même si le compromis n'est pas un consensus au sens fort du terme - tous les intérêts et toutes les valeurs en présence ne pourront être satisfaits -, il n'en demeure pas moins que pour être valide, la solution finale - issue de ce processus de concessions réciproques privilégié par Weinstock - doit être approuvée par *toutes* les parties concernées à la manière d'une entente commune, librement consentie, sans quoi l'on ne parle plus de compromis, mais de tyrannie.

À partir de ce qui vient d'être présenté, l'on voit bien que l'approche habermassienne peut reconnaître le progrès réel que représente le compromis, dans le cadre de la délibération démocratique. Ainsi, la quête de consensus (de premier ou de second type) ne mène pas forcément les interlocuteurs à l'impossibilité de reconnaître les bienfaits du compromis, comme le pense Weinstock (2001b, p. 236). Au contraire, le compromis stratégique (en tant que consensus de troisième degré) est tout à fait incontournable pour des raisons d'utilité sociale, c'est-à-dire pour les citoyens qui ont intérêt à vivre dans des conditions pacifiques justement propices à la poursuite de leur dialogue continu. Mais cela ne conduit pas nécessairement à la conclusion que l'atteinte du compromis représente le seul idéal régulateur approprié pour la délibération démocratique (Weinstock, 2001b, p. 236). Si « rien dans l'attitude de ceux qui s'orientent vers le compromis ne leur interdit de dégager des consensus » (Weinstock, 2001b, p. 236)⁹¹, n'est-ce pas parce qu'ils considèrent finalement le consensus comme un idéal supérieur au compromis ? Dans le cas contraire, comment pourraient-ils être le moindrement motivés à dégager ces consensus dont parle Weinstock ?

Par ailleurs, l'idée de compromis comme arbitrage, c'est-à-dire comme équilibration des intérêts particuliers, n'apparaît pas nécessairement une démarche délibérative appropriée pour toutes les controverses démocratiques. Prenons, par exemple, le cas des Italiens qui ont été appelés, par un référendum sur la procréation artificielle (tenu en juin 2005), à se prononcer sur l'abrogation des articles controversés d'une loi (votée en 2003) qui avance que l'embryon est en quelque sorte un être « humain »

⁹¹ L'auteur reconnaît en effet que « le fait de rechercher le compromis n'exclut pas que des consensus inattendus puissent être découverts entre interlocuteurs aux conceptions de la vie bien divergentes » (Weinstock, 2001b, p. 235).

qui possède certains droits pouvant ainsi justifier davantage de restrictions en matière de procréation médicalement assistée (Perreault, 2005a, p. A10)⁹². Peu importe qu'elle se concrétise ou pas, pour penser la délibération comme *possible* entre les défenseurs du statut « humain » de l'embryon (soutenus par l'Église catholique) et leurs opposants (appuyés par les partis de gauche), il faut présupposer que dans cette délibération réelle ou hypothétique, les parties ne cherchent pas d'abord à trouver une voie mitoyenne (l'embryon est ou n'est pas un être humain), mais à se convaincre mutuellement à propos de la juste alternative.

Dans le cas contraire, il faudrait affirmer haut et fort que la délibération n'est tout simplement pas un bon moyen de régler ce genre de différends éthico-politiques, ce que ne veulent pourtant pas admettre radicalement les tenants d'une approche anti-consensualiste et agonistique de la démocratie (Weinstock, 2001b, p. 227-250 ; Mc Carthy, 1998, p. 115-153). L'atteinte d'un consensus apparaît concrètement improbable en ce qui concerne la question du statut de l'embryon, mais il n'en demeure pas moins que si l'on conçoit la possibilité même d'un quelconque échange argumentatif, c'est que les deux parties concernées aspirent ainsi à se convaincre réciproquement du fait qu'elles détiennent chacune *la meilleure alternative* à laquelle tous devraient adhérer, ces parties ne pouvant s'orienter vers une autre finalité qu'au prix de neutraliser leur motivation à prendre part à l'échange. De ce point de vue, si l'on écartait d'emblée la recherche d'entente ou de consensus parmi les citoyens prenant part à des forums publics, il faudrait en même temps être prêt à renoncer à la possibilité même de la délibération démocratique. En fait, l'idéal consensuel serait à la source de la motivation fondamentale qui, pour les participants, donnerait sens à la délibération, car les citoyens qui la pratiquent ne pourraient s'en passer tout comme il serait improbable sans l'horizon de vérité de comprendre ce qui motive les hommes de science à poursuivre sans cesse leurs travaux. Examinons cette thèse de façon plus détaillée.

⁹² « Le passage le plus radical de la loi est au tout début : elle “assure les droits de tous les sujets impliqués, y compris le conçu”. Or, le “conçu” pourrait être l’embryon dès la fécondation de l’ovule par le spermatozoïde ; l’embryon aurait alors des “droits”, probablement les mêmes que les autres “sujets”, ses parents. Ces “droits” constituent la base de l’interdiction de faire de la recherche médicale ou des tests diagnostiques sur l’embryon et de le congeler » (Perreault, 2005b, p. A20). Ici, l’enjeu est tout à fait majeur du point de vue des droits de la femme, car les juristes italiens ont souligné que ce passage contredit la loi permettant l’avortement, dans la mesure où l’on peut dorénavant évoquer l’argument suivant : comment peut-on assurer la protection d’un être soi-disant « humain » quand il est « embryon », puis permettre qu’on l’élimine quand il devient « fœtus » ? Malgré cet enjeu de premier ordre, c’est finalement l’Église catholique qui a remporté une victoire politique éclatante : cette loi restrictive sur la fécondation artificielle « a été confirmée par une écrasante majorité des électeurs italiens. La loi a été votée fin 2003, mais des groupes de gauche et de femmes avaient réussi à forcer la tenue d’un référendum sur ses articles les plus controversés. L’Église catholique [...] a multiplié les appels à l’abstention, pour éviter que le référendum atteigne le quorum de 50 % des électeurs. Finalement, en deux jours de scrutin [...], à peine 25 % des électeurs ont voté. Même si le oui, l’abrogation de la loi, a remporté 90 % des voix, la victoire de l’Église, et de l’abstention, est écrasante » ; pour le camp du oui, ces résultats s’expliqueraient d’abord par le fait que ce processus démocratique de prise de décision n’aurait pas été assez « délibératif », dans la mesure où le premier ministre italien, Silvio Berlusconi, aurait fait « l’objet d’accusations de la part du camp du oui. Les téléjournaux des télévisions privées et publiques que contrôle M. Berlusconi [n’ayant d’ailleurs pas participé à ce vote] n’auraient pas suffisamment couvert le débat » (Perreault, 2005b, p. A20).

Une décision obtenue par les voies de la règle majoritaire est évidemment nécessaire à l'efficacité de la démocratie, mais, selon Habermas, cela s'interprète comme une réponse *provisoire* à un conflit entre perspectives *présentement* irréconciliables, en attendant que les participants parviennent à établir un plus large consensus à partir de la reconnaissance du meilleur argument ou de la satisfaction d'intérêts universalisables. C'est dans ce sens que Habermas considère le processus démocratique en tant que processus historique d'apprentissage orienté vers le consensus, de sorte que le vote majoritaire est considéré comme le moment où les majorités et les minorités interrompent, aujourd'hui, leurs délibérations et ce, pour des raisons d'urgence ou à cause des pressions institutionnelles qui commandent une décision ; cet accord n'est qu'un accord conditionnel (les minorités renoncent temporairement à leur volonté en faveur des majorités) et tient si et seulement si les minorités comme les majorités pourront, demain, reprendre le travail continu de persuasion dont l'horizon idéal demeure une entente s'appuyant sur la force du meilleur argument (Habermas, 1998c, p. 397 ; 1997a, p. 199 ; 1997c, p. 47). Dans ce contexte, le potentiel d'entente qu'ouvre la délibération guide les participants selon trois visées possibles : (1) la discussion publique peut faire émerger une position tout à fait inédite que tous les participants considèrent comme étant plus satisfaisante que leurs positions respectives de départ ; (2) elle peut donner l'occasion à tel ou tel regroupement de citoyens (parti politique, association, syndicat, etc.) de convaincre tous les autres interlocuteurs que sa position initiale est la meilleure ; (3) elle peut mener à un accord consenti qui découle d'un mélange de deux ou de plusieurs positions particulières énoncées au départ. Et le moment où les citoyens devront se rabattre sur la règle de la majorité pour prendre une décision ne sera pas nécessairement perçu comme un indice de l'impossibilité du consensus, mais comme un exemple de faillibilité de la délibération (Habermas, 1997c, p. 47).

Mais l'on peut s'objecter à cette interprétation consensualiste des visées de la délibération en soutenant qu'en démocratie, il ne s'agit que de faire pencher la majorité de son côté, de sorte que les participants à la délibération soient finalement guidés par cet objectif beaucoup plus modeste que le consensus. Puisque l'idéal régulateur du consensus est ici inapproprié aux controverses démocratiques, le seuil de satisfaction des citoyens démocrates est atteint lorsque la décision ou la résolution réussit à obtenir un vote de plus que toutes les autres possibilités de règlement. Par exemple, lors d'un conflit public, si la plupart des citoyens savent que telle ou telle décision rallie d'ores et déjà une bonne majorité des voix, rien ne pourra encore les motiver à délibérer et à essayer de convaincre la ou les minorités de la justesse de cette résolution. Ces citoyens s'attendront tout simplement à ce que la ou les minorités respectent l'issue finale, parce que cette règle majoritaire de procédure reste la meilleure et la plus équitable. L'objectif habermassien de la délibération démocratique devrait être considérablement

affaibli, car les majorités ne demandent pas nécessairement aux minorités de reconnaître la force de leurs arguments, mais seulement le caractère équitable de la procédure consultative. C'est ce que présuppose l'interprétation de la règle de la majorité par Mc Carthy (1998, p. 120, 137-139) ; de son point de vue, cette règle est

seulement un mécanisme fonctionnel permettant d'aborder des conflits substantiels, afin de rendre possibles des décisions collectives même quand on fait face à des désaccords intenses. Bien sûr que la règle de la majorité produirait des résultats légitimes d'un point de vue démocratique, mais ce ne serait pas parce que les minorités, sous le poids des arguments présentés, seraient convaincues par les majorités, ou parce qu'elles pourraient l'être à long terme, que les résultats sont corrects ou les meilleurs, mais seulement parce que les procédures démocratiques sont les mécanismes fonctionnels les plus équitables pour résoudre des conflits et, pour cette seule raison, méritent le respect (Courtois, 2004, p. 854).

Cette interprétation de la règle majoritaire est étroitement liée à la position de Mc Carthy (1998, p. 120) concernant le fait qu'il ne puisse jamais y avoir de consensus fort sur des thèmes très controversés comme le suicide assisté, la peine de mort ou encore l'avortement, la règle majoritaire se révélant le seul moyen de prendre des décisions dans ces domaines. Mais c'est une évidence qui ne doit pas pour autant nous amener à réduire le processus démocratique à un simple mécanisme fonctionnel (de stabilité sociale) permettant d'aboutir à des décisions majoritaires susceptibles de dénouer, au moyen de procédures équitables, les polémiques entre différents points de vue irréconciliables. Sans l'horizon d'une entente intersubjective concernant telle ou telle controverse et sans la possibilité de trouver de meilleurs arguments susceptibles de convaincre de plus en plus de gens, l'on ne peut expliquer pourquoi les citoyens demeurent toujours motivés à débattre sur plusieurs questions publiques qui, pourtant, ont déjà été « tranchées » selon la procédure équitable de la règle majoritaire ; cette explication se retrouve probablement dans le fait que « [l]es objections contre les décisions majoritaires [...] s'appuient sur l'interprétation selon laquelle ceux qui sont mis en minorité ne donnent les pleins pouvoirs à la majorité que sous réserve ; ils souhaitent conserver la chance de conquérir à l'avenir la majorité au moyen d'arguments meilleurs et de revoir la décision prise » (Habermas, 1997a, p. 199).

S'il y a toujours et encore des débats continus à propos des sujets polémiques susmentionnés, n'est-ce pas justement un signe que les délibérants espèrent à un moment ou à un autre faire changer d'avis leurs adversaires ? Sans l'horizon d'une entente intersubjective en tant que finalité normative, le citoyen qui, pour une question sociale donnée, s'investit dans les débats publics, croyant détenir la bonne réponse et les meilleurs arguments, serait conduit à abandonner l'idée que la délibération démocratique sert progressivement à convaincre ses concitoyens, ce qui, au départ, devait pourtant le motiver à articuler publiquement son point de vue et à le défendre avec conviction. Contrairement à ce que soutient

notamment Mc Carthy et Weinstock, il apparaît ainsi que le débat démocratique est lié de manière conceptuellement nécessaire à la recherche d'une entente ou d'un consensus, à tout le moins du point de vue des citoyens qui s'engagent dans les forums publics.

3.4 Quatrième embûche : n'est-ce pas utopique et discriminatoire d'exiger des citoyens-délibérants l'atteinte du niveau de la pensée postconventionnelle ?

Deux caractéristiques du modèle délibératif le relient à ce que l'on appelle la moralité postconventionnelle, car les aptitudes définissant le profil-type du citoyen lucide et compétent au sein de ce modèle relèvent des éléments propres au niveau postconventionnel (cf. *annexe*, p. 342-343).

Premièrement, il est dit que même « [d]ans les sociétés multiculturelles où l'État reconnaît à des groupes culturels et religieux le droit d'exercer une forme d'autodétermination et de compétence particulière dans certaines domaines (cf. le cas du Canada, d'Israël et de l'Inde...), il est souhaitable qu'à un certain moment de leur vie adulte les individus se demandent s'ils acceptent de maintenir l'adhésion à leur communauté d'origine » (Benhabib, 2002, p. 149). En d'autres termes, ce qui est recherché, par le citoyen dit compétent et responsable, c'est une transformation de ce conformisme en capacité individuelle de « briser le sociocentrisme d'un ordre des choses qui lui a été légué par la tradition et de comprendre (voire éventuellement de critiquer), à la lumière de certains principes autonomes, [...] les exigences de validité qu'impliquent les affirmations et les normes qu'il a reçues » (Habermas, 1997b, p. 37).

Deuxièmement, les philosophes d'allégeance délibérative, Habermas (1997c) et Cohen (1997) en tête, conçoivent la délibération publique comme le moyen de justifier les normes collectives (ex. : les droits) à travers des procédures où les différents intervenants ne poursuivent pas d'abord leurs propres fins, mais cherchent plutôt à établir la légitimité de ces normes par l'usage de leur raison. Dans le cadre d'une telle délibération dite rationnelle et comme nous le verrons, le processus de la discussion argumentée et le développement de la pensée postconventionnelle se recoupent forcément, selon Habermas.

En revanche, dans cette optique, n'est-il pas nécessaire de présupposer l'existence d'une société délibérative dans laquelle une grande majorité des membres ont déjà atteint le niveau supérieur du raisonnement moral, à tout le moins le cinquième stade ? Dans le cas contraire, où seule une minorité

réussit à l'atteindre, n'y a-t-il pas une difficulté importante, dans la mesure où cette société peut déboucher sur une conception plutôt élitiste de la délibération en contexte de démocratie ? En effet, n'ouvre-t-on pas la porte à une forme de discrimination où seuls, les plus habiles dans le maniement de l'argumentation, verront réellement leurs intérêts affirmés dans les débats ? Après avoir expliqué pourquoi l'approche délibérative de la citoyenneté et de l'éducation des futurs citoyens implique le développement d'une pensée dite postconventionnelle - étant elle-même de nature argumentative - nous examinerons ce problème des « inégalités délibératives », dans le cadre de cette section, qui s'inspire fortement de Bohman (1997) et de son idée de « pauvreté politique » décrivant l'inaptitude de certains groupes de citoyens à participer efficacement dans le cadre des processus délibératifs et démocratiques (p. 333)⁹³.

On peut « déceler à même le processus de la discussion, les opérations que Kohlberg requiert pour les jugements moraux au stade postconventionnel, à savoir : la complète *réversibilité* des points de vue à partir desquels les participants proposent leurs arguments ; l'*universalité*, au sens où l'on inclut toutes les personnes concernées ; [...] la *réciprocité* qui apparaît dans le fait que les exigences de chacun des participants sont équitablement reconnues par tous les autres » (Habermas, 1986, p. 137-138). Par ailleurs, à un niveau postconventionnel, « les argumentations sont destinées à thématiser et à examiner les prétentions à la validité qui sont implicitement émises et naïvement acceptées dans l'activité communicationnelle » ; les normes existantes - c'est-à-dire les normes conventionnellement reconnues ou socialement en vigueur - « se transforment en normes qui peuvent tout aussi bien être valides - c'est-à-dire jugées dignes d'être reconnues - ou ne l'être pas. [...] La justesse des normes (plus exactement la justesse des énoncés normatifs correspondants) [est] donc lié[e] à la discussion » (Habermas, 1986, p. 174-175) en tant que *forme réflexive* de l'activité communicationnelle quotidienne. Pour les délibérants, cela implique une capacité intellectuelle à générer et à critiquer des arguments à un niveau formel et au développement d'une capacité interactionnelle à *entrer dans* les contextes d'argumentation rationnelle dans lesquels les opinions, les convictions et les intérêts des individus doivent se *raisonner* et se *justifier* sur la base d'*arguments* et de *raisons* proposés au cours de la procédure de discussion pratique. À un

⁹³ « The persistent inequalities produced by capability failures are especially troubling for the deliberative ideal. According to the deliberative standard [...], decisions made under conditions of persistent inequality could not claim democratic legitimacy. Such legitimacy therefore requires not only opportunities to influence decisions, but a high degree of political capabilities for each and every citizen. Deliberative democracy should not reward those groups who simply are better situated to get what they want by public and discursive means ; its standard of political equality cannot endorse any kind of cognitive elitism. In order to avoid this undesirable consequence, deliberative theories need to develop an account not only of adequate political functioning, but also a minimum threshold of shared capability, the absence of which leaves one politically ineffective and hence 'impoverished'. We can say at the very least that educative institutions must achieve one minimal goal : that it is possible for each and every generation to participate in and thus to perpetuate democratic life » (Bohman, 1997, p. 332).

niveau postconventionnel, l'individu posséderait, pour ainsi dire, une capacité à participer aux formes rationnelles d'interaction argumentative qui mettent collectivement à l'épreuve la validité des normes, tout en dépassant les formes d'activité communicationnelle non-réflexives propres au niveau conventionnel, où d'emblée la légitimité et l'utilité de plusieurs normes sociales sont spontanément acceptées.

La plupart des formes de la communication quotidienne peuvent être conduites, sous certaines contraintes expressives, en considérant *de facto*, sans les problématiser, des normes conventionnelles socialement acceptées ; il est vrai qu'un progrès cognitif de nature limitée pourra toujours être fait dans ces formes de communication (ex. : l'enfant y apprend à maîtriser les codes de la communication). Mais lorsque surgissent des désaccords ou des conflits normatifs, le dialogue peut passer à un « méta-niveau » où les prétentions sous-jacentes au niveau précédent du dialogue peuvent elles-mêmes être directement discutées (c'est ce qui détermine généralement le caractère « postconventionnel » d'une discussion). Un tel passage de niveau est une étape normale du processus d'argumentation. Ici, la distinction entre la compétence linguistique et la compétence communicationnelle est importante. La première peut largement être développée à travers une assimilation passive des codes d'un langage, mais la seconde seulement à travers des actes de participation, au moyen, par exemple, de la pratique fréquente du débat en classe et à l'école qui, semble-t-il, permet aux jeunes d'apprendre peu à peu à s'orienter vers des ententes intersubjectives plutôt que vers leur propre succès (R. Young, 1992, p. 56, 58 ; 1990, p. 112, 115). Cette forme d'éducation délibérative n'est pas nouvelle et reprend le courant constructiviste (ou socioconstructiviste) de l'apprentissage, où l'on peut citer Piaget comme l'un des principaux initiateurs de ce domaine de recherche. Les apports de ce courant sont importants dans le cadre de la pédagogie délibérative - que nous développerons réellement dans notre dernier chapitre - parce que le procédé de socialisation démocratique de cette pédagogie se fonde du point de vue didactique sur la notion interactive de l'apprentissage ou le concept de conflit sociocognitif⁹⁴. « Dans la vision piagétienne, l'enfant apparaît d'abord comme un individu réajustant progressivement ses "schémas" pour réduire les

⁹⁴ Il s'agit donc de mettre l'accent sur ce caractère social et interactif « du processus de production de connaissances - ce qui nous conduit au socioconstructivisme. Le socioconstructivisme, fondé sur les principes théoriques de Vygotski (1985), postule que les personnes construisent leurs connaissances grâce au langage et par l'interaction sociale. Les processus sociocognitifs se déplient à partir d'une stimulation des habiletés de pensée complexe, lesquelles se développent grâce aux relations que la personne entretient avec son environnement. En d'autres termes, les interactions sociales sont aussi fondamentales au développement cognitif que le langage lui-même et la complexification du processus de construction de connaissances ne peut advenir sans les interactions notamment langagières des sujets. Ainsi, le [...] postulat constructiviste met l'accent sur les interactions dans le processus de production de connaissances, caractère qui conduit l'élève à dépasser la simple mémorisation pour s'engager dans un processus de recherche conscient et volontaire avec ses pairs. En effet, c'est grâce aux conflits cognitifs soulevés à cause des divergences de points de vue entre les pairs que l'élève est amené à : se questionner, douter, problématiser la réalité, proposer des solutions de remplacement, critiquer les options suggérées et déterminer des critères pour ressortir la plus cohérente d'entre elles et enfin appliquer la solution choisie à l'expérience quotidienne » (Daniel, 2005, p. 22-23).

déséquilibres cognitifs engendrés par son interaction avec le monde qui l'entoure » (Ouellet, 2004b, p. 106).

Que Piaget et Kohlberg aient remarqué l'importance de l'éducation dite « active » dans le développement socio-moral n'est pas un hasard, étant donné qu'ils partagent tous deux un

concept constructiviste d'apprentissage qui repose sur les hypothèses suivantes : on suppose, d'abord, que le savoir en général peut être analysé comme un produit des processus d'apprentissage, ensuite que l'apprentissage procède par apport de solutions à des problèmes, apport qui engage activement le sujet qui apprend, et enfin que le processus d'apprentissage est guidé par les actes de discernement de ceux qui sont, eux-mêmes, directement impliqués (Habermas, 1986, p. 54-55).

Lorsque l'on parle de socioconstructivisme, en éducation, l'on met effectivement l'accent sur la dimension (inter-) relationnelle de l'apprentissage, c'est-à-dire que l'élève élabore sa compréhension d'une réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et de l'enseignant. Par exemple, en se questionnant et en partageant leurs expériences et leurs connaissances, les élèves d'une même classe élaborent une définition commune du mot « presqu'île », dans le cadre de leurs cours de géographie. Dans ce genre de circonstances, mais appliquées cette fois au domaine de l'univers socio-moral, Kohlberg soutient que les discussions entre pairs, initiées notamment par la présentation de dilemmes normatifs à résoudre collectivement, peuvent stimuler le développement moral et les écoles ayant adopté un enseignement de type coopératif et délibératif, plutôt qu'axé sur la concurrence, seraient susceptibles de faciliter ce développement des élèves (cf. *annexe*, p. 343-344). Plusieurs éducateurs insistent sur la capacité des élèves de construire leurs propres savoirs dans les interactions avec le groupe, et les théories constructivistes de l'apprentissage soulignent l'importance des échanges verbaux, des débats et des dialogues argumentatifs comme moyen de compréhension et d'intériorisation des concepts théoriques comme des normes de la coopération sociale. Les constructivistes en éducation sont presque unanimes à recommander ce qui vient d'être décrit (Cohen, 2001, p. 117 ; Linn et Burbules, 1993 ; Noddings, 1990 ; Tobin et Tippins, 1993 ; von Glaserfeld, 1991 ; Wheatley, 1991).

Mais en réalité, cette option éducative en faveur de la participation progressive du jeune individu, à l'intérieur des discours argumentatifs, ne le conduira-t-elle pas le plus souvent à perfectionner son aptitude à maximiser stratégiquement ses gains personnels par les moyens qu'offre la « méthode argumentative » ? L'objectif que le délibérant poursuit dans ce contexte implique uniquement ses propres fins. Même s'il s'agit d'un débat tout à fait civilisé et équitable en temps de parole, ce délibérant - tout particulièrement s'il fait partie des personnes les plus adroites en matière de maniement de la parole et d'affirmation de leurs intérêts - peut toujours employer les multiples stratagèmes de la joute

argumentative que lui fournit, par exemple, « l'art de disputer et ce, de telle sorte que l'on ait toujours raison, donc *per fas et nefas* (c'est-à-dire par tous les moyens possibles) », pour reprendre les termes de Schopenhauer, dans son petit traité *L'Art d'avoir toujours raison* (tiré de ses œuvres posthumes et publié en 1864). D'ailleurs, si l'on présume avec raison que le jeune apprend non seulement par la pratique et l'expérience du débat, mais aussi par imitation de la société adulte (servant pour lui de modèle), ne sera-t-il pas doublement encouragé à agir dans ce sens ? En observant le fonctionnement politique de cette société adulte, n'apprendra-t-il pas à concevoir la délibération institutionnalisée comme un moment où les agents concernés ne sont coordonnés que par des calculs de succès égocentriques ? En matière de délibération politique, quel exemple la société adulte donne-t-elle aux jeunes ? Sur cette question, il n'est pas tout à fait inexact de dire que l'institutionnalisation de la délibération démocratique par le biais du parlementarisme apparaît très souvent (aux yeux des citoyens) comme un forum partisan, électoral ou personnellement intéressé ; l'on peut même se demander si l'*« agir communicationnel »*⁹⁵ existe vraiment dans ce contexte (Mellos, 1991a, p. 121).

De plus, en tenant compte des inégalités en ce qui concerne l'accès à l'information et en ajoutant aux forums démocratiques une bonne dose de distorsion, de manipulation, de biais idéologiques, de jobardise et de facteurs déraisonnables (colère, frustration, peur, humiliation, etc.), l'on peut toujours se demander : que reste-t-il vraiment de la prétendue délibération libre, ouverte et rationnelle tant recherchée par les démocrates délibératifs (Przeworski, 1998, p. 145 et suiv. ; Johnson, 1998, p. 166-167) ? Autrement dit, si les critères de l'éthique délibérative (le principe d'inclusion, la pratique collective du dialogue et l'exercice du jugement critique) sont applicables dans le cadre d'une assemblée institutionnalisée de personnes réunies pour débattre, ils sont beaucoup moins clairs au niveau de la société globale : comment assurer l'égale « inclusion » entre les détenteurs des moyens de communication et le citoyen lambda ? Comment distinguer le jugement rationnel, argumentatif, des techniques sophistiquées d'influence et de manipulation ? En outre, l'idée d'argument suffisant et valable presuppose qu'il y aurait des arguments « convaincants », parce que « rationnels », et d'autres qui ne le seraient pas. Or, la notion de rationalité, si elle possède une signification bien précise dans le milieu scientifique ou philosophique, est beaucoup plus floue en ce qui concerne les discussions sociales et politiques menées à travers le langage naturel souple et ouvert aux « abus argumentatifs » comme le non-respect des règles élémentaires du syllogisme et de la logique. C'est pourquoi, en général, les traités

⁹⁵ On parle « d'actions communicationnelles lorsque les plans d'action des agents impliqués ne sont pas coordonnés par des calculs de succès égocentriques, mais par des actes d'entente. Dans l'*agir communicationnel*, les participants ne s'orientent pas d'abord vers leur propre succès ; ils poursuivent leurs buts individuels sous la condition qu'ils puissent s'entendre réciproquement au sujet de leurs plans d'action en se basant sur des définitions de situations communes » (Habermas, 1987, p. 385).

d'argumentation se contentent de développer les diverses figures de rhétorique susceptibles de capturer le discours de la vie quotidienne : les domaines de la publicité, de la politique et de la séduction (ex. : Meyer, 1993 ; Perelman, 1977 ; Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958). Cela semble toutefois nous éloigner de la conception de la rationalité argumentative formaliste et procéduraliste telle que l'entend Habermas.

Le problème de fond est le suivant : comment s'assurer que tout partenaire (représentant ou simple citoyen) soit un délibérant exemplaire capable de faire preuve d'entièvre réciprocité dans les raisons qu'il avance ? Devrait-on exclure de la délibération publique les personnes qui ne se conforment pas aux opérations (de réversibilité et d'universalité) requises pour les jugements et les arguments au niveau postconventionnel ? Exiger des délibérants l'atteinte de ce niveau postconventionnel (et s'en servir comme critère d'inclusion ou d'exclusion des personnes dans le cadre des débats démocratiques) serait sans aucun doute absurde et conduirait à l'établissement d'une société « capacitaire », créant une catégorie de citoyens de seconde zone qui ne pourraient avoir accès aux différents lieux de la délibération active (Roman, 1995, p. 72).

Pourtant, l'accès des citoyens aux niveaux supérieurs du développement moral décrits par Kohlberg - du moins au cinquième stade, défini comme une orientation légale de type *contrat social* - est déterminant dans l'édition d'une forme de citoyenneté *réflexive* et *critique*. Ainsi, l'individu perçoit autant les principes constitutionnels que leurs procédures d'instauration démocratique, comme un « contrat » résultant de la délibération argumentée entre citoyens égaux qui s'unissent dans une communauté, en vue d'assurer leur bien individuel et commun. Il est donc tout à fait *souhaitable* que les citoyens accèdent à un certain niveau de développement moral pour exercer une citoyenneté consciente et éclairée en démocratie. Par extension, le projet éducatif de l'école démocratique est de préparer les générations futures à cet exercice de la citoyenneté qui s'inscrit à l'intérieur d'une conception contractualiste de la société et qui est propre aux stades postconventionnels du développement moral, selon l'échelle de Kohlberg.

Or, si nous supposons que la pratique de la citoyenneté démocratique entretient une certaine relation avec le niveau de développement moral des citoyens, nous pouvons tomber dans un piège : basculer dans une conception élitaire de la démocratie tout à fait absurde, dans laquelle on départagerait la population en « intégrés » (ceux classés aux stades supérieurs du développement moral et possédant toutes les compétences requises pour participer aux affaires de la cité) et en « exclus » (ceux classés aux

stades conventionnels et devant être regardés comme des citoyens de seconde zone). Évidemment, ce clivage nierait les principes constitutifs de l'État de droit. Pour éviter ce piège, il faut distinguer ce qui est de ce qui *devrait être*.

Malgré les différences entre les individus concrets, le statut de citoyen consiste à reconnaître à une personne, et en pleine égalité, un droit de cité inaliénable. Les droits démocratiques lui donnent le choix de participer ou non aux affaires de la cité et aux délibérations publiques. Et même si l'on entrevoyait la possibilité de classer objectivement tous les individus selon leurs niveaux de développement moral - ce qui tient d'une fiction digne du *Meilleur des mondes* de Huxley - les principes démocratiques de l'État de droit ne permettraient en aucun cas que l'on puisse dogmatiquement empêcher quiconque (prétendument classé aux stades conventionnels) de revendiquer pleinement ses droits politiques. C'est justement parce que la constitution d'un État de droit exprime elle-même les principes « postconventionnels » d'égalité de dignité et de libertés égales, que chaque citoyen a les mêmes droits civiques et politiques de participation. En vertu des libertés indifférenciées qui sont privilégiées par une conception postconventionnelle de la citoyenneté, ces droits sont accordés indépendamment du fait que le citoyen possède ou non l'aptitude à porter des jugements moraux en toute autonomie, les compétences requises pour délibérer ou la capacité d'argumenter rationnellement⁹⁶.

Par principe, un État de droit ne peut discriminer les citoyens en fonction de leurs niveaux individuels de développement moral et déterminer - notamment en recourant aux classements des stades moraux reconstruits par Kohlberg - ceux qui seraient « aptes » à s'intégrer aux affaires de la cité de ceux qui ne le seraient pas. À supposer que la constitution d'un État fasse ce clivage, elle ne pourra que perdre son caractère démocratique et postconventionnel en appliquant des principes anti-universalistes et anti-formalistes caractéristiques des niveaux conventionnels décrits par Kohlberg. Un régime qui se veut démocratique, mais qui est basé sur une sorte de discrimination méritocratique, ne pourra que se nier lui-même en bafouant les principes de type postconventionnel fondateurs de l'État de droit, dont le principe universel et formel d'égalité dans l'attribution des libertés et des droits subjectifs, civiques et politiques, qui demeure l'un des modes abstraits et post-traditionnels d'intégration sociale. Selon ce raisonnement,

⁹⁶ Mais si l'on ne peut pas réservé le statut de citoyens aux seuls individus ayant atteint le niveau de la pensée postconventionnelle et si l'on admet des individus enfermés dans une pensée conventionnelle ou préconventionnelle, alors sur quel critère évaluer l'accès à la pleine citoyenneté ? De quel droit, par exemple, exclure les enfants mineurs ou les malades mentaux ? En fait, le seul critère utilisable - qui n'a rien d'original - reste encore celui d'un seuil minimal de responsabilité, définie comme la prise de conscience d'être l'auteur d'un geste ou d'un événement et le fait d'être tenu de répondre de ses actes en les reconnaissant comme siens : cela vaut pour tous les actes observables sur lesquels les pouvoirs ont légiféré, fondant ainsi la responsabilité objective. C'est dans ce sens qu'il y a une implication réciproque entre « responsabilité » et « citoyenneté » : le dément ou le jeune enfant ne sont pas directement responsables de leurs actes devant la loi ; ils sont également dégagés de l'ensemble des responsabilités civiles et politiques.

nous devons rejeter toute forme d'élitisme d'un point de vue *juridique* pour conserver les fondements postconventionnels de l'État de droit démocratique.

Rien, dans la reconnaissance juridique de l'égalité des droits de participation, ne gêne toutefois la promotion d'un modèle normatif de démocratie délibérative dans lequel le citoyen posséderait une capacité autonome de poser, à même les débats publics, les conditions de l'acceptabilité des exigences normatives auxquelles il doit obéir. Ce modèle traduisant bien plus ce qui *devrait être* que ce qui *est* implique logiquement un projet éducatif : la formation des jeunes individus à la pensée postconventionnelle et son perfectionnement de génération en génération. Dans leur ouvrage *Democracy and Disagreement* (1996, p. 63 et suiv.), Gutmann et Thompson estiment d'ailleurs que cet objectif est primordial en démocratie, car ils insistent sur la nécessité de mettre en place un système d'éducation guidé par les principes moraux postconventionnels comme l'autonomie et le discernement critique jugés supérieurs aux principes conventionnels comme l'autorité et la conformité.

Ils admettent en même temps qu'une telle conception du système scolaire entre en conflit avec certaines revendications parentales basées sur des traditions religieuses. Dans ce cas, ils ont une position claire. Celle-ci apparaît notamment dans leur analyse et leur défense d'une décision d'une Cour fédérale américaine : « [l]a Cour rejeta la revendication de certains parents chrétiens fondamentalistes qui demandaient que leurs enfants soient exemptés du programme standard de lecture dans une école publique du Tennessee car le contenu des manuels obligatoires entraînait en conflit avec leurs convictions religieuses (cf. *Mozert v. Hawkins County Bd. of Educ.*, 827 F. 2d 1058 [6th Cir. 1987], *cert. denied*, 484 U.S. 1066 [1988], p. 1065) » ; les parents « soutenaient qu'on ne devrait pas enseigner aux enfants à poser des jugements critiques, à se servir de leur imagination, et à exercer des choix “dans des domaines où la Bible nous fournit la réponse” » ; Gutmann et Thompson admettent la nécessité de permettre aux parents de se faire entendre en démocratie, lors de l'établissement des orientations des programmes éducatifs⁹⁷, mais seulement dans la mesure où cela ne limite pas « le droit d'une école publique de rendre obligatoire un programme exposant tous les élèves à des idées qui sont raisonnablement conçues afin de les préparer à assumer les droits et les devoirs de la citoyenneté démocratique, et cela même si les parents de certains élèves jugent que ces idées offusquent leurs croyances [...] » (Gutmann et Thompson,

⁹⁷ Par exemple, au Québec, certains parents font pression sur les autorités ministérielles afin que l'éducation sexuelle soit renforcée à l'école secondaire et assurée par des spécialistes en la matière, car ils jugent que ce type d'éducation est moins présent ou trop diffus, dans le curriculum de la nouvelle réforme éducative où le thème de la sexualité ne relève plus d'une « matière » à part entière, mais devient l'affaire de l'ensemble des enseignants.

2002, p. 206-207)⁹⁸. Cette condition pose la limite du pouvoir parental dans les choix éducatifs d'une société qui doit prioritairement tenir compte de l'intérêt de l'enfant et de ce qu'il peut retirer de bon d'une éducation censée l'exposer à la plus vaste étendue possible d'idées et de points de vue. Le poids qu'exercent les parents sur le système éducatif de l'État ne doit pas être disproportionné : il ne doit jamais empêcher la transmission des connaissances nécessaires pour que se perpétue la société démocratique ou nuire à la préparation des futurs citoyens en tant que sujets critiques et autonomes mobilisant des aptitudes supérieures du jugement moral. Gutmann insiste pour dire que tout être raisonnable sans exception peut développer ces aptitudes, s'il évolue dans un système éducatif qui fait appel à des tâches d'apprentissage conçues selon une approche basée sur le jugement, le discernement, où chacun s'exerce à départager le pour et le contre des positions avancées (concernant les sujets actuels de débat comme l'avortement ou encore la discrimination positive).

On peut en déduire que le rôle de l'État est de permettre aux citoyens des générations à venir d'évoluer dans un système d'éducation axé sur le développement d'une pensée postconventionnelle (en d'autres termes, un système éducatif axé sur l'autonomie de la conscience morale, la formation de l'esprit critique et la justification rationnelle des normes d'action). Comme le soutient le Conseil supérieur de l'éducation (1998, p. 23) - un peu à la manière de Gutmann - cette capacité d'autonomie et de justification est étroitement liée à l'apprentissage de la discussion argumentée. C'est pourquoi des situations conflictuelles (c'est-à-dire des dilemmes de groupe) doivent être présentées aux élèves pour qu'ils apprennent à se situer à l'intérieur de celles-ci, à les aborder et, à la fin, à les résoudre collectivement dans un échange discursif (Leleux, 1997a, p. 71). Toute personne qui y participe sera libre de poser, à un moment ou à un autre, la question universelle « Pouvez-vous justifier pourquoi ? » à celui qui énonce quelque chose et qui devra donner, le cas échéant, des raisons en réponse à cette question. Les formes argumentées de la communication reposent donc sur la promesse engageant l'individu à pouvoir justifier ce qu'il vient de dire, si un autre l'exige. Cela sous-tend que les autres

⁹⁸ Le problème est le suivant : la tolérance religieuse, le droit constitutionnel d'exercer librement sa religion ou la liberté du choix que l'on peut utiliser comme arguments - du points de vue des parents - pour exempter leurs enfants du programme scolaire standard de lecture semblent restreindre les conditions d'apprentissage pour que les enfants en tant que futurs citoyens libres et égaux se préparent à exercer ces mêmes droits, si, par le confinement des jeunes à l'intérieur d'une conception trop limitative de la vie bonne, l'étendue de leur liberté de choisir en tant qu'adultes de demain se trouve considérablement réduite. Cependant, il est possible de favoriser une conception minimalistre des droits et des devoirs de la citoyenneté libérale dont les implications sont ouvertes aux désaccords raisonnables et où il faut s'en tenir à préparer les jeunes à vivre la tolérance mutuelle, à avoir le courage de défendre leurs convictions sur la place publique, à respecter les droits individuels et les institutions publiques légitimes ainsi qu'à tenir imputables les gouvernants (Galston, 1991, p. 224-227). À partir de cette conception, l'on peut alors soutenir que le développement des aptitudes précédentes ne paraît pas remis en question par l'acceptation de la requête parentale de dispense des cours de lecture. En revanche, l'on omet que la capacité de tenir imputables les gouvernants, par exemple, nécessite d'être en mesure de rechercher et d'analyser l'information de façon critique, tout en la traitant à partir de différentes sources et de divers points de vue, ce que la « confrontation » de la Bible (ou de n'importe quel texte) à d'autres repères culturels et littéraires est susceptible de développer, parce que présentant un potentiel formateur dans le domaine de cette compétence analytique.

participants peuvent à tout moment lui demander de donner des raisons pouvant justifier les prétentions normatives (ex. : il est juste de recourir à telle ou telle sanction, car... ; telle ou telle règle est illégitime, puisque...) qu'il élève dans un contexte de discussion et où il acquiert peu à peu des vertus et des aptitudes critiques et argumentatives. Comme tout autre apprentissage (pensons à l'aptitude à résoudre des problèmes logico-mathématiques), il est sûrement raisonnable de penser que ces vertus se développeront par essais ou erreurs, par succès ou échecs. Par exemple, lorsqu'une personne tente de convaincre les autres de se rallier à sa position, tantôt elle y parviendra, tantôt elle échouera - comme c'est d'ailleurs le cas pour la résolution de problèmes mathématiques - et ainsi progresse son apprentissage.

Cela étant notre recommandation éducative afin d'égaliser le plus possible les compétences entre les (futurs) citoyens et de fournir à chacun les conditions de développement de ses capacités cognitives et délibératives, nous sommes également conscient que pour expliquer réellement les formes possibles d'exclusion à la délibération publique et politique, il ne faut pas seulement tenir compte des facteurs capacitaire (facultés cognitives, aptitude à argumenter, etc.) pouvant limiter la participation délibérative de certains individus. Tout à la fois, cette exclusion peut être intimement liée à des injustices socio-économiques. Il peut en effet exister des facteurs d'ordre exogène à la discussion et il est fort possible que ceux-ci exercent une influence négative et conduisent à une discrimination. C'est ce que Bohman (1997) appelle la « pauvreté politique » consistant en l'exclusion de certains groupes de citoyens de la participation démocratique (p. 333). Pensons à l'existence de différences socio-économiques frappantes entre certaines populations ou entre certains groupes culturels ; les « [d]ifférences socio-économiques entraînent fréquemment des inégalités en matière de ressources épistémologiques, telles que le niveau d'éducation, l'accès aux technologies de l'information, [...] » ; même si tous les citoyens et « tous les groupes culturels possèdent des droits formels de participation à la délibération publique, les inégalités en matière de ressources épistémiques créent des asymétries significatives en ce qui concerne leur capacité de fonctionner efficacement dans des forums de délibération publique » (Valadez, 2001, p. 45).

Si l'on peut réduire l'exclusion engendrée par des facteurs capacitaire au moyen de programmes scolaires visant à développer, chez les jeunes, la pensée postconventionnelle et l'aptitude à la délibération rationnelle, l'on ne peut surmonter les problèmes exogènes liés aux inégalités socio-économiques existantes - notamment en matière d'accès à l'information et à l'éducation - que par des réformes institutionnelles et des mesures sociales prises par nos gouvernements. Il est clair en effet qu'une personne ne peut pleinement « développer ses capacités cognitives en raison d'une pauvre

éducation ou de la malnutrition » ; et il est à prévoir qu'elle sera ainsi « moins efficace pour utiliser le niveau de base des ressources afin de participer politiquement [...] » (Valadez, 2001, p. 73). Le principe de la délibération démocratique ne tient pas compte de ce que Bohman (1996, p. 28-34, chap. 4) appelle les « inégalités délibératives », puisqu'il implique l'égalité des chances de parole et la non-pertinence de la situation socio-économique des délibérants.

Bien qu'elle apparaisse importante, cette réalité sociale et économique qui engendre une forme d'exclusion constitue cependant une difficulté qui déborde le cadre de notre question de départ, qui porte sur le danger d'exclusion et de sélection des citoyens en fonction de leurs capacités cognitives et délibératives. Ce que nous avons toutefois reconnu, c'est qu'il faut prendre au sérieux certaines limites propres aux principes de la discussion, celles-ci étant associées aux problèmes d'accès aux débats publics et politiques. Ces problèmes pourront néanmoins être atténués, au plan du développement des compétences, à travers l'application d'un projet pédagogique reprenant les thèses constitutives de la conception délibérative de la citoyenneté.

3.5 Cinquième embûche : la relation intrinsèque et réciproque entre éducation et démocratie n'a-t-elle pas été ignorée par les démocrates délibératifs ?

Il s'agit maintenant d'examiner et de surmonter une faiblesse importante : les démocrates délibératifs - pris dans leur ensemble - ont manqué d'inclure, dans leur cadre d'analyse, un fondement de type pédagogique. Ils presupposent d'ores et déjà la capacité des citoyens de participer argumentativement aux débats publics. Cela nécessite pourtant un apprentissage spécifique des règles du discours rationnel qui semble ici avoir été négligé (Bertomeu et Costa, 2000, p. 143). Nous croyons que la conception délibérative de la citoyenneté demeure incomplète, si elle ne développe pas en même temps une approche particulière en matière d'éducation à la citoyenneté où l'apprenant puisse être préparé à la délibération (rôle préparatoire de l'école) et considéré comme l'un de ses participants (rôle participatif de l'école). Tentons d'exposer cette position.

Il paraît trivial de penser qu'une approche délibérative de la citoyenneté ne peut se concrétiser qu'à la condition que les citoyens et les futurs citoyens *endossent* et *promeuvent* eux-mêmes une conception délibérative de la justification des normes juridiques et politiques fondant leur association ; qu'à la condition qu'ils *apprennent* préalablement à délibérer de façon collective à propos de questions d'intérêt général, à l'intérieur d'un contexte qui fournisse la possibilité de participation de tous à l'argumentation,

en vue de bénéficier de l'argument de chacun. Pour exercer pleinement la citoyenneté, il est donc nécessaire que les citoyens aient acquis - et que les futurs citoyens acquièrent - la capacité de débattre de leurs idées et de celles des autres ; c'est là une qualité essentielle à la participation dans la sphère publique, particulièrement la participation aux débats publics. Développer cette qualité est l'une des responsabilités qui incombent à un programme d'éducation à la citoyenneté (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 23). Au Québec (Ministère de l'Éducation, 2004, 2001b), cela semble généralement admis comme une évidence et valorisé dans l'ensemble des programmes primaires et secondaires de formation.

Dans ce contexte, il est pour nous étonnant de constater que la quasi totalité des démocrates délibératifs ne se sont pas penchés sur la question des apprentissages, semblant considérer comme allant de soi la disposition et la propension des sujets humains à délibérer rationnellement selon la procédure démocratique. Un tel *vacuum* opère une cassure par rapport aux grands courants traditionnels de la philosophie politique qui, à un moment ou à un autre, en sont toujours arrivés à aborder la question de l'éducation des citoyens (ex. : Rousseau, Kant) ou celle de la formation destinée aux futurs gouvernants (ex. : Platon). Sans dégager d'implications directement liées au domaine de l'apprentissage de la citoyenneté démocratique, le modèle délibératif peut en plus se révéler une approche « binaire » ou « discontinue », c'est-à-dire que le sujet adulte est tout à fait capable de délibérer et de participer à la discussion, tandis que l'enfant mineur, lui, ne l'est pas. Pourtant, le développement des aptitudes délibératives est fondamentalement « continu » : c'est progressivement que l'enfant passe de l'état d'immaturité à celui de maturité. Entre l'individu en pleine possession de ses facultés intellectuelles et l'enfant, il y a tous les degrés intermédiaires qui, pour être développés, nécessitent la participation aux délibérations collectives dans les domaines non seulement politiques, mais aussi culturels, économiques ou sociaux (souvent plus accessibles pour le jeune individu). C'est pourquoi nous proposerons plus loin une approche pédagogique qui nous obligera à considérer un nouveau concept de citoyenneté délibérative non limité à l'âge adulte et étendu à l'enfance, notamment grâce à l'utilisation de l'idée de « démocratie scolaire » pouvant démarrer dès l'accès au langage, ou presque.

Bien sûr, les théoriciens délibératifs se sont efforcés de rappeler les exigences minimales devant préexister pour assurer une participation politique effective : les citoyens doivent développer leurs « *public capacities* » ; leurs opinions doivent être entendues ; leurs libertés politiques doivent pouvoir être réellement employées (Bohman, 1997, p. 324 ; Cohen, 1997, p. 73). Mais le problème est que le développement de ces « capacités publiques » apparaît naturel, presque magique, sans qu'y soit associée

comme telle une réflexion sur le rôle de l'éducation institutionnalisée. Les démocrates délibératifs se contentent généralement de dire que l'école commune, les moyens du journalisme et les lieux d'éducation populaire (notamment pour les nouveaux arrivants) assurée par les groupes communautaires sont des conditions nécessaires pour accroître les « capacités publiques » des citoyens, afin qu'ils puissent saisir les occasions d'expression qu'offre la délibération. Il semble que ces capacités se développeront principalement à travers la pratique délibérative des citoyens et grâce à leur connaissance commune du fonctionnement approprié du débat public (Bohman, 1997, p. 345). Même si les « discussions sont des processus d'apprentissage moral *et* politique » (Benhabib, 2002, p. 145), la pratique de la délibération prônée par les démocrates délibératifs n'a fondamentalement ni un caractère éducatif, ni une fonction pédagogique, car elle est d'abord et avant tout comprise comme une activité politique, comme une recherche coopérative de consensus ou de compromis relatifs aux normes du vivre-ensemble.

Semblent-il que cette pratique délibérative aide les citoyens à mieux comprendre l'importance morale des perspectives qui s'opposent et à coopérer avec les concitoyens qui supportent ces perspectives. Et même si des désaccords persistent, après avoir dûment délibéré, ces citoyens doivent encore faire preuve de respect mutuel. D'une part, cela est motivé par le fait que les citoyens reconnaissent les possibilités de consensus ou de compromis qu'offrent les délibérations futures ; d'autre part, même si la délibération ne permet pas toujours d'arriver à un consensus, il apparaît raisonnable de penser que la plupart des citoyens souscrivent à l'un des arguments des démocrates délibératifs consistant à dire que les « [a]utres façons connues d'aborder le conflit moral sont franchement pires. [Par exemple,] certains des extrémistes dans le débat sur l'avortement viennent à la violence à l'extérieur du processus politique. D'autres essaient de manipuler les citoyens pour qu'ils supportent leur cause plutôt que de réfléchir avec eux. Les extrémistes moraux doivent assumer qu'ils connaissent déjà ce qui constitue la meilleure résolution d'un conflit moral sans délibérer avec leurs concitoyens [...] » ; sur le terrain de la démocratie délibérative, « l'hypothèse que nous connaissons la vérité politique ne peut que rarement être justifiée avant que nous délibérons avec les autres qui ont quelque chose à dire à propos des questions qui affectent leur vie et la nôtre » (Gutmann et Thompson, 1996, p. 44). Conformément à l'idée de démocratie délibérative, si l'on ne peut en toute justice imposer aux autres notre propre perspective par une épreuve de force, il faut bien dialoguer ensemble avant d'arriver à des consensus ou à des compromis relatifs aux normes et aux modalités de leur application. Et quand ce processus ne permet pas « de produire une résolution satisfaisante pour un conflit moral à un moment spécifique, sa

capacité d'auto-correction reste le seul espoir logiquement démocratique pour trouver une telle résolution dans l'avenir » (Gutmann et Thompson, 1996, p. 44).

Dans ces circonstances, nous sommes portés à croire que le démocrate délibératif soutient - à tout le moins de façon implicite - l'idée que les citoyens adultes ainsi que les générations en développement apprennent à dialoguer par la pratique elle-même du dialogue, ce qui est tout à fait juste (Miguel, 1997, p. 101-112). Mais nous devons aller beaucoup plus loin sur le chemin de cette idée et en dégager les implications en matière d'éducation. Pour ce faire, il faut définir un cadre pédagogique qui se veuille idéal et dans lequel l'éducateur puisse soumettre ses groupes à des essais de résolution collective par l'échange discursif et ainsi présenter aux élèves des controverses hypothétiques ou des situations réelles devenues problématiques face auxquelles les futurs citoyens apprendront à se positionner (Leleux, 2002, p. 105-134). Nul doute que Benhabib (2002) admet que les processus d'accoutumance ou de familiarisation à « la perspective des autres dans et à travers le conflit politique et moral » (p. 142) se définissent comme une forme d'apprentissage dialogique. Pourtant, elle oublie que l'exercice de ce dialogue, n'étant généralement pas conçu comme une aptitude innée et naturelle par les pédagogues, est lié à la possibilité pour le jeune individu d'y être éduqué à l'école, s'agissant d'une aptitude de type socio-moral sur laquelle il faut intervenir au même titre que les autres types d'apprentissage comme l'écriture, le calcul, etc. (Forquin, 1993, p. 87) ; en ce qui concerne le développement de cette compétence au dialogue, l'école peut « au moins agir sur le rythme du développement, préparer, favoriser, hâter certaines évolutions » (p. 87). Mais la présentation d'un projet d'éducation à la citoyenneté (dont la méthode d'enseignement pourrait elle-même être dialogique) n'apparaît ni chez Benhabib ou Habermas, ni chez la plupart des autres théoriciens délibératifs, conférant à leur approche délibérative une dimension d'incomplétude, ce que nous tenterons de corriger dans notre quatrième chapitre.

De prime abord, il apparaît plutôt étrange de constater l'absence de liens explicites entre « théorie délibérative » et « projet pédagogique ». Car l'« idéal radicalement démocratique » tel que préconisé par Habermas implique tacitement, mais nécessairement un tel projet. D'une part, Habermas cherche à définir un « idéal radicalement démocratique », devant s'appuyer sur le principe que l'autorité appelée à régir les affaires de la cité par les voies de la discussion soit constituée de l'ensemble des membres composant une communauté de citoyens. D'autre part, la promesse de réalisation de ce principe ne peut réellement provenir que des initiatives actives et soutenues d'une population *accoutumée*, voire *éduquée* aux libertés politiques et aux processus de délibération démocratique (Habermas, 1997a, p. 149). En

contexte de démocratie, Habermas est forcé de l'admettre, la qualité rationnelle des législations politiques dépend chaque fois d'un haut niveau de participation et d'éducation des citoyens aussi bien que d'un bon degré d'information et d'articulation des questions au sein d'une vaste sphère publique (Habermas, 1988, p. 249). Mais, somme toute, les analyses politiques de Habermas apparaissent assez indifférentes face à ce recouplement pouvant exister entre les concepts de démocratie et d'éducation. Habermas dissèque méticuleusement les conceptions typiques qui façonnent les courants de la pensée politique, mais sans jamais présenter le ou les modèles d'éducation qui s'y rattachent. Une réflexion dans ce sens aurait cependant permis de montrer que de l'une ou l'autre des conceptions normatives de la citoyenneté dérivent des implications éducatives.

C'est pourquoi certains auteurs en éducation s'appliquent à dégager quelques conséquences pédagogiques importantes, ce que Habermas n'a pas tenté d'établir par lui-même (Leleux, 2002, 2000). Il s'agit de penser le développement de la capacité délibérative des élèves comme l'un des objectifs de l'éducation civique (Bertomeu et Costa, 2000, p. 143), ce qui doit s'ajouter à une solide information concernant les droits humains et le fonctionnement des processus démocratiques de prise de décision. L'accès généralisé à un programme d'éducation civique et politique - en tant qu'initiation des générations montantes à l'exercice de leurs droits de citoyen et de la délibération collective - est ici compris comme l'une des exigences préalables au développement d'une société politique s'appuyant, dans ses principes, sur l'idée de démocratie délibérative. Une autre manière d'exprimer la même idée est de rappeler qu'un ensemble de conditions doit effectivement préexister à l'avènement d'une démocratie délibérative ; parmi ces conditions, certains théoriciens délibératifs incluent un projet d'« éducation multiculturelle » (Valadez, 2001, p. 101), sans toutefois dégager les véritables conséquences et implications en ce qui a trait aux méthodes et aux pratiques pédagogiques à utiliser dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Il apparaît difficilement envisageable, pourtant, de vouloir traiter des dimensions les plus importantes de la démocratie et de la citoyenneté sans évoquer du même coup les possibilités (et les difficultés) d'introduire les bases d'une telle formation civique à l'école. Et il y a tout lieu de croire que la défense d'un idéal démocratique implique chaque fois une position particulière en matière d'éducation des citoyens qui, chez les démocrates délibératifs, aurait gagné à être soulignée.

Avant d'aller plus loin dans cette critique, il faut reconnaître qu'au moins une représentante de ce courant de la démocratie délibérative - Gutmann (2000, 1999, 1995) - a déjà réfléchi à la question de l'éducation et à celle des apprentissages (scolaires) nécessaires à la reproduction consciente et à la pérennisation d'une morale civique démocratique à laquelle nous nous intégrons généralement, de

l'enfance à l'âge adulte⁹⁹. On peut donc être porté à dire que le thème de l'éducation à la citoyenneté a bel et bien été abordé dans certains travaux de cette théoricienne qui, *en parallèle*, contribue à l'heure actuelle à définir les bases de la réflexion sur la démocratie délibérative. Curieusement, Gutmann ne semble toutefois pas avoir récupéré précisément ses conclusions acquises en matière d'éducation dans le cadre de ses travaux sur la théorie de la démocratie délibérative. Comme chez Habermas, l'on constate l'absence de liens *bilatéraux* entre les deux concepts suivants : éducation et démocratie. Développons.

Gutmann a le mérite d'offrir une réflexion pénétrante d'un point de vue déductif - allant d'une théorie de la citoyenneté à des exigences pédagogiques. Elle insiste en effet sur l'idée qu'une conception délibérative de la citoyenneté sous-tend des exigences ou des implications pédagogiques, notamment celles de l'exercice d'une forme de démocratie directe et participative à l'école, de l'apprentissage de la délibération collective en classe. Il s'agit donc ici de réfléchir sur les pratiques éducatives, en se servant précisément d'une conception de la citoyenneté comme pilier. Mais le chercheur en sciences de l'éducation reprochera sans doute à Gutmann le fait de n'appuyer que rarement ses dires sur des études ayant tenté de mesurer empiriquement et de façon longitudinale l'effet à long terme de méthodes pédagogiques inspirées d'une conception démocratique de l'éducation « dont le but est d'inculquer les aptitudes et les vertus de la délibération démocratique dans un contexte social où l'autorité scolaire est partagée entre les parents, les citoyens et le personnel enseignant » (Gutmann, 1999, p. xiv, 106).

Mais pour notre part, le point faible de la théorie de l'éducation démocratique de Gutmann ne se situe pas à ce niveau, car il faudrait, dans ce cas, s'attaquer à la finalité même du travail philosophique ; il faudrait reprocher la même chose à Platon, à Rousseau ou à Kant, ce qui apparaît certes déraisonnable. D'ailleurs, une entreprise intellectuelle visant à proposer et à défendre un modèle normatif dans un effort de clarification philosophique est en soi suffisamment exigeante, en plus d'être logiquement préalable à toute vérification empirique. De toute façon, Gutmann estime elle-même que les études existantes ne nous fournissent précisément aucune réponse définitive en ce qui concerne les effets éducatifs des méthodes scolaires plus démocratiques ; « nous ne disposons que de données incomplètes sur les effets

⁹⁹ Gutmann (1999) écrit elle-même, à ce propos, qu'une société qui favorise l'application du principe de *conscious social reproduction* « doit former tous les enfants éducables à devenir aptes à participer collectivement à la formation de leur société ». Il s'ensuit qu'une condition nécessaire à la réalisation de ce principe « réside dans le fait que les citoyens disposent de la capacité à délibérer sur différents modes de vie individuelle et politique ». En somme, une approche démocratique et délibérative de l'éducation (*a deliberative democratic education*) devrait consacrer ses efforts au développement de différentes « manières par lesquelles les citoyens sont ou devraient être en mesure d'influencer l'éducation qui, à son tour, détermine les valeurs, les attitudes et les modes de comportements politiques des futurs citoyens » (p. 39-40, 311, 14).

éducatifs des méthodes plus démocratiques [...] » (Gutmann, 1999, p. 91)¹⁰⁰. Elle mentionne que les études empiriques ne peuvent évaluer qu'une part des résultats qui sont pertinents en ce qui concerne le développement de la vertu démocratique, ce qu'elle conçoit comme « l'aptitude des étudiants à *raisonner*, collectivement et de façon critique, au sujet de la politique » ; si elles peuvent mesurer « l'augmentation de la confiance politique, de l'efficacité ou même de la connaissance historique », les études empiriques ne peuvent mesurer si les « *civics courses* » - dans leur forme actuelle - ont un impact sur la façon dont les élèves « *process political materials, or how they search for political answers* » (Jennings, Ehman et Niemi, 1974, p. 226 ; Gutmann, 1999, p. 106). Et même si une plus grande quantité et une meilleure qualité des « données empiriques nous aidaient à évaluer l'effet de la démocratie scolaire sur le développement des aptitudes participatives », à la question de savoir si cette forme de « démocratie à l'école est démocratiquement souhaitable, il reste très difficile de répondre [...] » ; cela relève d'un discours normatif (et non descriptif), c'est-à-dire d'une réflexion de nature philosophique (Gutmann, 1999, p. 91). Dans la mesure où l'on met l'accent sur l'« amélioration de l'aptitude des étudiants à *raisonner*, collectivement et de manière critique, au sujet de la politique », cette aptitude « n'est pas moins essentielle à la citoyenneté démocratique, parce qu'elle est difficile à mesurer, par le biais de recherches statistiques » (Gutmann, 1999, p. 106).

Le problème, chez Gutmann, réside plus fondamentalement dans le fait qu'elle construit sa théorie de la démocratie *isolément* de sa théorie de l'éducation (l'inverse est aussi vrai), dans la mesure où elle les considère comme complémentaires l'une de l'autre. Pendant que *Democratic Education* (1999, 1987) « requiert une conception complémentaire de la démocratie », *Democracy and Disagreement* (1996), publié avec Thompson, cherche « à fournir une telle conception » dans une tentative de répondre à la question : « [q]uel est l'idéal démocratique qui complète l'éducation démocratique ? Lorsque Gutmann prétend ainsi « compléter » sa réflexion sur l'éducation démocratique par l'idée de démocratie délibérative (et vice versa) - elle utilise elle-même ce langage dans la nouvelle préface (1999, p. xii) qu'elle a ajoutée à la première édition de son ouvrage *Democratic Education* (1987) - elle ne tient pas compte du caractère conceptuellement indissociable des notions d'éducation et de démocratie. Pourtant, dans sa conception de l'éducation à la démocratie délibérative, cette indissociabilité devrait apparaître implicitement. D'une part, une démocratie délibérative exige une éducation : une société ne peut se conformer aux principes de la démocratie délibérative que si ses futurs citoyens sont éduqués à la

¹⁰⁰ Gutmann (2000, p. 81, 89 ; 1999, p. 106-107) fait ce constat en mentionnant cependant que certaines enquêtes semblent démontrer l'existence d'une corrélation entre la pratique fréquente en classe de la discussion « modérée et procéduralisée » sur la politique, l'amélioration de la connaissance factuelle et la capacité supérieure des élèves à raisonner collectivement et de façon critique, comparativement aux élèves qui ne pratiquent pas une telle forme de discussion (Janowitz, 1983, p. 154).

pratique de la délibération ; d'autre part, une éducation délibérative nécessite une démocratie : ces futurs citoyens ne peuvent être éduqués à la pratique de la délibération que s'ils évoluent dans une démocratie délibérative que l'école doit (imparfaitement) aménager.

À la fin de son ouvrage *Democratic Education*, il est vrai que Gutmann mentionne qu'il peut exister une dépendance réciproque entre nos principes démocratiques et nos idéaux en éducation (c'est une évidence de dire que ces idéaux acquerraient un tout autre sens si nous encouragions socialement des principes anti-démocratiques). Mais ici, a-t-elle tiré toutes les implications de cette dépendance mutuelle? Bien que la « [d]émocratie dépende [...] de l'éducation démocratique [...] », l'éducation ne demeure ici qu'un moyen au service des besoins de la démocratie : « l'éducation démocratique fournit les bases sur lesquelles une société démocratique peut assurer les libertés civiles et politiques de ses citoyens adultes [...] » (Gutmann, 1999, p. 289). La démarche de Gutmann reste chaque fois la même : elle se limite à montrer, d'un point de vue normatif-déductif, qu'une conception idéale de la « [d]émocratie délibérative insiste sur l'importance d'une éducation publique qui favorise, pour l'ensemble des jeunes, la capacité de délibérer comme de futurs citoyens libres et égaux » (Gutmann, 1999, p. xii). Dans une démocratie délibérative, il s'agit ainsi de promouvoir une forme d'éducation civique - excluant la leçon dogmatique ou l'endoctrinement - dont l'intention est d'enseigner aux « enfants non seulement à respecter la dignité humaine, mais aussi à apprécier son rôle afin de maintenir la coopération politique dans des conditions qui peuvent être partagées par les citoyens moralement motivés » (Gutmann et Thompson, 1996, p. 66). Dans *Democracy and Disagreement*, les auteurs se contentent de répéter, à deux ou trois reprises, cette finalité générale de l'éducation à la citoyenneté sans doute approuvée (tacitement) par l'ensemble des démocrates délibératifs. Ils ajoutent ensuite que c'est dans l'école - plus que dans la famille - que le jeune apprend à être citoyen d'une société qui se veut démocratique. Cela ne s'accompagne toutefois pas d'un début de réflexion sur les méthodes ou les pratiques pédagogiques qui constituerait les conditions d'atteinte de cet objectif.

Gutmann ne fournit pas clairement d'exemple ou de critique de certains dispositifs déjà privilégiés, dans nos écoles, pour introduire les bases d'une telle formation du futur citoyen. Le recours à une démarche « inductive » - partant de pratiques déjà existantes dans le domaine de la « démocratie scolaire » pour déboucher sur une réflexion relative à la citoyenneté en processus de construction - aurait pourtant été fort utile, voire nécessaire. Car l'on ne peut se contenter d'un discours exclusivement « normatif » ou « déductif » (allant d'une théorie de la citoyenneté à des prescriptions pédagogiques). Il faut aussi, à l'inverse, adopter une attitude « inductive » de recherche qui permet d'examiner diverses

expériences réalisées dans un cadre de vie démocratique à l'école, celles-ci pouvant même amener les jeunes à redéfinir les normes de la citoyenneté (ou les exigences de la vie en commun), à la lumière des réalités nouvelles ou inédites que vivent les générations montantes. En s'appuyant sur l'idée de la démocratie délibérative, on sait que l'éducation à la citoyenneté vise à former des (futurs) citoyens capables de délibérer ensemble (Gutmann et Thompson, 1996, p. 359). Une telle approche à sens unique - posant une grande finalité éducative à partir d'un idéal théorique - ne permet toutefois pas d'analyser les liens existants entre démocratie et éducation. Gutmann néglige ce caractère réciproque, car pour elle, il semble s'agir d'une complémentarité extérieure et non d'un lien interne conceptuellement nécessaire.

Étant l'une pour l'autre des *conditions de possibilité*, l'éducation n'est pas simplement un moyen au service de la démocratie ; bien davantage, la démocratie se définit elle-même comme une « relation pédagogique à autrui », ce qui devrait déjà se traduire, à l'école, dans le rapport maître-élève aussi bien que dans le rapport élève-élève (Galichet, 1998, p. 185). Plus concrètement, qu'est-ce que cela signifie pour l'éducation à la citoyenneté ? S'orienter ainsi confère à l'enfant un statut qui en fait déjà un « citoyen scolaire » et non pas seulement un « futur citoyen », pour reprendre l'idée de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE)¹⁰¹. L'approche délibérative de l'éducation à la citoyenneté développée jusqu'ici ne nous a pas entraîné sur ce sentier. Même si l'enfant ne vote pas, cette Convention lui reconnaît le droit de participer à des débats sociaux, culturels, voire politiques dans une perspective qui n'est pas seulement *préparatoire* (s'entraîner pour acquérir les compétences à la délibération démocratique), mais déjà *participative*. Dans la Convention, l'on peut lire quelques articles qui avalisent ce point de vue :

- L'article 12.1 stipule que les opinions de l'enfant doivent être « dûment prises en considération », ce qui va au-delà du simple débat « d'entraînement à la discussion » ;
- L'article 13.1 lui reconnaît le droit « de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce », ce qui introduit l'idée d'une action possible des enfants sur les adultes et non seulement l'inverse, double rapport qui n'est pas inhérent à la pensée éducative de Gutmann ;
- L'article 15.1 reconnaît à l'enfant les droits « à la liberté d'association et à la liberté de réunion pacifique », ce qui veut dire que l'enfant peut exercer une action « militante » et s'engager dans un processus visant à transformer sa société.

¹⁰¹ Le 20 novembre 1989, la Convention internationale des droits de l'enfant a été signée et ratifiée par 191 pays (deux pays seulement - les États-Unis et la Somalie - n'ont pas encore ratifié la Convention).

Dans ces conditions, l'école ne peut pas être considérée seulement comme un lieu permettant de préparer l'enfant à l'exercice de la citoyenneté - comme le suggèrent Gutmann et Thompson (1996, p. 66, 359) - mais elle doit être, au moins idéalement, un véritable lieu d'exercice de la citoyenneté, si nous prenons au sérieux les droits de l'enfant octroyés par la Convention. Sans illustrer encore la forme pratique que prend la discussion entre élèves en contexte d'éducation - ce que nous tâcherons de faire dans le chapitre suivant - cette perspective de la Convention donne tout de même une bonne idée de la manière dont nos programmes d'éducation à la citoyenneté peuvent satisfaire à une approche pédagogique insistant non seulement sur l'apprentissage de la délibération collective, mais aussi sur son exercice réel : ces programmes doivent dès maintenant conférer à l'enfant en tant qu'enfant le pouvoir d'exercer une forme de citoyenneté participative et d'influencer à sa mesure la trajectoire du monde adulte. Comme Gutmann l'exprime, il s'agit de défendre l'idée voulant que d'une conception délibérative de la citoyenneté dérivent des exigences ou des implications pédagogiques, en particulier celles de la « démocratie scolaire » ; mais en retour, les pratiques de l'« école démocratique » peuvent servir à appuyer cette conception de la citoyenneté et doivent aider à comprendre les conditions et les aptitudes nécessaires à son exercice et à sa concrétisation. L'une de ces conditions demande que les structures de notre système d'éducation reconsidèrent le statut même de l'élève, dans son *rôle de porteur* des normes constitutives d'une organisation démocratique perfectible de génération en génération.

Cette démarche de construction et de transformation des normes en contexte de démocratie - qui s'amorce à partir de la pratique délibérative des enfants à l'école - n'est toutefois pas interprétée comme un processus d'apprentissage sans fondement sur lequel s'appuyer durablement. Avant tout, ce qui permet de faire démarrer ce processus (où le *rôle de porteur* des normes est attribué à l'élève) demeure l'application d'une approche pédagogique (inhérente à l'idée de citoyenneté délibérative) qui, à travers ses méthodes, offre à la classe cette marge de manœuvre que sont la création, la redéfinition ou l'évaluation critique des principes de la vie en commun. Cela signifie que l'approche délibérative reste chaque fois le modèle de référence à privilégier en contexte de démocratie et d'éducation, puisque la marge de manœuvre accordée à la classe ne peut elle-même s'exercer que dans le cadre de ce modèle qui la rend possible. Les méthodes et les implications pédagogiques que sous-tend le modèle de la démocratie délibérative représentent les bases ou les conditions nécessaires afin d'enclencher tout processus de construction et de transformation qui, en retour, confère aux jeunes le droit d'innover en contexte d'apprentissage scolaire ou de réactualiser les normes et les exigences de leur citoyenneté future.

Conclusion

Autant le modèle libéral que le modèle républicain échappent au problème de la régression, puisque chacun (d'une manière opposée) établit clairement une hiérarchie dans le rapport entre démocratie et État de droit, entre autonomie politique et autonomie privée. Par contre, pour défendre la thèse de leur caractère co-originaire, Habermas est forcément de résoudre le problème circulaire ou autoprésuppositionnel du modèle délibératif. Nous avons vu comment il sort de ce cercle apparemment vicieux, en démontrant que son idéal de démocratie délibérative est un projet de société en construction qui confère à l'État de droit comme à la démocratie « la forme d'un processus [...] devant être poursuivi pendant de nombreuses générations » (Habermas, 2000, p. 79) ou encore la forme d'un processus historique d'apprentissage et d'autocorrection nécessitant à la fois la protection de l'autonomie privée et l'exercice de l'autonomie collective. Si le système des droits et le processus délibératif démocratique sont défectueux et imparfaits à l'origine, ils pourront toutefois se corriger mutuellement dans le temps et ce, sans que l'un soit forcément préalable à l'autre, puisque les droits fondamentaux ne sont plus des limites imposées à la pratique d'autolégislation démocratique, mais en sont la traduction, comme l'explique Habermas.

Nous avons également vu que les conditions idéales de la discussion établies par des auteurs tels Habermas, Günther ou Alexy ne peuvent s'appliquer intégralement aux processus délibératifs de la démocratie, en raison de certaines limites et contingences factuelles propres aux débats. En revanche, nous avons montré que l'organisation actuelle d'une société fondée sur les droits et sur la démocratie permet de baliser le processus d'élaboration des normes collectives pour qu'il soit de plus en plus conforme aux exigences idéales caractérisant le principe du discours. De ce point de vue, l'idéal est d'ores et déjà contenu en germe et en partie dans le réel, c'est-à-dire dans les sociétés possédant une histoire et une culture politiques libérales ; tel un processus d'apprentissage collectif, il est donc raisonnable de croire que le réel recèle la potentialité de matérialiser peu à peu cet idéal.

Nous nous sommes ensuite demandé si le consensus se révèle le seul résultat acceptable au terme d'une discussion rationnelle. Nous avons vu que pour certains théoriciens politiques, le compromis est considéré comme une forme de conciliation mutuelle entre intérêts particuliers tout à fait satisfaisante qui, d'ailleurs, semble plus appropriée au contexte pluraliste contemporain dans lequel différents groupes se rencontrent et doivent parvenir à vivre ensemble, malgré leurs désaccords axiologiques profonds. Par contre, nous avons pu démontrer que Habermas est capable de tenir compte du fait pluraliste, sans que

l'idéal consensuel perde selon lui son sens pour les partenaires qui délibèrent publiquement, dans la mesure où il constitue - à divers degrés concevables - une finalité qui, en tant que condition de la discussion démocratique, oriente ces délibérants vers la même possibilité de se convaincre mutuellement et ainsi les motive à poursuivre leurs échanges à travers le temps.

Mais dans ce contexte, nous l'avons fait remarquer, le modèle délibératif de la démocratie sous-entend des citoyens capables de dialoguer selon les exigences de la pensée postconventionnelle dont celle de la réciprocité morale de tous les délibérants. Pour l'ensemble de ces citoyens, l'atteinte de ce niveau est hautement improbable, mais l'on peut tout de même fournir aux futurs citoyens toutes les chances possibles de développer, dans nos écoles, les aptitudes propres à la pensée postconventionnelle, si nos institutions scolaires parviennent à créer des espaces de délibération pour que les jeunes puissent exercer leur esprit critique ainsi que leur capacité à justifier rationnellement des normes.

Au cours de ce chapitre, nous avons donc fait intervenir un ensemble de présupposés de nature développementale que des philosophes et des psychologues ont déjà caractérisé de différentes manières : l'exercice de la délibération démocratique suppose le développement d'une « pensée postconventionnelle » (Kohlberg), d'une capacité de « décentration » par rapport à un point de vue particulier (Piaget) ou tout simplement d'une « pensée réflexive » (Dewey). Selon cette tradition développementaliste, l'idée de maturation intellectuelle et sociale de l'apprenant doit se concevoir comme un processus de libération du conformisme et de la mémorisation au profit de l'autodiscipline et du dialogue (De Koninck, 2004, p. 135, 165, 167). La conception délibérative (de Habermas ou de Benhabib) s'inscrit dans cette optique et repose sur l'hypothèse voulant que le dialogue soit le moyen par excellence pour sortir le citoyen de la rigidité de ses convictions déjà déterminées. Et il est trivial de penser que cette libération du sociocentrisme à travers le dialogue commence à l'école, considérée comme le microcosme de la grande société démocratique. Selon Thompson et Gutmann (1996), du moment où l'on reconnaît la légitimité des efforts visant à rendre nos démocraties plus délibératives, l'on soutient du même coup qu'en dehors du gouvernement lui-même, l'institution publique la plus déterminante dans la réalisation de ce projet est le système éducatif. En prenant l'approche délibérative comme modèle d'organisation sociale et politique, l'école est ainsi en mesure de préparer les jeunes à jouer leur rôle de futurs citoyens ou de futurs représentants possédant les qualités requises (communiquer avec aisance, comprendre différentes perspectives, échanger des raisons, etc.) pour délibérer au sujet des choix politiques mutuellement acceptables (Thompson et Gutmann, 1996, p. 359).

Habituellement, nous le constatons dans ce qui vient d'être dit, « l'éducation vient [...] en second par rapport à ce qu'elle transmet » (Galichet, 2005, p. 9). Dans notre premier chapitre, nous avons utilisé cette idée à travers notre critique du programme québécois d'éducation à la citoyenneté : en dénonçant l'absence de définition claire de l'idée de citoyenneté, il était logique de présumer que la notion d'éducation à la citoyenneté se révélait elle aussi non-maîtrisée. Cette approche déductive nous semblait bonne et nécessaire « dans la perspective classique de la transposition didactique », où « le savoir savant précède le savoir scolaire, les connaissances scientifiques et techniques les connaissances enseignées. C'est pourquoi l'on [est] tenté de penser, dans la même ligne, que la citoyenneté précède l'éducation à la citoyenneté, qui ne ferait que transposer dans le cadre de l'école des conceptions, des valeurs, des attitudes qui préexisteraient dans la société démocratique [...] » (Galichet, 2005, p. 9-10). Gutmann (1999) pense justement que les principes démocratiques, qui s'affirment depuis plusieurs générations dans la société américaine, sont directement *transférables* au plan de l'éducation à la démocratie devant développer - en classe ou à l'extérieur des murs de l'école - une forme délibérative de citoyenneté nécessaire à la vitalité de la participation politique et socio-communautaire.

Mais doit-on se limiter à ce « procédé de transfert » ? « La pédagogie est-elle réellement seconde par rapport à la citoyenneté » (Galichet, 2005, p. 10) ? L'école n'est-elle qu'un simple instrument de reproduction sociale des principes de nos démocraties occidentales, comme le laisse entendre Gutmann ? N'est-elle pas aussi et surtout un lieu de construction de modèles inédits d'organisation politique à partir des connaissances plus approfondies concernant le monde actuel et des représentations sociales renouvelées du vivre-ensemble découlant de la délibération des élèves ? Ne doit-on pas comprendre cette pratique de la délibération en classe comme une action « politique » des enfants eux-mêmes et comme une source de *transformation* et non seulement de *reproduction* d'une démocratie délibérative ? C'est du moins ce que suggère notre approche de la pédagogie de la discussion appliquée à l'éducation à la citoyenneté et présentée dans la dernière partie de cette thèse.

QUATRIÈME CHAPITRE

PÉDAGOGIE DE LA DISCUSSION ET INITIATION AUX DÉBATS DÉMOCRATIQUES À L'ÉCOLE

Introduction

Si l'on admet normalement que l'aptitude à maîtriser une langue et à produire des énoncés bien formés sur le plan phonétique et grammatical, ou encore l'aptitude à effectuer des opérations de la pensée logico-formelle, se perfectionnent de l'enfance à l'âge adulte grâce à l'éducation (notamment scolaire), il y a tout lieu de croire que la capacité de délibérer en démocratie puisse également relever du même pouvoir d'apprendre et, ainsi, être développée de façon progressive, au moyen d'une intervention éducative appropriée. Il s'agit de souscrire à ce postulat d'éducabilité : *tous* les jeunes peuvent être formés à *toutes* les facettes de leur citoyenneté future, dont la délibération et la participation en démocratie. En définitive, ce potentiel de l'homme éducable est une sorte de pari fondamental qui justifie la mission de l'éducateur prétendant s'inscrire dans le courant de la pédagogie de la discussion. Par « pédagogie de la discussion », nous devons entendre l'ensemble des pratiques éducatives servant à créer, aux différents niveaux de la scolarité primaire et secondaire, des espaces de délibération à l'école : le conseil de coopération (Jasmin, 1994), la réunion de classe (Glasser, 1969), le dialogue intergroupe (Schoem et Hurtado, 2001), le groupe de discussion (Martineau et Simard, 2001), etc¹⁰².

Une telle pédagogie de la discussion n'a rien à voir avec un discours désincarné ou désintéressé, bien au contraire. C'est un moment pour faire réellement valoir ses besoins et ses préférences qui se dévoilent aux autres - et peut-être aussi plus clairement à soi-même - au cours de la pratique délibérative. Chacun peut y apprendre à connaître ses intérêts, à les exprimer pour être compris de l'autre et à les défendre. Autrement dit, apprendre à pratiquer la délibération argumentée ne peut guère être possible sans la création d'un véritable *contexte éducatif de communication* qui s'accompagne forcément de l'exigence de justification rationnelle des positions qui y seront défendues et de la possibilité réelle de

¹⁰² « En contexte scolaire, la formule du groupe de discussion est une activité d'apprentissage qui se déroule dans un temps et dans un lieu donnés. Elle repose sur l'échange dialogué entre les apprenants, échange qui se déroule sous la supervision du formateur et qui porte sur un thème éducatif et instructif. Elle a deux visées générales : développer l'analyse et la compréhension d'un thème (une notion, un concept, une idée, une valeur, un problème, etc.) ; développer la compétence à résoudre un problème » (Martineau et Simard, 2001, p. 10-11, 37). Ces auteurs québécois s'inspirent notamment de Christensen, Garvin et Sweet (1994).

prendre discursivement position sur les énoncés d'un vis-à-vis et sur les prétentions critiquables à la validité. Au fond, ce contexte de communication doit non seulement être associé à la vie démocratique de la société en général, mais également à la vie interne d'un établissement d'éducation vu comme milieu important de socialisation politique et de préparation à la participation aux institutions publiques. Dans cette optique, il n'est plus suffisant d'affirmer que l'application de cette pédagogie délibérative, dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, constitue l'une des conditions nécessaires pour que se matérialise une société gouvernée par les principes de la délibération démocratique. Il faut aller plus loin et illustrer comment cette approche éducative, qui se fonde sur le modèle de la démocratie délibérative, peut concrètement se traduire, dans la classe, à travers l'utilisation de méthodes et d'activités pédagogiques liant de façon nécessaire et réciproque la formation des jeunes à la citoyenneté et le développement de leur capacité d'argumentation.

Au plan pratique et pédagogique, une telle perspective peut conduire l'enseignant à envisager la pertinence de mettre en application une forme d'enseignement susceptible d'ouvrir une sphère de dialogue et de participation qui intègre activement les élèves à la gestion de la structure normative et institutionnelle de la classe comme de l'établissement scolaire. En effet, il ne serait pas très sensé de concevoir une approche éducative visant le développement de la capacité des futurs citoyens de délibérer collectivement, mais qui ne leur offrirait pas en même temps les conditions concrètes permettant, au sein d'une classe d'élèves, l'exercice de la délibération argumentée, lors de la résolution commune de conflits pratiques relatifs à ce qui devrait être réciproquement exigé, défendu ou permis. Maintenant, d'un point de vue plus concret, quelle est la meilleure façon de parvenir à éduquer ces jeunes en tant que bons citoyens-délibérants ? Puisque les fonctionnaires du ministère québécois de l'Éducation et la plupart des spécialistes de l'éducation civique (Ravitch et Viteritti, 2001) prennent pour acquis qu'il est possible de former ainsi des citoyens capables de délibérer ensemble, par le biais du système scolaire d'un État démocratique, ne doit-on pas immédiatement plonger tête première dans ce domaine de la pédagogie appliquée ? Même si nous y arriverons ultérieurement, nous verrons d'abord que ce n'est malheureusement pas si simple que cela, dans la mesure où la pédagogie délibérative elle-même peut être contestée dans ses objectifs et ses fondements.

Dans la section 4.1, nous définirons tout d'abord les grands objectifs qu'il s'agit de cibler, lors de l'implantation, à l'intérieur de nos systèmes scolaires, de programmes d'éducation à la citoyenneté axés sur la délibération, l'autonomie et la réflexion critique. Toutefois, en vue d'ouvrir le débat en ce qui concerne ces objectifs, nous insisterons sur le problème suivant à la fin de notre première sous-section :

la possibilité pour certains parents de contester la légitimité de promouvoir, à l'école, de tels objectifs (4.1.1 : *Objectifs généraux à poursuivre à travers la délibération entre élèves : autonomie et esprit critique*). Par la suite, nous discuterons expressément de cette difficulté liée à la question, à l'étendue et aux limites de l'autorité parentale. Plus précisément, le contexte du pluralisme - où certains parents veulent transmettre des héritages culturels et religieux particuliers à leurs enfants, ce qui est souvent basé sur des arguments d'autorité parentale - est-il compatible avec l'idée que l'école doit équiper tous les enfants d'habiletés critiques et réflexives nécessaires pour délibérer à propos de différents modes de vie? Nous répondrons par l'affirmative, mais poserons quelques restrictions de principe face aux positions éducatives parentales impliquant le confinement de l'enfant à l'intérieur d'une vision trop limitative de la vie bonne. Opter pour une approche de l'éducation à la citoyenneté qui se veut critique et délibérative suppose que dans certains cas, le droit des enfants à une éducation pleinement adéquate peut s'étendre jusqu'à imposer des limites à l'autorité parentale (4.1.2 : *Le droit des enfants à l'éducation vs le droit à l'autorité parentale : quelques cas*). Nous verrons que cette position peut être accusée de manquer de neutralité et d'imposer non seulement aux parents, mais aussi aux jeunes un modèle particulier de citoyenneté, voire de les endoctriner. Une orientation délibérative de l'éducation à la citoyenneté est-elle idéologiquement biaisée ? Cela nuit-il à sa justification ? Nous surmonterons ce problème de la neutralité en montrant que le fait de favoriser et de choisir une approche délibérative, dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, s'appuie sur le caractère essentiel d'enseigner la pluralité des conceptions de la citoyenneté et offre à tous la possibilité d'apprendre à délibérer à travers l'application d'une procédure « neutre » de discussion démocratique immunisée contre les risques d'endoctrinement, ce qui permet d'éviter le dogmatisme ou la propagande, au cours de la formation civique (4.1.3 : *Le danger de l'endoctrinement des jeunes à l'intérieur d'une approche délibérative*).

Après avoir répondu à cette question du biais idéologique de la pédagogie de la discussion, la suite de ce quatrième chapitre devra davantage traiter des problèmes concrets de son application. À l'intérieur de la section 4.2, nous constaterons que le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, 2004) insiste sur le développement de la compétence à communiquer de façon appropriée, mais cette insistence ne mène pas véritablement à la proposition de stratégies pédagogiques liées à la délibération démocratique entre élèves (4.2.1 : *Précisions et imprécisions concernant la pratique délibérative en classe : la réforme éducative québécoise*). À partir de la conception délibérative de la citoyenneté, nous dégagerons des implications en matière d'éducation à la citoyenneté qui se traduiront sous la forme d'exigences pédagogiques relevant de ce qu'il est convenu d'appeler la pratique de la « démocratie scolaire ». Dans ce domaine de la démocratie scolaire, il existe plusieurs courants

éducatifs qui, étant caractérisés par des méthodes délibératives, peuvent servir la cause de la formation civique. Toutefois, nous nous demanderons comment il est possible d'éduquer à la citoyenneté selon cette approche délibérative, tout en évitant de tomber dans certains pièges. À l'école, l'application de la pédagogie de la discussion ne vient pas sans problèmes ; en classe, elle ouvre la porte à des dangers tels que le désordre collectif, l'exclusion des plus faibles (élitisme) ou la dictature de la majorité. Il faudra donc tenter de réduire le plus possible ce type d'obstacles, lors de la délibération procéduralisée en classe, ce qui constituera l'objectif central de la sous-section (4.2.2 : *Démocratie et délibération procéduralement régulée à l'école : trois pièges à éviter lors de l'apprentissage par la pratique de la discussion entre élèves*).

En 4.3, afin d'illustrer « comment » nous pouvons vraiment mettre en application les recommandations pédagogiques (trop) générales du ministère québécois de l'Éducation, nous présenterons différentes activités scolaires à la disposition des enseignants (principalement du primaire et du secondaire) souhaitant prévoir des moments et constituer des lieux de discussion argumentée (à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école) qui maintiennent la discipline dans le groupe, permettent la participation de tous les concernés et laissent place à la dissidence ou à la contestation de l'opinion majoritaire. Il s'agira de décrire le genre de dispositifs de discussion pouvant être utilisés en contexte réel d'éducation, que ce soit sous le mode de l'oral ou de l'écrit ; en fait, il s'agira de présenter trois exemples de pratiques scolaires susceptibles de répondre aux exigences de la démocratie délibérative et d'être employées par l'enseignant en charge de la formation civique : l'autogestion démocratique en classe permettant aux élèves de se donner des lois et des institutions à travers la délibération procéduralement régulée (4.3.1 : *L'activité d'autogestion entre élèves*) ; l'initiation des jeunes aux débats parlementaires à travers leur participation à des séances simulées d'assemblées délibératives au niveau municipal, national ou même onusien (4.3.2 : *Le parlement jeunesse*) ; la constitution d'un forum virtuel étudiant sur les normes internationales s'inspirant directement du courant de la « philosophie pour enfants », de son concept de « communauté de recherche » et des expériences concrètes déjà réalisées dans ce domaine (4.3.3 : *La communauté virtuelle sur les normes*).

La section 4.4 sera consacrée à la question de la formation des maîtres (responsables de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté). Puisque l'apprentissage de la citoyenneté s'intègre aujourd'hui à l'enseignement de l'histoire (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 21), il apparaît tout naturel de se demander : quels types de compétence faudra-t-il développer dans le cadre de la formation des enseignants pour l'éducation à la citoyenneté ? Pour répondre à cette question, nous procéderons en deux

temps. Dans une première étape, nous insisterons sur le rôle crucial du maître dans le processus d'apprentissage du futur citoyen. Cependant, nous verrons qu'au Québec, l'un des obstacles rencontrés réside dans le déficit de formation des enseignants en matière d'éducation à la citoyenneté (4.4.1 : *L'insuffisance de la préparation des futurs enseignants*). Dans une seconde étape, nous déterminerons deux compétences dont le personnel enseignant aura besoin, afin d'assumer sa nouvelle responsabilité pédagogique. Nous défendrons un modèle de formation des enseignants axé sur le développement de la compétence à la participation et de la compétence dialogique liées à la vie civique et politique. En effet, s'il veut œuvrer à la formation civique des jeunes, l'enseignant devra lui-même être en mesure de s'engager activement dans des débats publics, d'analyser des situations sociales conflictuelles et de proposer des solutions argumentées (4.4.2 : *Les visées et les contenus de la formation initiale des enseignants responsables de l'éducation à la citoyenneté : compétence à la participation, compétence au dialogue*).

4.1 Une approche critique et délibérative de la formation civique est-elle neutre ? L'éducation démocratique à l'école, le développement de l'autonomie et l'imposition de limites à l'autorité parentale

4.1.1 Objectifs généraux à poursuivre à travers la délibération entre élèves : autonomie et esprit critique

Tout au long du présent chapitre, nous chercherons à développer, à justifier et à appliquer une conception de l'éducation à la citoyenneté dérivée des principes de la démocratie délibérative, où l'idée centrale est que l'école doit équiper tous les enfants d'habiletés critiques et réflexives nécessaires pour délibérer ensemble au sujet de la politique et de ses normes. Mais d'où les défenseurs de l'éducation délibérative et démocratique - groupe auquel nous appartenons - tiennent-ils généralement cette idée ? Tout d'abord de la conception de la compétence politique des citoyens, qui est illustrée dans les travaux de Dewey - pensons à *Democracy and Education* (1975, 1916) ou à *Problems of Men* (1946) - et que l'on retrouve de manière récurrente chez certains auteurs américains du passé auxquels se réfère un théoricien de la citoyenneté comme Thompson (1970, p. 20-21). Pendant que Wallas (*Human Nature in Politics*, 1962, 1908 ; *The Art of Thought*, 1926) insiste sur la transmission culturelle des idéaux moraux et intellectuels nécessaires à la démocratie, Merriam (*The New Democracy and the New Despotism*, 1939; *Civic Education in the United States*, 1934) voit l'éducation civique comme une instruction ou une connaissance de l'organisation politique et comme un éclaircissement des tendances et orientations

sociales. Mais le plus important est que pour eux, la meilleure forme d'éducation à la démocratie consiste à permettre aux citoyens actuels d'assumer davantage de responsabilités politiques dans les processus de prise de décision, ce qui peut sans doute s'étendre à la promotion de méthodes pédagogiques participatives favorisant l'éducation des futurs citoyens dans le même sens (Gutmann, 1999, p. 287 ; Thompson, 1970, p. 21). De ce point de vue, la conception de la citoyenneté privilégiée inclut d'emblée une forte valorisation de l'autonomie critique des citoyens, c'est-à-dire du fait « que les citoyens soient traités comme les meilleurs juges de leurs propres intérêts » (Thompson, 1970, p. 10). Car l'on présume que le fait de considérer actuellement les citoyens comme les meilleurs juges de leurs propres intérêts est le moyen le plus adéquat d'améliorer dans l'avenir leur compétence à exercer leur jugement de façon autonome (Thompson, 1970, p. 19). En d'autres mots, les citoyens sont considérés comme étant capables de faire preuve de plus en plus d'autonomie, parce qu'étant déjà considérés comme les meilleurs juges de leurs propres intérêts, ils s'exercent constamment à faire des jugements plus justes qu'ils ne le font dans le contexte actuel (Thompson, 1970, p. 10).

Gutmann (1999, p. 107) soutient sensiblement la même chose et fait du développement de l'autonomie (comme de la délibération critique) l'objectif fondamental de l'éducation à la citoyenneté, ce qui coïncide avec l'enseignement de la « pensée réflexive » dont Dewey (1925) a fait l'éloge ; pour Gutmann, cela implique principalement le développement de l'aptitude à raisonner de façon critique et la capacité de choisir par soi-même. D'ailleurs, cette tâche éducative serait d'ores et déjà assumée par quelques enseignants dits « pro-actifs » qui, démontrant toute leur confiance dans les capacités de leurs élèves, favorisent l'exercice de la pensée critique à travers la discussion sur des questions de nature politique liées à l'histoire ou à l'actualité (Daniel, 2005, p. 72 ; Gutmann, 1999, p. 106-107). Sous l'influence de ces enseignants, les élèves de la classe sont amenés à se demander : quel type de gouvernement mérite la confiance des citoyens ? Pour quelles raisons ? Ces enseignants aux accents démocrates s'investissent de la sorte, c'est-à-dire trouvent leur motivation à pratiquer ce genre de pédagogie de la discussion, parce que leur croyance en la potentialité réflexive et participative des futurs citoyens est très solide. De tels enseignants, à la manière de tout défenseur de l'éducation démocratique, « n'affirment pas qu'il ne peut exister d'experts en administration politique », mais considèrent plutôt « qu'il ne peut y avoir d'experts sur la question des finalités de l'action politique - au même titre que Kant soutenait qu'il ne peut exister d'experts en morale » (Thompson, 1970, p. 151-153). En conséquence, celui qui adhère à ce principe de l'éducation démocratique est naturellement conduit à se préoccuper de l'amélioration des conditions dans lesquelles les citoyens de demain vont eux-mêmes pouvoir se gouverner plus activement. « Cela est possible à la fois en rendant les [futurs] électeurs mieux

informés à propos des choix politiques et en améliorant leur niveau de conceptualisation. L'éducation semble éroder l'adhésion irréfléchie aux opinions politiques parentales. De plus, l'exposition à une plus vaste étendue d'idées par le biais de l'éducation est plus susceptible de faire en sorte qu'un [futur] citoyen considérera l'intérêt général dans la formation de ses opinions politiques » (Thompson, 1970, p. 144-145). Et tout cela relève essentiellement du rôle de l'école, de l'enseignant et de l'État démocratiques.

Si les défenseurs d'une telle approche critique prennent pour acquis le bien-fondé d'éduquer à la citoyenneté à l'école en référant aux grands idéaux d'autonomie et de pensée réflexive, d'autres insistent à l'inverse sur le caractère plus ou moins approprié de cette implication de l'État en matière de formation civique. Pour reprendre Rawls (1995, p. 245), l'on peut se demander jusqu'où doit s'étendre le souci que l'État porte à l'éducation des jeunes à leur rôle futur de citoyens. Pourquoi ne pas laisser le soin à la famille ou à la société civile de socialiser le jeune individu et de « construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé » (Ministère de l'Éducation, 2001b, p. 165) ? Ici, l'on pose à la fois la question de la possibilité et de l'utilité d'éduquer à la citoyenneté à l'école, dans la mesure où il apparaît actuellement que soit fort répandue l'opinion voulant que la responsabilité de l'éducation à la citoyenneté relève d'abord, et bien avant l'école, de la famille, des parents et de l'entourage immédiat d'un enfant. Gutmann (1999, p. 107) note également que la plupart des théories du développement de l'enfant convergent sur ce point, la famille étant vue comme le cadre primordial où l'enfant intérieurise les valeurs de sollicitude et de confiance en l'autre sans lesquelles le respect des règles de la civilité serait privé de ses bases. Quel est, finalement, le rôle spécifique de l'école par rapport aux autres milieux d'éducation à la citoyenneté, comme la famille ?

Il est vrai que l'éducation à la citoyenneté réfère généralement, dans la culture publique, à « un ensemble regroupant à la fois la socialisation civique et politique du futur citoyen et sa capacité à donner sens aux valeurs humaines d'une société démocratique. Cette éducation à la citoyenneté se place en complément de l'instruction civique [...] », si cette dernière reste interprétée au niveau de son « aspect cognitif », c'est-à-dire que « l'objet de l'instruction civique est une connaissance des droits et devoirs » ; mais il semble aussi que l'« éducation à la citoyenneté est majoritairement présentée comme devant être assurée par la famille [...] » ; autrement dit, il est commun d'affirmer « que l'éducation à la citoyenneté relève pour beaucoup de la responsabilité des parents », plus à même d'intervenir directement, et le plus tôt possible, sur le comportement de leur(s) enfant(s) - apprenant d'abord par imitation - afin de « développer le respect des règles communes », « la responsabilité individuelle dans le bien être collectif » ou « le respect

de la loi en [...] donnant l'exemple » (Heydt, 2001, p. 19, 16, 23 et 24). Certains courants de pensée éducative soutiennent d'ailleurs que la fonction de l'école et celle de l'État en matière d'apprentissage d'un sens des valeurs et des responsabilités à l'égard du groupe, de la collectivité et des biens communs ne sont que des fonctions auxiliaires par rapport au groupe familial lui-même (Conseil de la coopération culturelle, 2001, p. 36). Cette position n'est acceptable que si l'on peut conclure à l'impossibilité ou à l'utilité négligeable d'éduquer à la citoyenneté à l'école.

Comme plusieurs spécialistes de l'éducation civique le présupposent (Callan, 1997 ; Tamir, 1995), il serait toutefois illusoire de penser que « les obligations liées à la citoyenneté [...] se développent spontanément à travers la famille [et] la société civile [...] » ; au contraire, l'État, de par son système éducatif public, aurait un rôle à jouer « lorsqu'il s'agit d'inculquer des principes dans ses diverses institutions politique et sociales, [...] par le truchement de l'éducation » (Moore, 1999, p. 48). Cela justifierait aujourd'hui la nécessité d'éduquer à la citoyenneté dans les écoles et contribuerait à la définition des besoins auxquels doit répondre cette éducation dans la société, ces besoins étant dégagés par des philosophes politiques tels que Gutmann (1999, 1987) ou Kymlicka (1992). De l'avis de ces auteurs, les membres d'une société démocratique

doivent [...] apprendre [...] des éléments [...] comme la capacité de tenir compte des points de vue des autres, et de défendre ses propres points de vue au nom de raisons communes. Mais dans le contexte politique, les citoyens doivent se tenir éloignés de leurs identités privées et de leurs objectifs, et ils doivent défendre leurs points de vue d'une façon qui peut être comprise et débattue par des personnes qui entretiennent des croyances religieuses tout à fait différentes, qui sont issues d'un autre patrimoine ethnique ou qui ont une autre histoire familiale. Tout cela peut sembler assez évident. Pourtant, les implications sont profondes. Pour commencer, où apprenons-nous ces vertus (Kymlicka, 1992, p. 24) ?

Doit-on se fier uniquement au marché, à la famille, aux associations de la société civile, etc. ? En s'inspirant de la perspective de Gutmann et de Kymlicka, l'on ne peut répondre que par la négative : « il est clair que les gens n'apprendront pas automatiquement à participer aux débats publics (ou à remettre en question l'autorité) dans aucun de ces domaines. Au contraire, ces domaines sont souvent consolidés par les débats privés et par le respect de l'autorité » (Kymlicka, 1992, p. 24). Selon Gutmann, la réponse réside donc dans les écoles, celles-ci ayant le devoir d'enseigner aux enfants la forme de raisonnement critique, public et moral qu'exige l'exercice de la citoyenneté démocratique : les cours d'histoire et d'éducation civique doivent éduquer à ce qu'elle appelle la « vertu démocratique » définie comme « la volonté et la capacité des citoyens de raisonner collectivement et de façon critique en matière de politique. Ayant toutefois été socialisés à l'extérieur de l'école, les élèves devraient avoir l'occasion - à l'intérieur de l'école - de cultiver la capacité de discuter de leurs visions politiques avec les autres qui ne les partagent pas et de les

défendre » (Gutmann, 1999, p. 107). De ce point de vue, la famille ne permettrait pas de le faire de manière aussi étendue et diversifiée que l'école.

Tout va bien jusqu'à ce que l'on envisage la possibilité de contester l'importance même de ce genre de projet éducatif. En effet, il y a l'objection que l'on peut appeler « élitiste » dont les conséquences et les implications sont de remettre en question la pertinence d'implanter, à l'école, ce programme d'éducation à la citoyenneté. L'enjeu consiste ici à prêter flanc à la critique voulant que ce type de formation ne puisse être vu comme une « discipline scolaire » à part entière, dans le cadre de nos systèmes d'enseignement public. Il s'agit de souscrire à une forme de pessimisme en ce qui a trait aux facultés des citoyens eux-mêmes, ce qui sous-tendrait l'idée que l'éducation à la citoyenneté est vouée à l'échec. C'est une tendance notamment représentée par Galston (1991) ; selon la relecture de Callan (1997, p. 102-112), Galston considère le « citoyen moyen » comme étant plus ou moins désireux et plus ou moins habilité à analyser les institutions politiques et à y participer. Et puisque la compréhension profonde des principes et des procédures démocratiques ainsi que leur manipulation raisonnée ne sont possibles que pour une élite minoritaire, tout effort consacré à la préparation et à l'implantation d'un nouveau programme d'éducation à la citoyenneté aux cours primaire et secondaire est jugé dérisoire ; il devient naturellement inutile, voire inapproprié, de généraliser et d'étendre ce programme d'éducation à tous les élèves du secondaire et encore plus du primaire.

Mais cette position est-elle réellement défendable ? Semble-t-il qu'elle s'appuie sur les limites tant rationnelles que motivationnelles des citoyens, de sorte que « d'un point de vue pratique, très peu de gens en viendront à épouser les engagements fondamentaux des sociétés libérales à travers un processus d'analyse rationnelle » (Galston, 1991, p. 243). Dans ce contexte, n'est-il pas légitime de penser que l'éducation à la citoyenneté à l'école ne connaîtra en bout de ligne qu'un faible impact sur l'émergence de nouvelles attitudes politiques (Barry, 2001, p. 232) ? Mais cela revient à présupposer que la pédagogie peut agir sur le développement des aptitudes intellectuelles, langagières, logico-mathématiques et morales, mais qu'elle ne peut être qu'inerte et stérile en matière de préparation à l'exercice de la citoyenneté.

Pour échapper à cette logique, il faut remettre en question la solidité même d'un tel présupposé. C'est ce que suggèrent deux arguments librement inspirés de Callan (1997, p. 112) : (1) même si les citoyens font actuellement preuve de désintérêt ou d'incompétence, rien ne nous permet de conclure que

ce fait est une conséquence des limites fixes et intrinsèques de leurs potentialités¹⁰³ ; (2) la possibilité de former des citoyens mieux informés et plus actifs n'est pas moins réaliste que le pessimisme de Galston, tant et aussi longtemps que nul n'aura pu mesurer et ressentir les effets à long terme d'un nouvel enseignement portant sur l'éducation à la citoyenneté. Autrement dit, personne ne peut prétendre que le manque de compétence, l'absence de motivation et la faible qualité de la participation des citoyens soient incorrigibles, tant et aussi longtemps qu'un programme d'éducation à la citoyenneté n'aura pas eu la possibilité de s'inscrire à long terme dans nos institutions d'enseignement. De fait, pour le moment, il est impossible de circonscrire l'amplitude même de ces limites rationnelles ou motivationnelles intrinsèques des citoyens. Car nous ne savons pas combien elles sont profondes, ou combien important peut être leur dépassement, avant de préparer effectivement les jeunes à assumer leur rôle de citoyens et ce, par l'implantation, à grande échelle, de nouveaux programmes de formation civique ; avant d'inscrire tout cela dans le temps et l'histoire ; avant d'en ressentir l'impact au niveau intergénérationnel. C'est pourquoi il n'y a rien de déraisonnable dans le fait d'endosser l'idée que le degré et la qualité de la participation des citoyens, d'un point de vue civil et politique, devraient s'accroître sous l'influence d'un plus haut niveau d'éducation politique (Thompson, 1970, p. 72-73).

Dans le cas contraire, nous devons présumer que seule une minorité de personnes est disposée à exercer la citoyenneté participative et nous nous retrouvons inévitablement dans la perspective de l'approche élitiste qui « nous amène [...] à consacrer nos efforts à l'amélioration de la qualité des dirigeants et des conditions dans lesquelles ils doivent s'exécuter » ; par conséquent, « [l]es faiblesses des citoyens sont contournées, non améliorées » (Thompson, 1970, p. 24)¹⁰⁴. Cependant, dans nos sociétés, si nous faisons de l'égalité citoyenne - c'est-à-dire de l'accès égal à la citoyenneté participative - l'une des valeurs constitutives de la justice politique, n'est-ce pas en dernier ressort parce que nos

¹⁰³ Mentionnons également que même une conception élitiste de la démocratie - limitant en somme la participation citoyenne à l'acte de voter - doit elle-même concéder à la masse des citoyens la possession d'une certaine compétence à choisir et à raisonner politiquement, sinon il serait tout à fait irrationnel de considérer les résultats d'une élection comme une sélection des meilleurs (représentants) en compétition. Contrairement à sa prémissse de départ, une conception élitiste de la démocratie est forcée d'admettre que la masse des citoyens n'est pas si incomptente que cela : « [s]i le verdict électoral ou autres formes d'expression des préférences citoyennes ne sont pas rationnels, un système qui constraint l'élite à se plier à de telles formes d'expression est fondamentalement irrationnel » (Thompson, 1970, p. 25). Bref, si l'élite politique se définit comme telle parce qu'elle rejette l'idée que la majorité des citoyens possède une compétence politique minimale (ex. : exercice de leur droit de vote en fonction d'intérêts rationnels), alors, pour être cohérent, il ne faudrait plus parler de démocratie, même élitiste, mais carrément de dictature.

¹⁰⁴ Pour une description des thèses de Lippmann (*Public Opinion*, 1965, 1922) et de Schumpeter (*Capitalism, Socialism, and Democracy*, 1976, 1943) en tant que représentants des *elitist democratic theorists*, un survol des objections soulevées contre leurs thèses et un inventaire des nombreux opposants que sont les *citizenhip theorists* de l'époque, il est utile de référer à Thompson (1970, p. 22, 25, 195, 196). L'une des critiques veut que cette « [t]héorie démocratique élitiste renforce les puissantes pressions historiques vers le pouvoir bureaucratique centralisé, lequel crée, chez les citoyens, un sentiment d'éloignement de la politique et décourage la participation citoyenne » (Thompson, 1970, p. 25). En revanche, à la manière platonicienne, « [l]l'argument général le plus souvent évoqué [...] consistait à dire que certaines personnes, en raison de leur expertise dans le domaine politique, sont plus compétentes que d'autres pour prendre part à *tous* les aspects des processus politiques » (Thompson, 1970, p. 150).

institutions démocratiques se fondent sur l'idée que l'incompétence et l'ignorance de nos concitoyens ne sont pas irrémédiabes ? En vertu de cette conception de la justice politique très largement partagée, si nous ne pouvons accepter l'existence d'aucune raison suffisante pour soutenir une forme de traitement inégal en matière d'accès à la citoyenneté participative, nous devons logiquement nous préoccuper de l'amélioration des aptitudes politiques nécessaires à l'exercice d'une telle citoyenneté (Thompson, 1970, p. 24, 150). Il ne s'agit pas de rendre les citoyens experts en tout domaine, mais d'assurer des apprentissages nécessaires à une utilisation intelligente et réfléchie des moyens actuels pour une maîtrise minimale de la vie politique par le citoyen lui-même. Dans les conditions de la réforme québécoise, c'est ce genre de projet éducatif axé sur le développement d'habiletés critiques et autonomes que l'on supporte, depuis les États généraux sur l'éducation (1995-1996) et encore plus visiblement depuis la parution du rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation (1998).

Si, pour l'enseignant « démocrate », il semble tout à fait légitime d'implanter des programmes d'éducation à la citoyenneté visant à équiper ainsi tous les enfants d'habiletés critiques et autonomes, l'on ne peut pour autant affirmer qu'il y ait consensus en faveur de cette conception de l'éducation démocratique. Gutmann reconnaît en effet que certains parents faisant partie de groupements religieux fondamentalistes désapprouveront ce genre d'approche de l'éducation démocratique clairement axée sur les valeurs de l'autonomie et de la pensée personnelle. Leur critique de l'éducation démocratique peut se présenter sous la forme suivante : ne s'agit-il pas d'une position « qui est basée sur une conception déterminée de la vie bonne ou sur un idéal de perfection humaine » (Steutel et Spiecker, 2000, p. 249), au détriment des autres conceptions et idéaux ? Toutefois, comme elle le fait de façon répétée, Gutmann réplique en affirmant que « l'éducation démocratique ne devrait pas initier l'enfant à une façon particulière de vivre, mais devrait plutôt offrir à l'enfant les dispositions nécessaires afin de choisir rationnellement parmi les façons de vivre en compétition. Cependant, demander que cela soit un objectif de l'éducation civique implique visiblement la promotion d'un certain mode de vie, à savoir la promotion d'une vie autodéterminée sur la base de l'autoréflexion critique » (Steutel et Spiecker, 2000, p. 249). On le sait, d'un point de vue gutmannien, promouvoir cette perspective dans nos écoles signifie et requiert que les enfants soient préparés à participer de façon critique à la construction de leur société (Ouellet, 2000, p. 206). De ce fait, et bien que Gutmann la veuille la plus étendue possible, l'autorité des parents sur l'éducation scolaire des enfants doit être compatible avec le fait que « les citoyens peuvent légitimement mandater une éducation civique qui est appropriée pour une démocratie de citoyens libres et égaux » (Gutmann, 1999, p. 300).

Mais pour bien saisir le sens et la portée de cette recommandation - qui a certainement un impact majeur sur la question de l'autorité éducative - l'on doit montrer quelles sont les implications de l'éducation critique et démocratique sur le pouvoir parental. En soutenant, comme Gutmann, que l'achèvement d'une pensée autoréflexive et délibérative est l'objectif premier de l'éducation à la citoyenneté, cela semble (à première vue) suggérer que l'État, par les voies de son système d'éducation, a le droit et la responsabilité de prendre en charge l'éducation des enfants en accord avec cet objectif, même au prix de ne laisser à la famille et à l'environnement immédiat qu'un rôle éducatif de nature limitée, dès que ces milieux ne partagent pas les valeurs sous-jacentes à cet objectif de l'éducation critique. Une telle attitude (remplaçant en quelque sorte le paternalisme « parental » par une forme de paternalisme « étatique ») cause problème, même pour Gutmann (1999, p. 101). Effectivement, il y a là une difficulté incontournable pour toute approche critique et délibérative de l'éducation. D'un côté, selon Gutmann (1999, p. 42), la valeur centrale de l'éducation démocratique réside dans le principe de « *conscious social reproduction* » dans sa forme la plus inclusive, ce qui veut dire de former de futurs citoyens qui « disposent de la capacité de délibérer sur différents modes de vie individuelle et politique » (Gutmann, 1999, p. 40). D'un autre côté, la promotion de cette valeur à l'école ne va pas de soi dans le contexte multireligieux actuel, suscite des réticences chez beaucoup de familles et ne fait pas consensus, aux yeux des tenants de la primauté du pouvoir parental (Gilles, 1996, p. 972)¹⁰⁵. Pour eux, l'étendue de l'autorité étatique est excessive à l'intérieur d'une conception de l'éducation démocratique telle qu'interprétée jusqu'ici, car celle-ci conduit à l'accaparement du pouvoir éducatif par l'État qui se permet de façonner la jeunesse pour qu'elle adhère à des valeurs qui, en milieu scolaire, échappent bien souvent au contrôle des parents.

Comme nous le verrons ci-après, le défenseur de l'éducation démocratique accuse cependant le partisan (de la primauté de l'autorité parentale) de chercher à freiner certains enfants (plus que d'autres) dans le développement de leur potentiel, en ne leur offrant pas toutes les conditions éducatives nécessaires pour « les préparer à être des membres à part entière de la société et les rendre capables d'indépendance » (Rawls, 1995, p. 244). Ce qui attire maintenant notre attention, ce sont justement les

¹⁰⁵ En effet, l'une des positions les plus extrêmes défendant l'autorité parentale se manifeste sous la plume de Gilles (1996, p. 937-1032), puisqu'il va jusqu'à laisser entendre que le droit et la liberté d'expression doivent être interprétés comme le droit et la possibilité des parents de contrôler ce que disent les personnes qui éduquent leurs enfants à l'école (p. 1018). Comme le mentionne Gutmann (1999, p. 299-300), et en prenant connaissance de cette position des plus controversées, il se révèle cependant étrange, voire incohérent de constater que Gilles (1996, p. 972) lui-même envisage le fait que l'une des faiblesses majeures de la théorie gutmannienne de l'éducation démocratique est de ne pas faire consensus. En fait, Gutmann (1999, p. 299) assume pleinement le fait que son approche de l'éducation démocratique ne fasse pas consensus ; elle reconnaît aussi que la conséquence de ce désaccord peut se traduire par la multiplication du nombre de parents qui, étant insatisfaits de l'éducation que reçoivent leurs enfants à l'école, choisissent tout bonnement de retirer ces derniers des institutions scolaires ou de certaines de leurs activités. À ce sujet, c'est justement parce que nous nous trouvons au pays de la dissension que nous nous devons d'aborder la question des limites de l'autorité parentale, voire de leur justification, au sein d'une conception de l'éducation démocratique.

positions de ceux qui veulent épargner leurs enfants de la confrontation délibérative et démocratique à des perspectives hétérogènes, parce que ce genre de choix parental nous semble remettre en question le principe même de l'accès pour tous à une éducation scolaire nécessaire et adéquate à la formation générale de futurs citoyens libres, égaux et critiques.

4.1.2 Le droit des enfants à l'éducation vs le droit à l'autorité parentale : quelques cas

Au sujet de l'opposition, devenue assez fréquente, entre le droit de tous les jeunes d'avoir accès à une formation scolaire pleinement adéquate et le droit des parents d'être considérés comme les premiers éducateurs de leurs enfants, l'on percevra immédiatement les réticences qu'éprouve Gutmann face à l'opinion des parents de la communauté des Amish, demandant que leurs enfants puissent quitter l'école avant l'âge autorisé par la Loi américaine. (Ces enfants vont à l'école seulement jusqu'à la huitième, car, selon les Amish, cela leur fournit l'instruction suffisante pour la vie que leurs parents envisagent pour eux ; d'ailleurs, beaucoup de ce que les enfants ont à connaître leur est appris de première main sur la ferme, où ils aident leurs parents.) Selon Gutmann (1999, p. 123), cela diminue considérablement la quantité et la qualité de l'éducation des adolescents Amish - à tout le moins comparativement aux autres jeunes américains non-Amish qui semblent plus avantageux à ce niveau - limitant leur exposition à la diversité des connaissances et leur choix parmi différentes façons de vivre et de penser ; pour elle, cette confrontation à la diversité se révèle essentielle à l'éducation et à la délibération démocratiques. L'argument justifiant la nécessité de ce type de confrontation a déjà été formulé de la manière suivante (cf. *supra*, p. 122) : pour ne pas remettre en question la liberté individuelle fondamentale, chaque personne est libre d'entrer dans un groupe particulier d'appartenance ou d'en sortir, d'adhérer ou non à ses valeurs distinctives ; il faut donc donner toutes les chances possibles à l'enfant pour que, devenu adulte, il puisse être outillé d'un point de vue intellectuel et suffisamment préparé à l'exercice de la citoyenneté égale, s'agissant ici d'une condition nécessaire afin qu'il puisse éventuellement choisir (par lui-même) de souscrire ou non aux valeurs spécifiques de ce groupe, en toute connaissance de cause, conformément à la liberté fondamentale accordée à toute personne mature, en vertu de la charte de n'importe quel État constitutionnel démocratique.

On comprendra aussi le malaise que ressent Gutmann (1999, p. 104) face aux tenants de l'enseignement du créationnisme (comme science ou comme alternative raisonnable à la science évolutionniste), dans la mesure où ils veulent généralement restreindre la délibération rationnelle concernant les conceptions opposées du monde et donc « protéger leurs enfants des points de vue

divergents » (Ouellet, 2000, p. 211). Si cette position apparaît de prime abord plus ou moins défendable, car, selon l'argument de Gutmann, cela relève d'un pouvoir parental abusif de confinement qui restreint considérablement la liberté de choisir des futurs adultes, l'on peut en revanche rétorquer que les programmes scolaires standards et sécularisés confinent eux aussi les élèves à l'intérieur d'une conception particulière du monde qui est évolutionniste. En conséquence, au nom de la diversité (ou de la liberté de choisir), voire de la non-répression de celle-ci, ne serait-il pas mieux de recommander que le créationnisme soit enseigné à tous les élèves (du privé comme du public), au même titre que l'évolutionnisme, afin que ceux-ci puissent ensuite faire un choix apparemment plus éclairé parmi les diverses conceptions du monde disponibles¹⁰⁶ ?

Mais le problème de cette proposition est double : d'abord, il serait intuitivement exagéré de mettre ces deux visions sur le même pied d'égalité, considérant que l'une des deux a le désavantage d'être fausse et que l'autre a l'avantage d'être de moins en moins une simple hypothèse, d'être neutre par rapport à toute croyance religieuse et donc d'être potentiellement partagée parmi les citoyens de confessions différentes (Barry, 2001, p. 247 ; Gutmann, 1999, p. 103-104) ; ensuite, il faudrait « reconfessionnaliser » les programmes d'études, dans la mesure où cette explication créationniste sur l'avènement de l'homme et du monde a été « révélée » dans la Bible. Cela reviendrait à restreindre le choix des conceptions sur l'origine du monde et des espèces, du point de vue de ceux qui supportent d'autres croyances religieuses ou métaphysiques, à moins que chaque explication différente sur cette origine trouve elle aussi une place équivalente à celle qu'on accorde au créationnisme et à l'évolutionnisme, dans le cadre des programmes d'études standards. En revanche, cette possibilité de niveler les points de vue en jeu reviendrait à « contrecarrer le développement de standards intellectuels partagés parmi les citoyens » (Gutmann, 1999, p. 104), et il faudrait pour cela cesser de voir la recherche de la vérité en tant que valeur commune et estimable en contexte d'éducation, ce qui serait évidemment absurde. Il faudrait ainsi interdire l'enseignement du créationnisme vu comme alternative raisonnable à la science évolutionniste concernant l'origine des espèces (dès lors, le créationnisme représenté dans la Genèse ne pourrait être vu que comme un mythe, une image ou une allégorie).

¹⁰⁶ Il s'agit notamment de la position de l'Église catholique romaine qui, par le biais de son cardinal Schoenborn (théologien, archevêque de Vienne et membre de la Congrégation vaticane pour l'Éducation Catholique), « croit que les élèves des écoles catholiques et, en fait, de toutes les écoles devraient apprendre que l'évolution est seulement une théorie parmi d'autres » (Dean et Goodstein, 2005, p. A1). Même si Schoenborn l'écarte en la considérant comme une déclaration « plutôt vague et plus ou moins importante », le pape Jean-Paul II avait pourtant noté, en 1996, que la défense scientifique de l'évolutionnisme devenait de plus en plus forte et que cette théorie était « plus qu'une hypothèse », lors d'une allocution devant l'Académie Pontificale des Sciences (Dean et Goodstein, 2005, p. A1).

Cela étant dit, comme l'explique Rawls (1995, p. 243 et suiv.), cette perspective axée sur les valeurs du monde moderne peut paraître injuste à l'égard de certains groupes religieux, dans la mesure où elle semble tellement prédominante que des associations défendant des valeurs religieuses ou communautaires peuvent percevoir cela comme une forme de domination. Cependant, même à partir de l'approche du « pluralisme raisonnable » - qui se veut ouverte aux diverses associations religieuses opposées à la culture du monde moderne et retranchées de ce monde afin d'obéir aux commandements de leur religion - le libéralisme politique rawlsien aboutit finalement à des exigences assez fortes que l'État est en droit d'imposer dans le domaine de l'éducation des enfants : si le libéralisme politique de Rawls prétend ne pas demander que l'enseignement impose des exigences conçues en vue d'encourager les valeurs de l'autonomie et de l'individualité comprises comme des idéaux compréhensifs, il n'en demeure pas moins que cet enseignement doit préparer les jeunes pour qu'ils acquièrent la faculté de comprendre la culture publique libérale, où la liberté de conscience existe, « tout cela afin de garantir que, lorsqu'ils deviendront adultes, leur adhésion à [telle ou telle association] religieuse ne sera pas basée sur l'ignorance [...] » (Rawls, 1995, p. 243-244). Ces exigences en matière d'enseignement auront probablement des conséquences inévitables sur certains groupes de la société, ce qui « doit sans doute être accepté, même à regret » (Rawls, 1995, p. 244). Dans le cas contraire, il faudrait sacrifier le principe selon lequel l'enseignement doit préparer tous les jeunes à être des membres à part entière de leur société, en les rendant à la fois capables d'y être indépendants et de s'y intégrer pleinement, ce que, par exemple, la négation de certaines évidences scientifiques élémentaires dans leur vie (comme l'origine et l'évolution des espèces) peut sans doute limiter de façon considérable (Rawls, 1995, p. 244-245). Préparer les jeunes à être des membres à part entière de leur société impose alors certaines limites au « pluralisme raisonnable » (tout au moins en contexte d'éducation), c'est-à-dire à l'enseignement du créationnisme.

Est soumis à l'idée de pluralisme raisonnable tout énoncé qui relève manifestement de la croyance (par exemple, Dieu existe ou n'existe pas) et, à l'opposé, ne relève pas du pluralisme raisonnable tout énoncé que l'on ne peut remettre en cause sans être dans l'erreur manifeste (l'héliocentrisme, $2 + 2 = 4$, etc.). De même, en histoire, on peut longuement parlementer pour savoir comment tel événement s'est déroulé exactement ou quelles sont ses causes et ses conséquences ; en revanche, la négation du génocide des Juifs n'est pas considérée, à juste titre, comme relevant de la polémique normale et légitime entre historiens. Ces exemples un peu « faciles » ne permettent sûrement pas de fournir une définition du « scientifique » ou du « non-scientifique » qui devrait indiquer ce qui échappe à la remise en cause, mais ce qui précède démontre à tout le moins que la ligne (quelle que soit sa définition) que l'on trace du point

de vue épistémologique entre les énoncés scientifiques (contestés ou non-contestés) et les énoncés non-scientifiques est de nature à déterminer une bonne partie des décisions éducatives de la société politique en ce qui a trait aux standards intellectuels partagés devant être enseignés à l'école, ce que Rawls et Gutmann reconnaîtraient sans hésiter. Bien entendu, nous simplifions grandement le débat d'ordre épistémologique à propos des frontières plus ou moins nettes qui séparent les énoncés (de la mathématique ou de la science) échappant à la remise en question et les diverses croyances qui, au contraire, peuvent faire l'objet de discussion (chez les philosophes, les théologiens, etc.) et doivent être respectées, à travers les politiques de l'État, en tant que fondements de certaines conceptions personnelles et raisonnables du bien. Malgré le fait que cette réflexion *épistémologique* sur ce qui distingue le « scientifique » du « non-scientifique » devrait idéalement accompagner toute réflexion *politique* sur ce qui est indispensable d'enseigner en contexte de démocratie¹⁰⁷, il semble qu'à propos de l'enseignement du créationnisme face à la théorie évolutionniste, des limites au pluralisme raisonnable s'appliquent de façon non-controversée, si l'on interprète Rawls ou Gutmann convenablement.

L'évolutionnisme, comme l'héliocentrisme, a longtemps été considéré comme une opinion (avant de devenir une vérité scientifique), mais il a depuis acquis une forme de « consistance épistémologique » qui l'apparente aux vérités physiques ou biologiques. Même si sa portée philosophique suscite des résistances que d'autres énoncés scientifiques ne suscitent pas, l'énoncé scientifique de base de la théorie évolutionniste est certainement « plus qu'une hypothèse » et, dans les sociétés fondées sur la citoyenneté libre et égale, certains lieux d'enseignement ne peuvent l'ignorer sans être inéquitables à l'égard des enfants qui s'y trouvent pris, à tout le moins comparativement à ceux qui n'y sont pas contraints. Avec Rawls, n'arrive-t-on pas en définitive à la même conclusion que Gutmann ? « Les communautés démocratiques ne sont pas en principe obligées d'enseigner la vérité [...], mais elles doivent être contraintes à *ne pas* enseigner de fausses doctrines qui menacent de saper les perspectives d'avenir d'une éducation démocratique commune », une forme d'éducation qui cherche à cultiver des standards rationnels partagés parmi les citoyens de confessions différentes et, ainsi, des manières de penser qui valorisent l'esprit et la délibération critiques et dévalorisent l'ignorance (Gutmann, 1999, p. 103-104).

¹⁰⁷ Cela constituerait en soi un point à approfondir et exigerait de réfléchir sur la portée et les limites du pluralisme raisonnable à l'école en se basant sur une définition de ce qui devrait être considéré comme des « vérités de la science » ; pour ce faire, l'on pourrait mener une recherche de nature fondamentale sur les liens historiques ou épistémologiques existant entre l'émergence de la démocratie et de la science. Par exemple, y aurait-il des relations à établir entre la physique et la démocratie modernes qui sont nées pratiquement ensemble, au XVIII^e siècle ? Evidemment, tout cela dépasserait de beaucoup le cadre des objectifs de cette section traitant, rappelons-le, de la question plus pratique des limites de l'autorité parentale (*vs* le droit des enfants à une éducation adéquate).

Cependant, à partir de cette conception de l'éducation critique, commune et délibérative, il reste maintenant à se demander quelles limites l'on devra imposer à l'autorité parentale, dans le cas où elle s'y oppose. Les exemples précédents des Amish et du créationnisme représentent des problèmes typiques qui surviennent entre les droits parentaux et l'école démocratique. C'est dans ce contexte multiculturel et multireligieux que nous sommes de plus en plus confrontés à des demandes parentales controversées à l'intérieur de nos institutions scolaires : il y a des cas difficiles où des parents exigent que leurs enfants soient exemptés de certaines activités scolaires - le cas le plus souvent cité aux États-Unis est sans doute l'affaire *Mozert* (cf. *supra*, p. 183 et suiv.) - parce qu'elles entrent en conflit avec leurs convictions religieuses ou leurs valeurs prônées à la maison (Ouellet, 2000, p. 208). Alors, que devons-nous faire, se demande le Comité québécois sur les affaires religieuses (2003, p. 67-68) ? Selon Woehrling (2002), « dans tous les cas où cela est possible, les accommodements devraient de préférence consister en des dispenses, exemptions et exceptions au profit des minoritaires plutôt qu'en des modifications structurelles du système en place pour la majorité » (p. 59). Mais est-ce vraiment une bonne solution ?

Prenons l'exemple suivant afin d'analyser le problème¹⁰⁸. À la demande des parents, est-il légitime de dispenser des jeunes filles (issues de familles musulmanes qui tiennent au port du foulard islamique, c'est-à-dire du *hijab*) des cours de natation prévus dans le cadre de certaines périodes d'éducation physique (au Québec comme ailleurs, de tels cours - constituant des activités régulières ou « hors-école », selon les installations disponibles - existent dans les programmes primaires et secondaires de nombreuses écoles publiques) ? Ce type de cours d'éducation sportive requiert évidemment le dévoilement de la tête et l'exposition des jambes (l'exigence de porter le voile pour ces jeunes filles commence généralement à l'âge de la puberté, c'est-à-dire vers 11, 12 ou 13 ans, mais il arrive parfois de voir, à l'école primaire, des élèves porter le voile plus précocement, ce qui rend certes plus difficile de présumer de l'existence d'une certaine forme de consentement libre et volontaire de la part des jeunes en question). Et c'est pourquoi les convictions familiales, culturelles et religieuses impliquées s'opposent à la baignade en public (ex. : à la piscine municipale où il est bien souvent impossible d'assurer la non-mixité vraiment complète entre élèves, enseignants et sauveteurs, et avec laquelle les établissements d'éducation peuvent avoir des ententes pour offrir leurs séances de natation). Un auteur comme Galston

¹⁰⁸ Ce qui suit s'inspire notamment des réflexions et des cas présentés dans un document rédigé par Mc Andrew (1995) pour la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation du Québec. Ce document constituait un module de formation destiné principalement aux gestionnaires scolaires, dans le but de les aider à prendre des décisions justes et éclairées, dans les cas de conflits de valeurs culturelles et religieuses qui surviennent dans le milieu scolaire. Des cas typiques de conflits de valeurs et de normes entre préoccupations parentales et préoccupations scolaires relatives à l'enfant y sont présentés (ex. : le port du voile islamique à l'école primaire, les punitions corporelles, l'exemption des cours d'éducation sexuelle, les fêtes religieuses, le jeûne durant les heures de cours). Inspirée de Gutmann, la position que nous défendons (en ce qui a trait plus spécifiquement à la dispense de certains cours à l'école) ne représente toutefois pas la position qui transparaît dans le document précédemment cité (essentiellement neutre en la matière).

(1991, p. 224-227) considère généralement comme légitime ce genre de revendications (telles que le refus de participer à tous les cours) fondées sur des croyances religieuses : comme le rapporte Gutmann (1999), il s'agit pour lui de « reconnaître le droit constitutionnel des [...] parents - basé sur leur droit d'exercer librement leur religion - d'exempter leurs enfants du curriculum [...] standard de l'école publique qu'ils fréquentent » (p. 298).

D'ailleurs, dans plusieurs pays, une exemption semble être considérée comme un accommodement raisonnable, lorsqu'elle implique le port de signes d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires (Service des affaires européennes, 1997) - cette approche exclut évidemment la France qui a tranché la question par le vote de la loi interdisant le port de tout signe religieux ostensible et rendant en principe obligatoire la participation à tous les cours. En Allemagne, une décision du Tribunal administratif fédéral sur la mixité des cours d'éducation physique s'est montrée favorable, en 1993, à la possibilité qu'une jeune fille de confession islamique soit dispensée des cours d'éducation physique (dans les cas où ils sont mixtes), incluant évidemment les séances de natation. Au Québec, même si les règles d'ordre vestimentaire constituent une modalité d'exercice du pouvoir de règlement qui appartient à la direction de l'école, l'on doit rappeler que le Conseil du statut de la femme et la Commission des droits de la personne ont considéré, en 1995, que l'interdiction du port du foulard constituait, de façon générale, une mesure de discrimination liée à l'appartenance religieuse : les établissements scolaires publics du Québec doivent ainsi accommoder les jeunes filles en leur permettant de porter le voile, dans les limites où cela ne pose pas de problèmes de sécurité, par exemple, lors d'activités de laboratoire. Par ailleurs, dans le canton de Genève, le département de l'Instruction publique a convenu, en 1995, que les écolières de confession islamique pouvaient être dispensées des cours de natation, conformément à la jurisprudence. Il est vrai qu'en Belgique, le ministère de l'Éducation de la Communauté française a mentionné, en 1989, qu'il était nécessaire que tous les jeunes, quels que soient leur sexe ou leur religion, reçoivent effectivement tous les cours, et plus particulièrement l'éducation physique, les activités sportives, l'apprentissage de la natation, etc. ; mais, depuis, ce même Ministère en est arrivé à conclure à la difficulté d'interdire le port d'un signe distinctif comme le foulard, dans les diverses salles de cours.

Ces positions doivent toutefois être confrontées à la question de savoir si une exemption sélective de certains cours du programme d'éducation sportive - ce qui peut être revendiqué par le parent ou par l'élève - limitera l'accès de ces jeunes filles à une éducation pleinement adéquate. Selon Gutmann (1980), une éducation des enfants doit être « adéquate pour vivre une vie pleine et entière dans leur

société » (p. 349). Tout dépend de notre réponse à la question de savoir si, dans notre société, nous considérons l'activité de natation comme étant assez importante pour qu'une exemption nuise à une éducation adéquate des personnes concernées. Le développement du plus grand potentiel de ces enfants sera-t-il entravé comparativement à leurs confrères ? À supposer que la société réponde par la négative, il subsistera encore bien des interrogations. Si, dans ce cas d'exemption, l'on pourra prévenir la discrimination religieuse du point de vue des parents, de leurs enfants et des autres acteurs touchés (communautés culturelles, chefs religieux, etc.), est-ce que l'on générera ou reproduira, en contrepartie, une ombre de discrimination sexuelle - à l'intérieur même de l'établissement scolaire - incompatible avec le principe de l'éducation démocratique ? Quelque part, ce risque est présent et, honnêtement, il est difficile de ne pas l'appréhender. Finalement - ce qui est le plus décisif - si nous nous engageons dans cette logique de dispense de cours, ne devient-il pas impossible de fournir tout critère solide permettant de distinguer l'exemption soi-disant « acceptable » et l'exemption carrément « inacceptable » ? Cependant, personne ne peut nier le fait que l'on se doit, comme collectivité, de fournir le ou les critères nécessaires pour évaluer la « recevabilité » de telles revendications (ex. : le foulard en natation, le refus d'assister aux cours de biologie parce qu'ils traitent de sexualité pouvant offusquer quelques parents). Pour ce faire, il est intéressant de retourner aux principes gutmanniens de non-répression et de non-discrimination, afin d'établir les paramètres d'une politique légitime d'éducation démocratique (cf. *supra*, p. 123).

Il est clair qu'une exemption de certains cours (prévus dans le cadre du programme d'études standard) n'interférera pas avec la liberté et le droit des autres étudiants d'avoir accès à une éducation pleine et entière. Le critère de non-répression (dans la mesure où il se laisse interpréter comme la non-interférence ou la non-restriction mutuelle de la liberté des individus) n'est donc pas utile, afin de juger cette exemption comme une mauvaise chose (contrairement à l'enseignement public du créationnisme en guise de science qui, dans nos sociétés aux croyances diverses, violerait visiblement le principe de non-répression en imposant aux enfants de différentes confessions la perspective religieuse d'un seul groupe de croyants¹⁰⁹). Le critère pouvant toutefois être évoqué pour « contraindre » les étudiantes musulmanes à se dévoiler (à l'encontre, également, des positions de la famille), lors de la période d'éducation physique à la piscine, demeure probablement l'idée de non-discrimination ou de non-exclusion en matière d'éducabilité, c'est-à-dire que, dans la perspective de Gutmann, aucun enfant éducable ne doit

¹⁰⁹ En effet, « [p]our être conformes aux chartes, les activités susceptibles d'être organisées à l'école publique doivent être non discriminatoires et ne pas entraîner de pression sociale ou psychologique sur les adhérents d'autres religions ou sur les non-croyants » (Woehrling, 2002, p. 91).

être limité dans son développement, dans l'expression de son plus grand potentiel, dans son accès à la plus riche et à la plus large éducation possible. (C'est d'ailleurs en vertu de ce même argument d'éducabilité qu'aucun jeune ne peut s'exclure volontairement ou être exclu contre son gré de la scolarité obligatoire.) De ce principe, il s'ensuit que les enseignants, les administrateurs scolaires et l'État sont légitimés de faire tout ce qui est en leur pouvoir pour que chaque élève puisse apprendre autant qu'il le peut. Dans cette optique, un élève ne peut pas bien apprendre s'il ne participe pas à la totalité des cours prévus à l'école et destinés à l'ensemble des jeunes qui la fréquentent ; en principe, c'est pour cette raison que l'État se doit de veiller à ce que chacun participe assidûment à tous les cours des programmes d'études standards. Cependant, envisager l'application d'un tel principe ne présuppose-t-il pas en même temps que l'État, les enseignants et les administrateurs scolaires savent parfois mieux que les parents eux-mêmes ce qui est bon pour leurs enfants ?

À première vue, ce « paternalisme étatique » ou cet « autoritarisme scolaire » nous rendra sans doute inconfortable et se révélera intuitivement incompatible avec les aspects de nos régimes démocratiques fondés sur le respect mutuel de la diversité et de la liberté du choix auquel ont droit les parents en tant qu'éducateurs, ce qui est évidemment promu par Gutmann, dans une perspective libérale. D'un côté, l'on peut penser à juste titre que pour elle, la proscription absolue du foulard islamique à l'école constituerait une mesure de discrimination inacceptable de la part de l'État, notamment envers les croyances religieuses des parents qui encouragent leurs filles à le porter. (Gutmann devrait ainsi s'opposer à la législation française qui a été votée contre le port du foulard dans les écoles publiques. Nous pouvons d'ailleurs évoquer un autre argument consistant à dire que faire ostentation d'une appartenance confessionnelle à l'école - la croix, la *kippa*, etc. - ne s'oppose pas *par principe* à la règle que tous les élèves sont égaux, par-delà la diversité de leurs origines culturelles ou ethniques, devant l'acquisition des connaissances et l'apprentissage de la citoyenneté, si ces élèves suivent, en définitive, les mêmes programmes d'études séculiers et obligatoires - sanctionnés, au Québec, par le ministère de l'Éducation - tout en affirmant certaines de leurs différences religieuses à travers cette convergence en matière d'accès à la même éducation de base concernant, par exemple, les institutions publiques démocratiques et les connaissances nécessaires pour pouvoir y participer également.) D'un autre côté, en s'appuyant sur le critère de la non-discrimination en matière d'éducabilité des enfants (vue comme pouvoir de développer toutes ses potentialités physiques, intellectuelles, sociales, etc.), Gutmann formulerait sûrement des réserves face à la position voulant que l'acceptation du foulard dans l'école puisse venir limiter le principe d'obligation de participer à l'ensemble des cours, même aux activités de natation et d'éducation sportive ; car, dans le cas contraire, le développement du plus grand potentiel de

ces jeunes filles se trouverait limité, à tout le moins comparativement à leurs consœurs et à leurs confrères. Bien qu'indirecte, cette discrimination ayant une apparence sexuelle ne viendrait-elle pas s'opposer à l'idée même de l'éducation démocratique voulant que l'on fournisse à tous les enfants le genre de formation qui correspond aux exigences de liberté et d'égalité liées à leur citoyenneté future ?

Pour le formuler plus clairement, ce qui précède signifie que la priorité des droits de l'enfant à l'éducation adéquate sur les droits parentaux à la religion peut parfois être justifiée, dans certains cas où l'on ne peut autrement garantir à l'enfant l'accès à la forme d'éducation qui le prépare adéquatement à vivre sa citoyenneté libre et égale (Gutmann, 1980, p. 351). Bien que Gutmann se défende sans cesse de ne pas être « paternaliste », il faut admettre que cette faible dose de « paternalisme étatique » est plusieurs fois réaffirmée et, pour notre part, ne nous rend aucunement mal à l'aise : « [l]e droit au libre exercice de la religion n'entraîne pas le droit des parents à l'autorité quasi exclusive ou compréhensive sur l'éducation scolaire de leurs enfants » (Gutmann, 1999, p. 298), cela étant tout simplement basé sur le principe de l'intérêt suprême de l'enfant à titre de futur citoyen libre et égal, même si, règle générale, les parents sont les premiers responsables de leurs enfants. Il n'est donc pas faux de dire que Gutmann demeure attachée à l'idée qu'il existe certaines formes légitimes de « paternalisme étatique » (Barry, 2001, p. 222 et suiv.), du simple fait de considérer comme illégitimes certaines formes de « paternalisme parental » pouvant altérer le droit des générations futures à l'exercice de la pleine citoyenneté libre et égale ou, par la remise en question de la nécessité de participer à tous les cours, réduire la délibération et l'exposition à la plus vaste étendue d'idées et de choix de vie compatibles avec les exigences de liberté et d'égalité.

Bref, dans ses écoles, l'État est légitimé de poursuivre l'objectif de former de futurs citoyens, par le biais de programmes et d'activités scolaires qui favorisent la confrontation à plusieurs modes de vie et l'aptitude des élèves à faire des choix concernant leur propre avenir et la société dans laquelle ils souhaitent vivre. Mais l'objectif précédent ne relègue pas pour autant les parents à la périphérie en matière d'éducation des enfants (même dans le domaine de l'enseignement public), c'est-à-dire qu'il n'empêche nullement la société politique (l'État et les enseignants) de laisser aux parents et aux communautés particulières la possibilité de transmettre à leurs descendants une base solide de valeurs culturelles, religieuses ou métaphysiques qui peuvent donner sens à leur vie, car les parents demeurent en principe les premiers éducateurs de leurs enfants. Du point de vue de l'éducation démocratique, la limite ou la restriction devant être imposée à ce pouvoir parentale réside seulement dans le fait que la transmission de telles valeurs aux enfants ne repose pas sur l'ignorance de leurs droits fondamentaux ;

l'influence de ce type de transmission ne doit pas non plus empêcher les jeunes d'acquérir pleinement la compétence à participer librement et également à la vie sociale et publique, ce qui suppose que les enfants ne soient pas confinés à l'intérieur d'un éventail trop limitatif de choix qui viendrait contrecarrer le développement de l'aptitude à délibérer rationnellement à propos des conceptions conflictuelles de la vie et de la société. À un certain moment de sa vie - le plus souvent vers l'adolescence - cela permet à l'individu de se demander s'il accepte toujours de maintenir son adhésion à la totalité des valeurs parentales, ce qui est entendu comme l'une des conditions nécessaires à l'exercice de la liberté de pensée, de croyance, d'opinion et d'expression.

Pour appuyer cela, la Convention internationale des droits de l'enfant, que le Canada a signée comme la France (mais pas les États-Unis), tout en reconnaissant la responsabilité des parents en matière éducative, affirme « le droit de l'enfant à la liberté de pensée, de conscience et de religion » (article 14.1), et l'affirmation de ce droit implique en même temps l'obligation de donner à l'enfant les moyens d'exercer cette liberté, c'est-à-dire d'accéder à toutes les connaissances et à toutes les compétences socialement disponibles dans une société donnée. Restreindre cette possibilité en accordant des dérogations ou des dispenses serait en fait une violation des principes de la Convention qui prime sur les droits nationaux, dès lors qu'elle a été ratifiée par tel ou tel État. En bout de ligne, le « paternalisme étatique » dont nous avons parlé se fonde sur un « paternalisme supra-étatique » qui, finalement, correspond à une forme de consensus universel (exception faite, comme on le sait, des États-Unis).

C'est pourquoi, dans la perspective de l'éducation démocratique, les jeunes doivent assister à tous les cours des programmes scolaires obligatoires (biologie, éducation sportive, éducation sexuelle, etc.), dans la mesure où cela constitue le premier rempart contre le confinement, l'aveuglement ou la discrimination des enfants en matière d'éducabilité, c'est-à-dire qu'il s'agit de la première des conditions pour éviter toute forme de limitation des potentialités développementales de ces futurs citoyens au plan physique, intellectuel, social, etc. L'existence de la Convention donne même une force supplémentaire, un argument juridique, et non plus seulement philosophique, à la position susmentionnée. Cet argument devra être défendu avec vigueur dans les débats publics sur l'éducation des enfants et les limites de l'autorité parentale dans le cadre scolaire, puisqu'il constitue, selon nous, l'une des idées centrales pour garantir, de génération en génération, l'exercice d'une citoyenneté démocratique ; en d'autres termes, la préparation de futurs citoyens vraiment libres et égaux nécessite la possibilité la plus étendue de développer leurs capacités personnelles et, idéalement, dans le plus grand nombre de domaines connus.

Ne se présentant qu'à titre d'argument à soumettre à la discussion et concevant facilement que d'autres puissent en arriver à des conclusions assez différentes, la suggestion que nous venons d'émettre (à partir de Gutmann) ne peut toutefois pas se substituer à la délibération démocratique elle-même, autant dans la société qu'à l'école, car selon les principes de la démocratie délibérative, la tâche d'imposer des normes et des standards ne revient pas d'abord aux théoriciens, mais bien aux citoyens eux-mêmes qui ont à constituer les bases de cette normativité collective. C'est pourquoi, également, il faut affirmer très fortement que l'acceptation du foulard dans l'école (comme d'autres questions de nature « politique » auxquelles se confrontent aujourd'hui les élèves) a pour contrepartie la nécessité de mettre en œuvre la délibération à l'école ; autrement dit, pour les enseignants (d'abord au primaire, dans la mesure du possible, mais tout particulièrement au secondaire, qui ouvre la porte à la majorité et donc à la citoyenneté participative), il s'agit de mettre les élèves en situation réciproque d'avoir à justifier périodiquement et régulièrement, devant leurs camarades, leurs croyances ou plutôt les revendications qui leur sont associées. Sans cette contrepartie, l'école perd une part importante de son caractère éducatif : l'exposition et la confrontation à la plus vaste étendue concevable de choix, d'idées et de raisons¹¹⁰.

Mais l'on peut aisément imaginer que ces exigences de l'approche délibérative sont non seulement confrontées à la question de l'autorité parentale et de ses limites - ce qui vient d'être traité - mais aussi à la critique voulant que cette approche ne soit pas plus neutre que d'autres conceptions fort discutables, comme le créationnisme ou les approches pédagogiques compréhensives. Il faut absolument répondre à cette critique, il faut pouvoir justifier la neutralité de l'approche délibérative. Dès que l'on plaide coupable à l'accusation de la non-neutralité de cette approche, on tombe dans les deux pièges suivants, sans aucune possibilité de s'en sortir : (1) si l'on admet que la pédagogie délibérative ne se révèle pas plus neutre que d'autres doctrines discutables, c'est-à-dire que ces doctrines compréhensives (comme le créationnisme) prétendent simplement dire ce qu'elles estiment être « vrai » (selon leurs croyances), alors l'on ne peut excuser la non-neutralité de l'approche délibérative en prétextant que les autres doctrines ont le même défaut, considérant que celles-ci ne prétendent pas à la neutralité ; (2) si l'approche délibérative n'est pas davantage « neutre » que le créationnisme (ou les autres approches pédagogiques compréhensives), alors comment justifier sa supériorité ? Cette approche ne devient-elle pas qu'une doctrine comme les autres, sans plus ? Et ne devient-elle pas incapable de protéger les élèves contre l'endoctrinement à l'école ? C'est pourquoi, en définitive, il faut pouvoir démontrer sa neutralité.

¹¹⁰ La politique de l'école québécoise s'inscrit d'ailleurs dans ce courant de pensée et cherche à rendre compte elle aussi de cette exigence délibérative. Dans la section suivante, nous dirons si elle y parvient véritablement.

4.1.3 Le danger de l'endoctrinement des jeunes à l'intérieur d'une approche délibérative

Certains soutiendront que la création d'une sphère de délibération à l'école n'est pas en mesure de contourner le piège de l'endoctrinement ; cela peut même conduire à l'imposition d'une certaine vision particulière aux élèves. Autrement dit, dans sa pratique pédagogique au quotidien, l'enseignant qui souscrit ainsi à l'idée générale de la pédagogie de la discussion exhorte-t-il tacitement les jeunes à adhérer à une conception particulière de la citoyenneté au détriment d'autres alternatives ? À première vue, il semble raisonnable de penser que le biais idéologique de la démocratie délibérative va se répercuter dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. En effet, la démocratie délibérative présupposerait d'ores et déjà une forme de consensus entre les citoyens en ce qui a trait à la grande valeur de la participation démocratique et cela justifierait d'apprendre à tous les élèves à porter le fardeau de la citoyenneté active et délibérative, c'est-à-dire de les préparer à participer à plusieurs forums publics (regroupements de citoyens, partis politiques, associations pour la défense des droits, bulletins d'organisations communautaires, congrès de toutes sortes, assemblées syndicales, consultations publiques, etc.). Pourtant, ce biais viendrait contredire le principe de la neutralité de l'école qui, au nom de la liberté de choisir et de la valeur du pluralisme, ne devrait pas contraindre les futurs citoyens à porter ce fardeau, dans la mesure où il ne s'agit que d'une valeur parmi d'autres ; dans la mesure où, dans la réalité, il n'y a pas de consensus sur la valeur absolue de la délibération et de la participation démocratiques entre les citoyens qui, finalement, endosseront différentes hiérarchies de valeurs. Or, la pédagogie de la discussion aurait tendance à placer - sans aucune retenue - la valeur de la participation active à la délibération en haut de l'échelle, ce qui confronterait cette pédagogie à un problème de taille lié à la perspective « non-neutre » qu'elle semble préconiser. Mais peut-on ainsi avoir un « parti pris » pour telle ou telle conception de la citoyenneté sans pour autant tomber - du point de vue éducatif - dans le piège de l'endoctrinement civique et politique des jeunes ? Dans ce contexte d'apprentissage, dit-on implicitement aux jeunes : « hors de la délibération démocratique, point de salut pour les citoyens » ?

Dans le domaine de la formation civique, c'est pour contourner ce genre de questions et ses dangers que plusieurs chercheurs en éducation disent adopter une véritable attitude de neutralité. Mentionnons la position de Pagé (2004, 2001) qui s'oriente dans ce sens. En effet, il conçoit l'éducation à la citoyenneté comme une occasion de présenter « un menu diversifié de façons de vivre la citoyenneté à proposer aux jeunes, ce qui peut permettre à un plus grand nombre d'en trouver une à leur convenance. Tout en faisant leur choix, ils apprennent à connaître d'autres façons qui, un jour, peuvent leur convenir davantage au gré de l'évolution de leur conscience sociale et politique » (Pagé, 2001, p. 53) ; de ce fait,

« [u]n projet d'éducation à la citoyenneté ne peut [...] affirmer la primauté d'une conception [...] » (p. 50). Nous comprenons très bien les raisons qui poussent certains auteurs à soutenir l'illégitimité d'opter pour telle ou telle conception particulière. De ce point de vue, si nous prenons clairement position en faveur de l'une ou l'autre des différentes conceptions, nous nous rendons incapables de concilier l'éducation à la citoyenneté avec la nécessaire neutralité de l'école¹¹¹. Mais, au fond, l'approche de Pagé n'est pas si neutre que cela, dans la mesure où elle exige de l'éducation à la citoyenneté de proposer aux jeunes un menu diversifié de façons de vivre la citoyenneté ; par définition, ce menu est lui-même circonscrit, c'est-à-dire qu'il comporte une liste plus ou moins précise de conceptions de la citoyenneté à présenter (d'ailleurs, Pagé en identifie principalement quatre à partir des philosophes politiques de l'heure comme Rawls, Barber, Habermas, Kymlicka, Macedo, Taylor, etc. : libérale, républicaine, différenciée et nationale unitaire). Et même si l'on arrive à allonger considérablement cette liste (au fur et à mesure que progressent les recherches dans le domaine), le contenu de la formation civique (que sont les diverses conceptions de la citoyenneté à proposer aux élèves) y sera toujours lié et, par le fait même, limité.

Ainsi, pour éviter vraiment de s'enliser dans cette controverse de la neutralité, il faudrait être encore plus neutre et référer à un auteur comme Barry qui va jusqu'à soutenir qu'il n'y a finalement aucun besoin d'institutionnaliser ce genre d'éducation à la citoyenneté d'un point de vue national (Barry, 2001, p. 194-249), puisque la capacité à devenir un citoyen responsable, dans une démocratie libérale, se développera d'elle-même par la possession d'une bonne dose de culture générale que doit reproduire de façon intergénérationnelle une instruction systématique et rigoureuse : « si nous voulons que les citoyens soient en mesure de participer efficacement au plan politique, ceux-ci doivent d'abord posséder les aptitudes qu'une solide éducation fournira automatiquement, soit la capacité à acquérir et à manipuler l'information, ainsi que l'aptitude à formuler clairement des arguments, verbalement ou par écrit » (p. 228). Il s'agit en fait d'utiliser l'argument du « transfert » des compétences et des connaissances, c'est-à-dire de soutenir que les habiletés intellectuelles générales se transforment d'elles-mêmes au plan de la vie politique, lorsque l'enfant devient adulte et qu'il peut ainsi exercer pleinement sa fonction publique de citoyen et assumer son rôle d'électeur. Les dispositions développées à l'école (capacité de raisonner de manière critique, capacité de traiter l'information avec efficacité et

¹¹¹ Il faut admettre que le problème de la neutralité se pose à tout moment et pour toute initiative pédagogique visant à intégrer, dans l'école, la dimension politique des rapports sociaux. Par exemple, lors d'élections nationales, les enseignants doivent-ils organiser des débats sur les enjeux politiques (voire partisans), les programmes des principaux partis et les différents candidats en compétition, ou bien au contraire, adopter une perspective de détachement et de neutralité en évitant même complètement d'aborder ces questions liées aux opinions et aux choix électoraux et de se prononcer sur elles ?

discernement, etc.) vont naturellement être transférées au niveau proprement politique. Bref, si les jeunes individus apprennent aujourd’hui à agir de façon réfléchie, critique et responsable dans leur vie scolaire en général, ils seront demain des citoyens raisonnables, critiques et responsables, dans les arènes politiques.

Mais comme le rappelle Kymlicka (1992), « cette hypothèse néglige la possibilité que la politique démocratique possède ses propres vertus spéciales qui sont différentes des vertus de la vie privée, et qui doivent être enseignées et apprises de façon indépendante » (p. 22) ; cela semble être particulièrement le cas pour certaines vertus « politiques » caractérisées par Galston (1991, p. 221-227) et reprises par Kymlicka (1992, p. 23) : reconnaître les exigences de l’intérêt commun et agir en fonction de celles-ci, évaluer la performance des représentants, participer aux débats de nature publique, connaître et respecter les droits de tous, etc. De plus, il est difficile - si l’on veut vraiment donner tout son élan à une délibération soutenue de génération en génération - de négliger la dimension proprement « civique et politique » de l’éducation (Macedo, 2000, p. 275-279), c’est-à-dire la nécessité des efforts destinés à inculquer des vertus délibératives et des aptitudes partagées au plan politique (cf. *supra*, p. 22 et suiv.). Cependant, en reprenant un argument de Brighouse (1998, p. 724-725), Barry (2001) rejette la pertinence même d’une telle « éducation politique » et rappelle le danger de la « *politicization of the curriculum* » (p. 232) en évoquant le principe qu’une « [d]émocratie libérale, à la différence des autres formes de gouvernement, fait reposer sa légitimité sur le consentement. La validité de ce consentement est cependant compromise si l’État se sert tout bonnement de son système d’éducation pour le modeler » (p. 231)¹¹². Il est vrai que cette critique est tout à fait applicable à la conception de l’éducation politique telle que développée par Galston (1991, p. 221, 243-244), où les vertus individuelles que requièrent les institutions libérales ne peuvent être inculquées que par l’implantation d’une politique d’éducation dont l’efficacité repose en grande partie sur le fait que la connaissance de ses mécanismes ne soit pas largement répandue¹¹³. Mais Barry semble oublier que le danger de l’hétéronomie et de l’endoctrinement

¹¹² De ce point de vue, le fait pluraliste des sociétés actuelles favorise plus la neutralité de l’école que les projets d’éducation politique souvent controversés du point de vue des minorités et des parents qui en sont membres ; cette neutralité immunise les enseignants contre les formes de contestations possibles, sûrement plus nombreuses dans le domaine de l’éducation politique que dans toutes les autres branches de l’enseignement.

¹¹³ Galston s’accorde avec la plupart des théoriciens politiques contemporains pour dire que l’éducation à la citoyenneté doit permettre aux futurs citoyens de concevoir que la démocratie est le seul système politique qui garantit à tous un traitement conforme à leur dignité et à leurs droits. Là où il se démarque, c’est au niveau des moyens qu’ils prônent pour arriver à cette fin : il estime qu’une éducation civique adéquate relève d’une « pédagogie qui est beaucoup plus rhétorique que rationnelle » (Galston, 1989, p. 91) ; en fait, de ce point de vue, encourager le questionnement critique des citoyens face à leur système politique comporte, de façon générale, le risque de favoriser l’émergence d’une attitude sceptique, ce qui est dangereux pour le maintien de la stabilité sociale. Évidemment, plusieurs accusent Galston de vouloir cultiver une loyauté non-critique envers l’ordre politique établi qui, finalement, est encore plus dangereuse (exaltation patriotique, propagande, etc.) ; au contraire, ils maintiennent, comme Gutmann (1995), que le meilleur antidote contre le scepticisme réside dans le développement d’une compréhension toujours plus profonde des principes fondamentaux de la démocratie, ce qui permet de révéler le caractère rationnel, d’y adhérer et, à partir d’eux, de distinguer ce qui *est* de ce qui *devrait être* (ex. : la dénonciation de quelques députés

est écarté à l'intérieur d'un modèle plus « délibératif » de l'éducation politique, puisqu'il permet et recommande justement la discussion, l'évaluation et même la révision des différentes conceptions de la citoyenneté en jeu dans une société. Pour certains, l'on peut même surmonter ainsi le problème initial de la neutralité, car favoriser et choisir une conception délibérative de la formation civique en tant que modèle normatif ne signifie pas pour autant nier la pluralité des conceptions de la citoyenneté qui coexistent légitimement, dans la mesure où la promotion d'une pédagogie de la discussion converge avec la perspective voulant que les futurs citoyens « soient capables de comprendre et d'évaluer les multiples conceptions de la vie bonne qui entrent en compétition dans [la] société » (Ouellet, 2000, p. 206).

Dans ces circonstances, l'« éducation politique prépare les citoyens à participer à reproduire consciemment leur société [...] » (Gutmann, 1999, p. 287). Cette reproduction « consciente » de la société politique fait partie des outils de réflexion critique habituellement présentés, dans la littérature philosophique et pédagogique, afin d'éduquer à la citoyenneté sans endoctriner et d'éviter l'enfermement de la personne dans la pensée du maître : il est ainsi commun de dire qu'éduquer à la citoyenneté implique la promotion d'une « prise de distance critique requise pour le débat et éventuellement pour l'action en vue de transformer l'ordre établi » (Bourgeault, 2005, p. 140). Autrement dit, « [t]out enseignant peut, tout en étant bien intentionné, endoctriner ses élèves s'il ne leur donne pas en même temps les outils critiques leur permettant de prendre leurs distances de l'enseignement reçu » (Roy, 2005, p. 153). Cela ne signifie pas pour autant que cet enseignant s'empêche de socialiser, d'orienter les jeunes, c'est-à-dire de faire la promotion de certaines valeurs et de certaines attitudes en classe, s'il indique en même temps les failles de ce qu'il enseigne et se soumet lui-même à l'autocritique, comme doivent le faire ses élèves (Roy, 2005, p. 153). Voilà la réponse classique apportée à la question du confinement idéologique ou doctrinaire de l'élève que plusieurs enrichissent aujourd'hui d'une insistance mise sur le débat en tant que moyen d'éviter l'endoctrinement. Tel que Bourgeault (2005) le mentionne, le débat est requis pour que les apprenants puissent exercer leur distance critique par rapport à ce qui est enseigné ; toutefois, pour contourner le danger de l'endoctrinement, il rappelle qu'il ne s'agit pas de n'importe quel débat : « le débat n'a lieu, ne peut avoir lieu que parce qu'il y a [...] diversité des visions et des visées, des projets, [...] des identités » (Bourgeault, 2005, p. 141).

incompétents ne remet pas en cause les principes d'imputabilité ou de représentation parlementaire et n'engendre pas de scepticisme face à la valeur intrinsèque de la démocratie, si les citoyens en saisissent les fondements idéaux et se mobilisent pour les faire appliquer par des voies elles-mêmes démocratiques) (Bertomeu et Costa, 2000, p. 146-147).

Si la pratique délibérative est fondée sur la nécessité, pour chaque élève, de confronter sa propre conception de la vie bonne (héritée de son milieu familial) à des conceptions concurrentes, voire opposées, elle ne concerne pas seulement les croyances religieuses, mais aussi les mentalités et les appartiances à une classe sociale ou politique. S'il s'agit de mettre les élèves en situation d'avoir à justifier, devant leurs camarades, leurs positions (et réciproquement), dans le but de confronter et de mélanger les *ethos* liés à leur appartenance (sociale, politique, religieuse, etc.), il est à prévoir que les jeunes vont réaliser combien profondes sont leurs divergences ; probablement plus profondes qu'ils ne le pensaient, au départ. D'abord, l'éducateur doit inciter les jeunes à décrire avec complétude toutes les caractéristiques contextuelles pertinentes qui doivent être prises en compte dans l'interprétation et dans l'analyse des situations collectivement problématisées et, ensuite, favoriser l'expression libre de leur argumentation, en vue d'étayer par eux-mêmes les raisonnements menant à la prise de décision argumentée. Puisque la légitimité que l'on peut reconnaître à toute décision collective se fonde généralement sur la compréhension et l'acceptation des raisons poussant à croire que cette décision devrait être prise, il ne suffit pas de « s'en tenir à la spontanéité de l'opinion, mais de présenter les raisons de juger de telle ou telle manière, en faisant se confronter des positions divergentes, pour qu'elles s'explicitent et s'approfondissent en se confrontant » (Mougniotte, 1996, p. 132). De ce point de vue, il est souhaitable que le processus démocratique de formation des enfants prenne pleinement en considération les valeurs des différents groupes sociaux et conserve une approche inclusive vis-à-vis de la collecte d'informations et d'opinions. Ainsi, en principe, la pluralité et la diversité des idées, des points de vue et des conceptions ne peuvent que se révéler, lors de l'application de cette pédagogie de la discussion, ce qui, à première vue, permet d'éviter l'endoctrinement politique ou la propagande idéologique, aux yeux des élèves comme des enseignants responsables de la formation civique. Bien que cela réaffirme la nécessité de l'approche délibérative, c'est-à-dire la nécessité de confronter diverses conceptions de la citoyenneté, en revanche, le problème de la neutralité est loin d'être surmonté, car l'on peut toujours penser que l'enseignement de la délibération véhicule en lui-même des doctrines ou des valeurs transmises à la manière d'un endoctrinement pernicieux des élèves, où le maître en vient à camoufler (bien qu'involontairement) le caractère doctrinaire des idées qui soutiennent une telle entreprise d'éducation à la pratique de la discussion rationnelle ; pour surmonter ce problème, il faut apporter une solution convaincante et la justifier.

En ce qui concerne la question de la neutralité, quelques exemples de solution ont implicitement été esquissés à certains endroits de cette thèse : le théoricien politique peut opter pour une approche fondée sur le libéralisme politique de Rawls, où l'éducation à la citoyenneté ne vise qu'à enseigner les

valeurs et les vertus nécessaires à l'exercice de l'autonomie publique et politique des citoyens et où l'autonomie personnelle, entendue comme idéal compréhensif, n'est pas comprise comme une valeur morale suprême à promouvoir à l'école étatisée, comme une conception du bien à partager de façon nécessaire dans la vie privée (cf. *supra*, p. 63)¹¹⁴ ; le théoricien politique peut opter pour une conception de l'éducation à la citoyenneté fondée sur l'approche du libéralisme compréhensif (Gutmann, Macedo, Callan, Kymlicka, etc.), s'agissant de montrer les défauts et les incohérences du libéralisme politique de Rawls appliqué à l'éducation à la citoyenneté, puisqu'à travers l'éducation libérale, il se révélerait impossible d'enseigner les valeurs de l'autonomie politique et de respect mutuel sans développer simultanément l'autonomie au plan privé et personnel et sans en faire la promotion à l'école en tant que valeur supérieure du libéralisme (cf. *supra*, p. 64 et suiv.). Mais ces deux perspectives (politique ou compréhensive) ne correspondent pas à la réponse que devrait fournir l'approche délibérative et laissent bien entier le problème de savoir si l'enseignement de la délibération à l'école prend lui-même la forme d'un enseignement unilatéral à l'intérieur duquel le risque de l'endoctrinement est inhérent et ce, en raison de son manque de neutralité. Que l'on choisisse l'une ou l'autre de ces formes de libéralisme, l'on ne peut cependant pas répondre à la question de savoir si, oui ou non, l'approche délibérative endoctrine les jeunes ; si, oui ou non, la création d'un espace de délibération à l'école engendre le confinement du milieu scolaire à l'intérieur d'une conception particulière servant les intérêts d'un seul groupe de la société, par exemple, celui des enseignants professionnels. La façon la plus prometteuse d'échapper à cette difficulté est d'insister sur le fait que la neutralité de l'approche délibérative est de type *procédural*, signifiant par là que l'on doit enseigner, à l'école, la *manière* la plus impartiale possible de régler les conflits liés au pluralisme des conceptions du monde. Dès lors, la pédagogie de l'éducation à la citoyenneté dérivée de la conception habermassienne de l'éthique de la discussion est à même de répondre directement à la question de savoir « comment » assurer la neutralité de l'école étatisée, tout en intégrant, au cœur même de ses objectifs, l'enseignement de la délibération. Justifions cela.

Habermas constate que les processus d'élaboration des normes collectives disciplinant les conflits sociaux se heurtent chaque fois à ce problème considérable de la neutralité et de l'impartialité : nous sommes toujours confrontés à des limites de nature cognitive et empathique, c'est-à-dire que nous ne pouvons entièrement nous mettre à la place des autres ; nous ne pouvons tout à fait délaisser notre propre

¹¹⁴ Au sein d'un État neutre qui renonce maintenant à la possibilité d'en arriver à un consensus fondé sur une même conception du bien, la procédure rawlsienne du consensus par recouplement vise justement à établir les principes juridiques et politiques d'une société stable et ordonnée, en « conciliant » les conceptions conflictuelles des citoyens à partir d'une forme de noyau minimal et non-controversé de la culture démocratique (valeur de la justice politique, protection des droits fondamentaux, accès à l'égalité et à la répartition des ressources, etc.).

perspective en faveur de celle des autres. En démocratie délibérative, c'est pourquoi nous donnons une forme dialogique à la recherche d'impartialité où, de façon réciproque, tous les concernés jugent collectivement - dans le sens que tout un chacun est amené à articuler ses propres positions et besoins - si les normes proposées correspondent à leurs intérêts communs. Contrairement à la neutralité supposée du libéralisme rawlsien, il ne s'agit pas de viser l'idéal du « spectateur impartial » qui prétendrait ne pas prendre position en faveur de l'une ou l'autre des conceptions du bien (ex. : par ses politiques éducatives, l'État prétendrait régler la question de la neutralité des droits juridiques ou de l'endoctrinement à l'école en évitant de se positionner par rapport aux divers idéaux perfectionnistes en compétition dans la société civile). Il s'agit plutôt de promouvoir un modèle de neutralité démocratique : les participants engagés dans les discussions - conformément à la procédure la plus équitable et la plus impartiale possible pour la prise de décision collective - ont l'occasion de participer également à la constitution des ordres du jour et d'aboutir à des accords consentis sur des normes visant à régler démocratiquement leurs différends qui naissent de la confrontation et du pluralisme des conceptions du monde. Bref, l'établissement de la neutralité des normes ne relève plus de l'idéal de l'État vu comme « spectateur impartial », mais il s'agit d'une tâche qui, dans la discussion pratique, incombe à *tous les participants concernés* (cf. *supra*, p. 107 et suiv.).

En conséquence, une approche délibérative de l'éducation à la citoyenneté doit s'appuyer sur ce modèle dialogique et démocratique de neutralité. Cela offre à l'éducateur une procédure d'argumentation à enseigner permettant aux citoyens de demain d'apprendre à rechercher des ententes mutuelles à travers les discussions pratiques et dans tous les cas où les problèmes peuvent être équitablement réglés en fonction de l'intérêt de toutes les personnes concernées. La pertinence d'utiliser et d'enseigner cette procédure argumentative réside dans le fait d'apprécier la prétention à la validité d'une norme, d'une entente à partir de l'étendue de la satisfaction des intérêts de tous ceux qui sont concernés par l'issue de la discussion pratique, excluant ainsi tout emploi monologique de cette démarche (Habermas, 1986, p. 86-87). Cela implique que la légitimité des accords se fonde essentiellement sur des processus de discussion démocratique que l'on peut enseigner de façon indépendante des contenus substantiels de ces accords et des convictions déterminées des groupes culturellement variables qui participent à cette même discussion (cf. *supra*, p. 155 et suiv.). De ce fait, à travers cette approche délibérative de type procédural, le maître ne peut plus « personnaliser » le système de valeurs d'un seul groupe, si, en plus de transmettre des connaissances factuelles relatives à l'histoire et à l'organisation des institutions publiques, son mandat consiste à enseigner une manière équitable de procéder afin de régler les conflits liés au pluralisme des conceptions du bien, à l'intérieur d'un espace public démocratique. Cet espace est

susceptible d'être reproduit en milieu scolaire de façon approximative, si les formes de communication sont suffisamment impartiales pour engager tous les participants à poser ensemble la question de la légitimité des normes, grâce aux conditions d'équité que ces formes établissent au cours des processus de discussion et de prise de décision. Ainsi, il faut se demander quelles seront les conditions qui devront être mises en place pour que le dialogue puisse vraiment être qualifié d'« équitable » ou d'« impartial ».

1^{ère} condition - Les délibérants participent à la justification des normes. Puisque la vie en groupe - comme celle d'une classe d'adolescents dans une école - est marquée de conflits et de changements, quelques situations nouvelles et imprévisibles y surgissent inévitablement ; c'est pourquoi, pour être adaptées à cette vie collective de nature changeante, il faut qu'en principe, les normes régulant les interactions quotidiennes entre les membres de cette microsociété soient révisables, modifiables et, idéalement, justifiables de leur perspective. Dans le contexte de l'école comme de la société élargie, le but de la procédure délibérative consiste justement

à tester la validité de normes qui sont proposées ou envisagées à titre d'hypothèse. Il faut donc que les discussions pratiques reçoivent leurs contenus de l'extérieur. Sans l'horizon propre au monde vécu d'un certain groupe social, et sans conflits d'action inhérents à une situation donnée dans laquelle les participants estiment devoir régler par le consensus une querelle portant sur un problème de société, vouloir mener une discussion pratique ne présenterait aucun intérêt. C'est la situation initiale concrète qui se donne, selon le cas, comme l'antécédent auquel se réfère la discussion pratique, qui détermine, dans la négociation, l'« émergence » d'objets et de problèmes. Par conséquent, cette procédure est formelle mais non au sens où il y aurait abstraction des contenus (Habermas, 1986, p. 125).

Parce que les situations collectivement problématisées - nécessitant d'être régulées par des normes - portent en elles des dimensions temporelles et spatiales, elles appartiennent à une forme de vie, elles impliquent un contexte significatif et engageant pour les membres qui délibèrent (une équipe, une classe, une école, etc.). En revanche, les règles d'évaluation de la validité des normes demeurent formelles et décontextualisées, un peu à la manière des formules mathématiques dont la vérité logique est somme toute indépendante des problèmes singuliers qu'elles permettent de résoudre.

Plus précisément, l'approche délibérative mesure la validité des normes et des propositions de règlement de conflit à partir de la notion d'universalisation, mais celle-ci trouve une définition particulière et devient une règle de nature *argumentative*. C'est-à-dire que les normes qui prétendent à être reconnues comme valides ne valent que sous la supposition qu'elles sont fondées sur des raisons qui présentent la propriété d'entraîner des accords rationnellement motivés, parmi les participants qui argumentent, de telle sorte que les concernés ou les groupes de concernés qui ont été jusque-là traités inégalement ou injustement peuvent s'en réclamer. Pour ce faire, nous avons déjà vu que les règles

délibératives doivent s'appliquer aux aspects formels de la mise en place du dialogue (cf. *supra*, p. 153-154, 156), s'agissant moins de contraindre le *contenu* des arguments mis de l'avant par les délibérants que de contrôler le *contexte* au sein duquel ils sont avancés ; Habermas (1986) est d'ailleurs très clair à ce sujet : sa conception délibérative de la démocratie basée sur son éthique de la discussion ne formule pas des orientations relatives au contenu, mais une manière de procéder : la discussion pratique (p. 125). Ainsi, le processus d'argumentation est compris comme une procédure de justification des normes, dont la forme est essentiellement dialogique : « c'est une succession de questions et de réponses sur la base desquelles des arguments pour et des arguments contre seront présentés » (Aarnio, 1987, p. 187). Le principe de la pédagogie de la discussion se réfère justement à cette procédure d'argumentation qui permet aux participants de s'engager équitablement dans le débat, mais sans leur fixer de contraintes substantielles dont la nature et le contenu déjà déterminés, de par leur façon de s'imposer aux positions concurrentes, altéreraient la structure formelle de cette manière d'édicter des normes et de régler des conflits, censée être impartiale.

2^e condition - Les délibérants participent à l'application des normes. Si les normes qui résultent de la délibération intersubjective devaient s'appliquer de façon strictement déductive et mécanique à chaque situation singulière, elles posséderaient certes une forme dogmatique et ne pourraient guère éviter d'enfermer les participants à l'intérieur d'un schème d'application purement conventionnel, sans possibilité de réviser ces normes en fonction de nouvelles circonstances. Avec raison, cela pourrait être perçu comme une forme d'endoctrinement, dans la mesure où les enseignements n'entendraient pas développer de sensibilité appliquée à la prise en compte des contextes sociaux changeants. C'est pourquoi le moment de l'application des normes nécessite lui aussi discussion et délibération. C'est pourquoi il faut qu'à chaque cas, les délibérants éprouvent lesquelles des normes valides - susceptibles d'être appliquées - se révèlent être les plus *adéquates* à cette situation particulière décrite dans tous ses traits pertinents (Habermas, 1992a, p. 128-130). Habermas a lui-même mentionné que « [l]e rôle que le principe d'universalisation joue dans les discussions de fondation est assumé, dans les discussions d'application, par le principe d'adéquation. Seuls les deux principes pris ensemble épuisent l'idée d'impartialité » (Habermas, 1992a, p. 128).

En contexte d'application de ces normes, c'est-à-dire lors de situations concrètes et particulières, l'applicabilité des normes doit elle aussi être testée au moyen d'une exigence délibérative qui se traduit par la règle procédurale suivante : l'on ne peut établir qu'une norme est adéquate à une situation spécifique que si ont été prises en considération toutes les caractéristiques de la situation d'application

qui sont pertinentes et ce, en regard d'une interprétation cohérente de toutes les normes applicables à cette situation. La question « "Comment agir justement dans des conditions données ?" ne peut pas [...] être décidée par *un seul* acte de fondation [...], mais nécessite la séquence de deux étapes argumentatives, à savoir celle de la fondation et celle de l'application des normes » ; l'on peut « différencier le sens de la prétention à la validité selon deux perspectives : d'une part en regard du consentement rationnellement motivé de tous les concernés possibles, et méritant une norme valide, d'autre part en regard de toutes les situations possibles dans lesquelles une telle norme digne d'assentiment peut trouver son application » (Habermas, 1992a, p. 126-127).

En contexte de justification des normes, nous considérons les conséquences et les effets secondaires qui résultent « de *manière prévisible* d'une observation [...] de la norme pour les intérêts de tout un chacun, sur la base d'informations et de raisons disponibles en un temps déterminé », ce qui mobilise des savoirs contextuels (Habermas, 1992a, p. 127). De là, « [l]es normes valides *prima facie* restent "non saturées", eu égard au besoin supplémentaire d'interprétation résultant des constellations particulières de situations d'application non prévisibles » ; les discussions sur la justification des normes « laissent ouverte la question de savoir si [...] des normes valides seront également adéquates à des situations [...] surgissant dans un *futurum exactum*, si l'on considère leurs traits pertinents », dans le contexte d'une discussion d'application (Habermas, 1992a, p. 128).

Pour les délibérants (s'agissant ici d'adolescents en milieu scolaire), tandis que la procédure de justification des normes sert à déterminer lesquelles sont les plus acceptables de façon générale, la procédure d'application vise à identifier, par la discussion, quelles normes singulières sont les plus appropriées pour solutionner tel ou tel conflit particulier¹¹⁵, évitant ainsi de les appliquer de façon dogmatique, à la manière d'un ordre statique d'impératifs. Cela illustre que les discussions et les normes qui en résultent admettent, en elles-mêmes, d'être influencées par de nouvelles données d'expérience. Leur ouverture au changement est la conséquence de leur correction en fonction des contextes changeants qui sont pris en considération (Günther, 1993a, p. 57-58). Cette possibilité de réviser les normes et de les corriger sous l'influence de nouvelles descriptions de situation conduit moins à accepter passivement les changements qui ont déjà eu lieu qu'à contribuer aux changements eux-mêmes à travers la pratique de la délibération, où les participants créent, justifient et confirment leurs normes et, par la

¹¹⁵ Par exemple, pensons aux conflits assez fréquents entre les membres d'une même classe de jeunes où des infractions au code de la vie scolaire peuvent survenir et, pour le groupe d'élèves lui-même, exiger l'application adéquate d'une ou des normes de ce code, lors d'un vol d'articles scolaires, d'une agression physique mineure, etc.

suite, testent leur applicabilité, ce qui amène ces participants à revoir certaines de ces normes dont la formulation est inadéquate à la réalité qu'elles prétendent réguler.

En résumé, l'approche délibérative ne fait pas dépendre l'acceptabilité des normes et des ententes de l'imposition de contraintes directes sur le contenu des arguments avancés, mais plutôt de la structure même du processus équitable et impartial de l'argumentation. Pour garantir ce processus, cette approche n'a donc pas besoin de recourir à l'imposition d'une valeur suprême, comme l'autonomie personnelle, à promouvoir en tant qu'idéal compréhensif ; finalement, l'approche délibérative *en tant que processus* peut rester neutre par rapport aux conceptions du bien discutables et conflictuelles, tout en fournissant une manière de régler ces rivalités à travers la justification et l'application de normes communes résultant d'ententes entre des participants engagés dans les discussions pratiques. L'approche de la discussion ne dirige pas son attention vers la description d'une conception de la bonne vie, mais tente de définir des règles de délibération qui permettent à tous les individus de s'écouter sous des conditions de symétrie et de respect mutuel. L'avantage de cette approche par rapport à celle de Gutmann, par exemple, est d'amender sa conception compréhensive de l'enseignement de l'autonomie - ce qui attire les foudres des personnes estimant que l'école étatisée impose de cette façon une conception particulière du bien - en définissant l'autonomie moins comme une valeur déjà chargée d'un contenu déterminé et particularisé à enseigner que comme une condition formelle du processus délibératif qui se définit, du point de vue des participants, comme le fait de consentir *de manière volontaire* aux termes d'une entente et ce, en fonction de la satisfaction de leurs intérêts exprimés. De là, ce sont les « formes de communication qui seules permettent à cette autonomie de s'exprimer et de faire ses preuves » (Habermas, 1997a, p. 437). Appliquée à l'éducation, l'on ne peut pas accuser cette approche délibérative d'imposer aux jeunes une conception substantielle de l'autonomie dont le contenu serait d'avance fixé et précis, puisque le principe d'autonomie (en tant que consentement volontaire) n'est conçu que dans une optique procédurale et à titre de règle d'argumentation, c'est-à-dire que dans les processus délibératifs, l'on garantit seulement que chacun demeure lui-même la dernière instance que l'on évoque pour évaluer ce qui relève de son intérêt, sans lui imposer d'orientations relatives à la définition des valeurs qui supportent cet intérêt (Habermas, 1986, p. 89).

4.2 Qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté selon l'approche délibérative ? Exigences et difficultés de la pédagogie de la discussion cunenant à la formation civique

4.2.1 *Précisions et imprécisions concernant la pratique délibérative en classe : la réforme éducative québécoise*

Dans les documents récents du ministère québécois de l'Éducation, destinés aux enseignants ainsi qu'aux autres catégories de personnel de l'école qui ont une responsabilité auprès des élèves, l'on reconnaît que l'élève doit participer plus activement à la vie de son milieu scolaire et à ses propres processus d'apprentissage - d'où la redécouverte, chez les fonctionnaires du Ministère, des idées de « pédagogie par projets » ou d'« apprentissage par découvertes » déjà développées, vers 1920, par des pédagogues européens comme Freinet (qui est certainement le plus connu). Il est affirmé que ce type de formation plus active va amener l'élève à se comprendre en tant qu'acteur important dans l'élaboration de règles communes naissant d'un double mouvement d'intégration et de participation à la vie scolaire ; de ce point de vue, il s'agit de faire le passage d'une préoccupation de former les élèves par un enseignement directif à une fonction d'adapter les élèves à de nouvelles manières d'être et de se comporter, compte tenu de la place d'acteurs qu'ils occupent dans la construction de leur société.

Selon les exigences et les orientations de la réforme scolaire québécoise (qui, dans ses énoncés généraux, dit favoriser l'approche de la discussion en pédagogie), l'éducation à la citoyenneté doit reposer sur une culture démocratique interne aux établissements d'éducation, où les étudiants sont réellement considérés en tant que membres libres et égaux de leur mini-société. C'est pourquoi l'éducation du citoyen ne consiste pas uniquement en une présentation d'informations, bien que cela demeure essentiel. En effet, l'on ne peut expliquer aux jeunes ce qu'est la « citoyenneté » sans enseigner les institutions démocratiques, leur histoire et leurs modes actuels de fonctionnement ; l'apprentissage de la citoyenneté dépend inévitablement de l'acquisition d'un savoir institutionnel spécifique aux types de gouvernement et d'administration que se donnent historiquement les populations d'un territoire. Cependant, ce savoir institutionnel pourrait très bien se transmettre et se reproduire à un niveau purement conventionnel, en n'exigeant des citoyens qu'une disposition à soutenir l'autorité, la loi et l'ordre en vue de maintenir la stabilité du lien social. Dans ce cas, leur participation consisterait essentiellement à renforcer le pouvoir des institutions en place, sans que personne ne perçoive le rôle que le citoyen peut jouer dans leur développement et dans leur amélioration. Mais l'éducation à la citoyenneté viserait, au contraire, à renverser ce conformisme, suivant les préceptes de la réforme éducative. Pour plusieurs pédagogues, c'est justement à

ce niveau que peut intervenir l'exercice de la délibération collective servant de moyen afin de déterminer quelles raisons de croire et d'agir il faut accepter ou quelles sont, parmi celles que le jeune avait acceptées, celles qu'il faut rejeter. Si la politique de l'école québécoise souscrit à cette approche délibérative, l'on peut toutefois se demander si elle parvient vraiment à lui donner une forme précise.

Lorsque le ministère de l'Éducation (2004, 2001b) a élaboré son *Programme de formation de l'école québécoise*, il avait sous la main de nombreux textes de référence, dont l'avis substantiel et bien documenté du Conseil supérieur de l'éducation (1998). Ce Conseil développe une conception de la citoyenneté devant être priorisée à travers nos institutions d'éducation : il s'agit d'une approche de la citoyenneté fortement orientée vers la promotion d'une plus grande participation des citoyens à l'intérieur des contextes de délibération publique. Il est vrai que ce Conseil n'explique pas de façon détaillée pourquoi cela devrait être préféré aux autres visions ; qu'il ne va pas jusqu'à défendre explicitement l'idée que le futur citoyen devrait être formé comme « citoyen-législateur », c'est-à-dire comme auteur des droits auxquels il doit obéir. Il demeure tout de même que le jeune devrait être préparé, à l'école, à mener sa réflexion critique sur la légitimité des normes et des droits institués, une telle réflexion étant informée par la discussion, selon ce Conseil. Cela coïncide avec tout un pan de la recherche contemporaine en philosophie politique : dans les circonstances du pluralisme, l'on ne se dirige plus vers l'affirmation d'une forme de vie sur les autres, mais bien vers la recherche des conditions rationnelles de la justification des normes collectives et l'établissement des procédures argumentatives exigées pour la formation démocratique d'un système légitime des droits. À partir de cette perspective, le défi actuel serait de dégager toutes les conséquences non seulement pour la théorie politique, mais aussi pour l'éducation des futurs citoyens. Il n'est donc plus suffisant de proposer ce modèle idéal de société démocratique où les citoyens en tant que colégislateurs font preuve d'engagement mutuel orienté vers l'atteinte d'accords délibératifs appuyés par des arguments au plan empirique et rationnel. Il faut aussi étudier ses implications pédagogiques. Sur cette question, les programmes scolaires québécois se contentent de rappeler que le rôle de l'école est de permettre aux futurs citoyens de prendre conscience de leur intérêt personnel et collectif à participer à la vie publique, sans qu'il y ait vraiment de recommandation sur le « Comment y parvenir ? », si ce n'est d'encourager la pratique du débat en classe, l'écoute des autres et la discussion à propos des multiples problèmes de nature citoyenne qui surgissent régulièrement dans l'école (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 348).

D'un côté, il est vrai qu'au Québec, on soutient que l'éducation à la citoyenneté à l'école devrait mettre le dialogue et le débat d'idées au centre des dimensions de la compétence à l'exercice de la citoyenneté. Dans le cadre des compétences transversales, le ministère de l'Éducation (2004, p. 52-53)

dit considérer l'importance de développer l'aptitude nécessaire à la délibération ou encore la capacité de « Communiquer de façon appropriée ». D'un autre côté, les textes ministériels ne s'arrêtent qu'à ce genre d'énoncés très généraux apparaissant dans les chapitres introductifs concernant les compétences génériques ou transversales à développer à l'école : « la compétence à communiquer est essentielle [...] à l'échange de points de vue, à la confrontation d'idées et à l'argumentation touchant des choix et des opinions » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 52). Comme le fait remarquer Pagé (2004),

cette dimension interactive de la communication paraît oubliée par la suite lorsque « l'art de communiquer » est défini, au secondaire comme au primaire, comme l'art de s'exprimer et d'exposer suivant une perspective mettant l'accent seulement sur la maîtrise des codes. Cette maîtrise est indéniablement importante, mais il faudrait aussi introduire la perspective de la communication dans la délibération publique où les partenaires doivent communiquer à l'intérieur d'un agenda devant mener à une prise de décision, contribuer à la délibération en ayant en vue la démarche collective en cours (p. 64).

Dès qu'on se réfère comme tel au programme scolaire des cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté prévus au secondaire, on ne retrouve en définitive que trois ou quatre allusions plutôt abstraites et timides relatives à la pratique délibérative en classe et dans la société en général (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 341, 342, 346, 348) - sans indiquer, dans ce domaine, au moins quelques stratégies pédagogiques déjà disponibles (comme le conseil de coopération, le groupe de discussion, la réunion de classe, etc.) et sans fournir d'exemples plus précis concernant ce qui peut devenir objet de débat en classe ou, en contrepartie, ce qui se révèle inappropriate comme thème de discussion dans le cours d'éducation à la citoyenneté. Autrement dit, si l'on remarque une certaine valorisation de la discussion entre partenaires dans les facettes de la citoyenneté identifiées par le ministère de l'Éducation (2004, p. 29) et dans les remarques introductives présentant les grandes lignes du programme scolaire (p. 64-65), cette dimension délibérative apparaît somme toute moins visible et peu développée dans les stratégies pédagogiques à la disposition de l'enseignant et plus spécifiquement liées aux cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (p. 350). L'apprentissage de la procédure nécessaire à la bonne conduite de la délibération publique ne fait pas non plus partie des objectifs de l'éducation à la citoyenneté, contrairement à ce que recommande globalement le Conseil supérieur de l'éducation (1998, 1990).

Bien que l'on n'y retrouve pas comme tel une analyse explicite des règles de la discussion démocratique, nous pouvons quand même noter l'importance que le rapport du Conseil accorde à l'apprentissage de la délibération modérée et procéduralisée ; la rationalité du développement de la capacité d'argumenter et de délibérer démocratiquement apparaît comme y étant de nature « procédurale ». Ce n'est d'ailleurs pas par hasard, s'il insiste sur l'apprentissage de la procédure de la

« prise de parole régulée » pour développer, par la même occasion, « [l]a capacité de débattre de ses idées et de celles des autres » (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 23) et ce, par la participation de chaque élève aux pratiques de la discussion sur ce qui doit être réciproquement exigé, permis ou défendu, à l'intérieur de l'établissement d'éducation. On voit la place que cette orientation occupe dans le projet global de ce Conseil, l'objectif étant de créer un espace dialogique à l'école qui favorise le recours à la délibération entre jeunes et, par la pratique, l'apprentissage des habiletés (d'écoute, de cohérence, de clarté, d'impartialité, etc.) permettant de réussir cette difficile délibération. Exercer la délibération en classe ou à l'école est généralement vu comme un dispositif pédagogique inhérent au domaine de l'éducation politique, parce qu'il se révèle essentiel au « développement des vertus, des connaissances et des aptitudes nécessaires à la participation politique » (Gutmann, 1999, p. 287)¹¹⁶.

Étrangement, dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, il faut se référer au « Domaine du développement personnel - Enseignement moral » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 493-517)¹¹⁷ pour avoir une idée de ce à quoi doivent ressembler les exercices de délibération en classe concernant le domaine des réalités normatives propres à toute société. Toutefois, dans le programme ministériel - qui, en matière d'enseignement moral, reprend les éléments et les recommandations d'un rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1990, p. 33 et suiv.) - l'on fait comme si le cadre privilégié pour aborder les questions de l'éducation de la citoyenneté revenait principalement à la discipline de l'enseignement moral, où l'élève est invité à aménager un contexte d'échange permettant « à chacun de penser, de s'exprimer et de se remettre en question », d'« identifier les conditions qui favorisent ou

¹¹⁶ On constate que plusieurs éducateurs de niveaux divers se revendent de ce type de pédagogie délibérative et participative, dès lors que l'on s'intéresse aux pratiques et aux expériences concrètes réalisées à l'intérieur ou à l'extérieur des murs des établissements d'éducation. Par exemple, dans des universités et des collèges américains, différents résultats - empiriquement assez concluants (Tiven, 2001, p. 59-73) - ont déjà été obtenus dans le cadre des activités d'apprentissage de la démocratie délibérative et ce, au moyen de l'instauration d'un dispositif dialogique - *intergroup dialogue* - permettant à plusieurs groupes d'étudiants (provenant d'horizons ethniques divers, de milieux socio-économiques différents, etc.) de se rencontrer et de débattre intensivement ou ponctuellement au sujet des questions de racisme, de violence, d'orientation sexuelle, d'affiliation religieuse, de discrimination, d'engagement communautaire, etc. (Schoem et Hurtado, 2001, p. 39 et suiv.). Lors de son application, même si ce n'est que de façon occasionnelle, il semble que cette approche dialogique intergroupale arrive vraiment à créer une forme de « brassage social » que ne permet pas toujours la carte scolaire qui, par exemple, sépare bien souvent riches et pauvres sur les bancs d'école. Il apparaît également que par le dialogue, cette mixité sociale peut se transformer en processus de *familiarisation* ou d'*accoutumance*, notamment interculturelle, ce qui implique, pour chacun, le développement d'une notion de « mentalité élargie », attribuée à Arendt (Benhabib, 2002, p. 137-138, 142 ; Valadez, 2001, p. 91). Comme capacité à interroger sa propre perspective à partir de celle des autres, le dévoilement progressif de cette notion passe par les voies d'un « dialogue démocratique », d'un « dialogue interculturel » (Benhabib, 2002, p. 138, 142). Pour ce faire, l'une des démarches éducatives utilisées est (1) de choisir et de décrire - à partir des thèmes susmentionnés - un certain nombre de situations conflictuelles émergeant à l'intérieur de la communauté locale ou de la société en général, (2) de proposer des solutions argumentées pour tenter de dénouer ces conflits, (3) d'identifier les limites de ces solutions, leurs effets secondaires prévisibles et leurs zones d'incertitude et (4) de préciser les conditions où il est envisageable de changer d'avis. Semble-t-il que cette maximisation des interactions par la pratique du dialogue entre étudiants de groupes hétérogènes d'un point de vue socio-économique, culturel ou identitaire aurait - à court et à long terme - un impact marqué et positif sur l'estime personnelle, le raffinement et la transparence de la pensée, la performance scolaire, la capacité à vivre la différence, la diminution de la violence, la création d'alliances, l'aptitude à poursuivre des objectifs en commun, l'engagement civique, l'insertion sociale et économique, etc. (Hurtado, 2001, p. 22-36).

¹¹⁷ Depuis septembre 2002, tous les élèves de 4^e secondaire suivent un cours d'enseignement moral, en attendant que celui-ci soit remplacé par le programme approuvé d'éthique et de culture religieuse (cf. *supra*, p. 10, n. 5).

gênent une réflexion commune », d'éviter « les généralisations et les affirmations gratuites » et de s'engager dans le « dialogue moral » à travers l'établissement et le respect « des règles de fonctionnement » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 506-507)¹¹⁸. Ainsi, il faut se référer à ce champ de l'enseignement moral pour connaître le fonctionnement de la pratique du dialogue entre élèves et les stratégies à la disposition de l'enseignant afin d'amorcer cette discussion collective et de la soutenir avec une série de questions clarifiant les valeurs en jeu (ex. : quelles sont les valeurs véhiculées par telle ou telle option ?), évaluant les sources utilisées (ex. : les sources sont-elles valables ? Comment démontre-t-on leur véracité ou leur fiabilité aux autres ? Véhiculent-elles des messages racistes ou sexistes ?) et testant la pertinence des raisons amenées par le jeune ou leur caractère impartial et généralisable (ex. : les raisons appuyant l'option privilégiée sont-elles acceptables seulement d'un point de vue ou également du point de vue de différents groupes de personnes ?). De même, la description de la procédure délibérative devant être employée en contexte de délibération est relativement claire, bien qu'elle reste très générale. Par exemple, l'élève doit questionner « ses pairs afin de connaître ce sur quoi ils s'appuient pour faire certaines affirmations », doit savoir « citer une source de référence » ou doit accueillir « les interventions des autres en faisant preuve d'écoute, d'ouverture, de souci de l'autre et de respect à l'égard des divergences d'idées ou d'opinions » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 507).

S'il est mentionné que le respect de ces règles de discussion fixées par le groupe ainsi que leur amélioration constante se révèlent essentiels, cependant rien n'est dit en ce qui concerne la façon d'établir ces règles en classe et de s'assurer que celles-ci répondent réellement aux critères de la procédure démocratique ou, du moins, qu'elles ne s'en écartent pas trop (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 507, 515). Il n'est pas non plus prévu de comparer les règles de délibération en classe aux autres lieux et aux autres procédures de discussion publique (au sein des forums de citoyens, des partis politiques, etc.), afin que le jeune puisse porter un regard critique sur ce qui caractérise la délibération « rationnelle » à l'école, sur ce qui la différencie, par nature, de la simple verbalisation d'émotions ressenties ou sur ce qui permet à la société en général d'évaluer le caractère démocratique ou non-démocratique des processus de prise de décision fondés sur des débats politiques et des mécanismes de consultation collective (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 507). En fait, ce qui est désigné comme un « dialogue moral » traite évidemment de « questions concernant la dimension morale ou éthique d'une

¹¹⁸ Cette promotion de la pratique du dialogue en classe s'appuie sur l'idée qu'« [u]ne compétence éthique pour aujourd'hui requiert qu'on ait appris [...] à dialoguer, à confronter son point de vue à celui des autres, à accepter de nuancer sa vision des choses grâce à l'écoute du point de vue d'autrui et à se rendre sensible aux effets de ses opinions et de ses actions sur l'autre. Cette dimension relationnelle et ce dialogue interpersonnel sont même si importants que certains les posent comme des éléments constitutifs de la conscience éthique » (Conseil supérieur de l'éducation, 1990, p. 36).

situation de vie ou d'une problématique » et non de questions concernant la dimension politique des rapports sociaux (incluant tout particulièrement la question des rapports réciproques entre les citoyens et l'État qui les régit par des normes démocratiques), comme cela devrait sans doute être le cas pour les débats enrichissant les cours d'éducation à la citoyenneté (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 507). (En effet, ce lien entre le terme de « citoyenneté » et celui de « politique » est conceptuellement nécessaire : le concept de « citoyenneté », *civitas* en latin, fait référence à l'individu - *civis* ou citoyen - qui habite une cité, *polis* en grec, d'où provient le mot « politique ».)

Dans le programme de l'enseignement moral, il est vrai que l'on retrouve un impressionnant bassin d'exemples associés à l'un des domaines généraux de formation qu'est le thème du vivre-ensemble et de la citoyenneté : notions qui régulent l'agir (valeurs, prescriptions sociales, droits, etc.), sources de normes (chartes, déclarations, lois, etc.) et sujets de réflexion (discrimination, appartenance à des groupes marginalisés, tensions liées à la cohabitation de différentes cultures, etc.) ; puisque le but visé par ce programme « n'est pas tant de couvrir un grand nombre de sujets que de susciter une démarche de questionnement, de réflexion et de prise de décision réfléchie » et que les élèves doivent prendre une part active dans le choix de ces sujets, l'on ne peut toutefois pas être assuré que les questions abordées à travers les discussions (prévues dans ces cours d'éthique ou de morale) auront un lien réel avec le domaine de l'univers public et politique, compte tenu que d'autres thèmes ou exemples multiples relevant de l'univers privé et personnel peuvent être préférés par les jeunes et les enseignants, tels les problèmes familiaux, la consommation de drogue, l'inceste, les maladies transmissibles sexuellement, etc. (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 509, 511, 514-515).

En général, si le programme secondaire québécois insiste sur l'importance d'appliquer les règles de la gestion démocratique au sein de la classe et de l'établissement scolaire, il demeure cependant bien frileux en ce qui a trait à l'intégration, dans le cadre de la classe, de véritables questions politiques qui dépassent les murs de l'école, comme les conflits sur les valeurs orientant les programmes de partis politiques œuvrant aux différents paliers gouvernementaux (Mc Andrew, 2004, p. 32-33)¹¹⁹. Faire l'économie de tels débats risque toutefois de restreindre considérablement l'application de la recommandation suivante du Conseil supérieur de l'éducation (1998) : « la plupart des gens trouvent leur valorisation et leur satisfaction dans la vie privée et dans leur travail et n'ont que peu de temps et

¹¹⁹ Pourtant, dans les sociétés comme le Québec « où deux instances étatiques se disputent l'allégeance des citoyens, l'éducation à la citoyenneté, à défaut de prendre clairement position dans ce débat, ce qui n'est évidemment pas le rôle de l'école, peut-elle véritablement faire l'économie d'un débat sur cette question sans risquer de tomber dans l'insignifiance aux yeux des élèves, notamment au secondaire » (Mc Andrew, 2004, p. 32-33) ?

d'intérêt pour la participation civique, notamment sur le terrain politique. C'est justement cette tendance qu'il faut contrebalancer » (p. 23). Pour cela, il ne faudrait pas que tous les thèmes traités à travers la délibération entre jeunes relèvent uniquement de certaines difficultés « du quotidien associées aux relations interpersonnelles », ce qui est le propre de l'éthique (ex. : relations familiales, amicales, amoureuses ; actions quotidiennes à faire ; attentes des autres personnes) ; ces préoccupations privées et interpersonnelles liées aux « changements personnels souhaitables » peuvent certes mobiliser les jeunes et être centrées sur leurs proches réalités et leurs intérêts immédiats (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 509, 511-512, 516).

Mais elles ne doivent pas pour autant conduire les délibérants à occulter le caractère particulier des problèmes liés à la dimension proprement publique et politique de toute organisation sociale complexe, où les citoyens délibèrent sur les choix qu'ils doivent faire en ce qui concerne la forme de communauté démocratique dans laquelle ils veulent vivre et prospérer (Conseil supérieur de l'éducation, 1990, p. 36). Dans le cadre de la compétence « Pratiquer le dialogue moral » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 507), le programme ministériel ne semble pas considérer que les débats sur le vivre-ensemble s'enracinent à plusieurs occasions dans le fait d'« être citoyen de la même organisation politique » (Schnapper, 2000, p. 11), ce qui demande à l'individu de sortir momentanément de ses réseaux immédiats d'appartenance liés à la famille ou à la société civile et ce qui suscite, chez les futurs citoyens, des questionnements qui correspondent au type de régime politique dans lequel ils souhaitent vivre, aux responsabilités qu'ils exigent d'un bon gouvernement, aux lois qu'ils veulent voir adopter, aux formes de participation civique et politique qu'ils jugent essentielles, etc. Afin de donner à tous l'occasion de développer leurs capacités nécessaires à la participation réelle à la vie publique, ne faut-il pas que l'école puisse « transformer en citoyens les membres des communautés restreintes et particulières pour les faire participer à l'universalité de la citoyenneté nationale » (Schnapper, 2000, p. 155) ? C'est dans la mesure où l'école parvient à former un espace « à l'image de la société politique » qu'elle représente un lieu qui est construit pour « former l'enfant à comprendre et à maîtriser l'abstraction de la société politique » que l'on trouve dans le droit, le contrat, la loi, etc. (Schnapper, 2000, p. 156). En d'autres mots, la dynamique de classe doit offrir l'occasion à chacun de passer contrat avec tous les autres, c'est-à-dire de participer à la « construction de la loi » (Develay, 1996, p. 86). Plus loin, nous reviendrons précisément sur ce thème central de l'éducation à la citoyenneté.

À l'intérieur du programme ministériel, il est question d'évaluer des options et des opinions divergentes sous la forme d'un débat d'idées plus ou moins engagé permettant de confronter ses repères

aux autres, mais cette délibération « à distance » ne semble pas être le moment de construire la loi, de corriger certaines normes ou d'en élaborer de nouvelles (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 506). À travers le « dialogue moral », semble-t-il qu'il y a « élaboration de repères collectifs qui pourront être réinvestis dans d'autres contextes » et comparaison de « sa définition des valeurs et des prescriptions sociales avec celles de sources reconnues » constituant un ensemble de normes d'ores et déjà appliquées dans la société québécoise (ex. : Charte des droits et libertés de la personne du Québec, Déclaration des droits de l'enfant, Loi sur les jeunes contrevenants, codes de vie des écoles) (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 506, 514). Même s'il n'est aucunement demandé à l'enseignant de faire mémoriser aux élèves « une série de concepts, de valeurs ou de prescriptions sociales prédefinis et décontextualisés » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 499), il ne s'agit pas de considérer l'apport des jeunes dans la constitution de certaines normes sociales, juridiques ou politiques, ni de tester leur degré de légitimité et de justification à travers la délibération rationnelle entre élèves (en tant que véritables participants aux débats publics), ce qui, en réalité, reviendrait à supposer que la définition et la détermination des normes seraient plus que « l'affaire des adultes ». Afin de satisfaire aux principes de la Convention internationale des droits de l'enfant (cf. *supra*, p. 194), il s'avère essentiel qu'à l'école, les opinions de l'enfant soient dûment prises en considération, ce qui va au-delà de l'entraînement à la discussion, dans la mesure où l'on introduit l'idée d'une action possible des enfants sur les adultes et non seulement l'inverse. Ce double rapport n'est pas inhérent à la représentation ministérielle de la réalité normative et des prescriptions sociales, car, en bout de ligne, cette représentation des lois, des droits et des normes explicites de la société demeure assez statique, même s'il est affirmé le contraire : le « dialogue moral » devrait permettre de révéler leur présence, leur utilité et leur importance (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 506, 514, 516) et non de révéler en même temps leur contestabilité potentielle sur la base de nouvelles raisons ou de nouvelles descriptions contextuelles, leur déficit possible en ce qui a trait à leurs fondements justificatifs et leurs zones d'incertitude (Conseil supérieur de l'éducation, 1990, p. 34).

Dans le programme ministériel, il s'agit de dialoguer à propos de n'importe quel problème concernant l'élève, d'être cohérent dans la formulation de ses pensées, de percevoir les divergences axiologiques, de se décentrer par rapport à son point de vue particulier, d'identifier des normes partagées par un ensemble de citoyens, de s'exercer à trouver avec les autres des pistes de solution et de décision communes, et d'anticiper les possibilités ainsi que les conséquences d'un éventuel passage à l'action, après avoir délibéré (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 500, 506, 516). Il ne s'agit toutefois pas de contribuer à des débats sociaux et politiques dans une perspective qui n'est pas seulement *préparatoire* (s'entraîner pour acquérir les compétences afin de délibérer et d'agir en conséquence), mais déjà

participative et ce, dans un sens non-artificiel. C'est-à-dire que la pratique délibérative ne doit plus seulement être vue comme un excellent prétexte afin d'apprendre à questionner ses repères, à « s'inscrire dans un mouvement pour aller vers l'autre », à énoncer « clairement ses idées » et à utiliser un « langage approprié » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 506). Car, dans ces conditions davantage préparatoires que participatives, rien n'est réglé en ce qui concerne le problème de la motivation à délibérer et à participer, compte tenu que les jeunes, devenus adultes, auront évidemment le droit au silence, le droit de se taire. En effet, à l'école, les élèves peuvent acquérir toutes les qualités (analysées en termes de savoirs, de compétences, etc.) nécessaires pour *pouvoir* intervenir plus tard dans les délibérations publiques, mais ces jeunes, devenus adultes, peuvent ne pas *vouloir* y prendre part, s'ils ne ressentent pas *dès maintenant* leur influence sur le cours de ces délibérations. Il faut non seulement mettre les élèves en situation de *pouvoir délibérer*, mais aussi de *vouloir délibérer*. Autrement dit, même si nous entraînons les futurs citoyens à *pouvoir* débattre dans le respect des exigences du discours rationnel, rien ne nous assure qu'ils *voudront* participer plus tard aux délibérations.

Si la « volonté de délibérer » est quelque chose de nécessaire, encore faut-il la cultiver ! C'est là un thème qui est rarement abordé : la question n'est pas seulement de rendre les jeunes capables de comprendre les enjeux et de délibérer sur la politique, mais aussi et surtout de rendre la politique *intéressante* à discuter, ce qui est probablement le plus difficile pour l'éducateur confronté à ce que plusieurs analysent en termes de cynisme ou de désintérêt des citoyens pour la chose publique. Quelles suggestions pouvons-nous émettre pour aller dans le sens de ce développement d'une certaine « volonté de délibérer » ? Les jeunes doivent sentir *aujourd'hui* qu'ils peuvent agir sur l'univers des normes et être considérés comme des délibérants à parts égales. Pour qu'elle soit pédagogiquement pertinente, l'approche éducative basée sur la discussion ne devrait-elle pas rendre compte de l'intérêt qui pousse les individus à délibérer ensemble ? La pédagogie de la discussion doit elle-même créer l'intérêt d'entrer dans un tel rapport d'échanges où il est question de se convaincre les uns les autres. Pour ce faire, les futurs citoyens doivent eux-mêmes expérimenter combien la recherche coopérative d'ententes peut être mutuellement avantageuse, parce qu'elle relève de cet intérêt supérieur et commun qu'est la réalisation de la paix sociale. Mais cela veut dire que l'enfant doit pouvoir agir sur son monde, construire quelque chose à travers la délibération et exercer une « action militante » par la prise de parole ; bref, il doit pouvoir transformer et corriger la réalité normative qui l'entoure (Galichet, 2005, p. 108). Délibérer en classe et à l'école, c'est conférer à l'enfant en tant qu'enfant le pouvoir d'exercer une forme de

citoyenneté participative et d'influencer à sa mesure la trajectoire du monde des adultes et des jeunes qui, finalement, forment le même monde¹²⁰.

Il est possible d'utiliser la place plus ou moins définie que le programme ministériel laisse à la discussion relative « à des faits marquants de l'actualité » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 513), afin de prévoir le déroulement d'une forme de dialogue sur les normes, où les élèves sont réunis en classe pour évaluer le degré de justification et donc de légitimité de certaines règles établies par la société démocratique qui concernent spécialement les jeunes ou de certaines normes s'appliquant en vertu de la charte d'établissement ou du code de vie de l'école. Ainsi, la délibération en classe doit constituer une sorte d'« action politique » des enfants eux-mêmes et devenir un moment où les élèves construisent la loi ou de nouveaux modèles d'organisation politique, à partir de l'élaboration et du raffinement graduels de leur vision critique plus approfondie du monde actuel et de ses normes. C'est dans ce sens que l'exercice du langage « n'est pas seulement un moyen de décrire les événements, mais il constitue également une part des événements, en modelant leur signification et en contribuant à définir les rôles politiques des représentants et de la population » (Edelman, 1977, p. 4 ; Nie et Hillygus, 2001, p. 42). À travers sa participation délibérative, l'étudiant doit faire plus que s'engager « avec ses pairs dans la recherche d'actions à entreprendre pour améliorer le vivre-ensemble » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 506), il doit lui donner une forme concrète et explicite, il doit d'ores et déjà agir sur lui et le corriger, bref, il doit construire les normes qui en sont les conditions de possibilité.

Les plus soucieux de faire preuve de réalisme mentionneront toutefois que cela se voit confronté au fait que dans les écoles, l'on demande à la plupart des élèves de se conformer à des lois qu'ils n'ont pas tout à fait choisies ; ils doivent y obéir, avant d'enclencher toute forme de discussion critique à leur sujet. Même si, dans le contexte assez contraignant de l'école, la délibération des élèves eux-mêmes ne peut pas influencer l'ensemble des normes de l'établissement scolaire (bien sûr, au Québec, les élèves comme les enseignants doivent se conformer à des exigences légales, à des décisions politiques et à des

¹²⁰ Ici, il est possible de souligner que cette approche pour rendre la chose publique intéressante reste fondamentalement « utilitariste », en insistant sur la recherche mutuellement avantageuse de l'intérêt individuel ou collectif. Ainsi, nous mettons l'accent sur l'idée que la délibération politique s'avère l'un des meilleurs moyens pour régler des problèmes matériels de subsistance ou de coexistence, de sorte que le jeune appréhende davantage la chose publique sous l'aspect de la réalité ou de la facticité que sous l'aspect de l'exigence ou de la normativité. Mais nous sommes conscient que « pratiquer la délibération » et en « faire une pédagogie », c'est aussi affirmer des exigences, des idéaux, principalement ceux d'égalité et de justice. Cela sera examiné lorsque, dans le point 4.2.2, nous montrerons comment la délibération en classe doit non seulement se concevoir comme un contexte de règlement de conflits quotidiens, mais aussi comme un exercice nécessaire pour mener - dans le cadre institutionnel scolaire - une réflexion collective de niveau plus abstrait faisant de l'inégalité délibérative - ou de l'injustice sociale - l'un des principaux objets de discussion et ce, en regard de la façon de faire passer, peu ou prou, dans la réalité des idéaux de réversibilité des rôles à l'intérieur des débats, d'atténuation de l'inégalité structurelle des processus délibératifs ou même d'autocorrection de ces processus à partir de leurs imperfections.

programmes scolaires ministériels appliqués à l'échelle nationale), nul doute qu'il existe encore une marge de manœuvre pour promouvoir l'apport formateur de la participation délibérative à l'école (Pagé, 2004, p. 68). Dire que toutes les écoles ont des lois bien établies sans lesquelles il n'y aurait pas de vie possible ensemble, ne signifie pas pour autant que leurs « destinataires » ne peuvent pas - *partiellement* - en être les « artisans », tels des « correcteurs » révisant les textes qui leur sont soumis. « Les règles de la vie collective sont des objets complexes dont l'élaboration obéit à certains principes. Souligner le détournement possible et les effets pervers lorsque l'on fait croire aux élèves qu'ils instituent ces règles ne conduit nullement à invalider ces moments de travail où l'on se met d'accord sur des comportements et des formulations » (Audigier, 1999, p. 83). De ce point de vue, l'exercice de la délibération prôné par les démocrates délibératifs doit non seulement être compris comme une activité politique engageant des citoyens d'ores et déjà compétents, mais il doit également acquérir et posséder une véritable fonction pédagogique : apprendre à élaborer certaines règles internes au sein d'une classe ou d'un établissement scolaire - régulant différents types d'interactions sociales entre jeunes¹²¹ - à travers une démarche progressive où l'élève en marche vers la majorité estime de plus en plus faire partie de l'ensemble des individus qui en sont les auteurs. Bien entendu, cela dépasse l'enseignement de l'obéissance simple aux normes qui renforce uniquement la peur des sanctions¹²².

Jusqu'ici, nous laissons entendre que l'approche délibérative de l'éducation à la citoyenneté est en mesure de tout régler, en éduquant à la diversité des idées, en développant la réflexion critique, en élaborant des normes légitimes aux yeux des élèves, en évitant la propagande idéologique et en égalisant les compétences argumentatives pour tous les futurs citoyens. Cela est probablement vrai sur papier. Dans la réalité, une telle approche comporte inversement le risque d'empirer les choses, en reproduisant les inégalités verbales entre les élèves ou en dupliquant, dans le contexte scolaire, la domination de certaines idées politiques majoritaires sur les opinions minoritaires, ce qui revient à un endoctrinement ou à une forme de paternalisme de la majorité (Barry, 2001, p. 223-225). En effet, si l'institution scolaire permet aux jeunes de débattre à propos des différentes conceptions de la vie bonne, n'ouvre-t-elle pas la porte à la possibilité que les jeunes qui appartiennent à la classe politique dominante par filiation et qui transportent telle ou telle conception majoritaire à l'école s'imposent par la force du nombre ou par la persuasion sous pression ? Comme le souligne Belzile (1999, p. A13), ce qui est le plus souvent évoqué par les éducateurs eux-mêmes se traduit dans un problème fréquent associé à la démarche de la

¹²¹ Pensons aux règles de prise de décision pour déterminer quelles activités de vie étudiante sont dans l'intérêt de tous. Par exemple, l'une des règles établies par les jeunes peut être de privilégier des activités gratuites pour répondre aux besoins des élèves défavorisés.

¹²² Comme l'enseignant qui, avec des présentations PowerPoint, prétend éduquer les adolescents à la valeur d'honnêteté, par la projection dramatique de gros plans de criminels célèbres, menottes aux poings.

délibération en classe : le danger de tomber dans une activité purement stratégique qui n'incite pas aux compromis reposant sur la participation égale de tous les élèves, mais plutôt aux rapports de force à l'intérieur de la classe (ou, encore pire, à la « dictature » d'une majorité exerçant son pouvoir sur les autres élèves). Peut-être est-il mieux de garder silence ? Même si cette éventualité apparaît difficilement défendable, dans une monde où les jeunes sont de plus en plus incités à communiquer oralement et à le bien faire, il faut admettre que l'application d'un modèle de la discussion en classe se confronte à bien des obstacles : notamment, aux yeux des jeunes, « [u]ne citoyenneté inspirée du paradigme de la discussion court le risque d'être une citoyenneté qui privilégie ceux qui sont le plus capables de raisonner ou d'argumenter - une citoyenneté qui développe et favorise un élitisme “méritocratique” sous le couvert du souci de l'intérêt général ou du bien public » (Galichet, 2005, p. 44)¹²³.

Pour sa part, Barry (2001, p. 229) craint que la pratique de la démocratie participative à l'école génère concrètement un haut niveau de désordre dans les interactions entre les élèves qui reproduiront plus tard ce même état de cohue scolaire, lorsque, devenus adultes, ils seront dans les véritables arènes politiques. Or, l'utilisation adéquate de certains dispositifs de discussion mis au point par une lignée influente de pédagogues et le respect des règles élémentaires du discours permettront-ils d'éviter ce genre de dérives (dictature, élitisme, désordre, etc.) ? La question intéressante n'est donc plus de savoir s'il faut recourir à une approche délibérative de l'éducation à la citoyenneté, mais bien « comment » procéder pour ce faire. En un mot, comment appliquer cette forme de pédagogie de la discussion dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté ? Une telle question apparaît importante, puisque cette pédagogie est promue dans les documents récents du ministère québécois de l'Éducation, sans qu'elle soit cependant explicitée ou clairement définie ; l'on y affirme que les microsociétés que constituent la classe et l'école doivent représenter de bonnes occasions d'échanges sur leur organisation, sur leur fonctionnement ou encore sur les multiples problèmes de nature citoyenne qui surgissent régulièrement (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 348). C'est donc cette recommandation qu'il s'agit de concrétiser.

¹²³ « La discussion, si elle peut favoriser l'écoute, la compréhension d'autrui, la rigueur de la pensée, peut également déboucher sur le pouvoir des plus brillants et des plus habiles dans le maniement de la parole (les débats télévisés en sont un exemple) » (Galichet, 2005, p. 84).

4.2.2 Démocratie et délibération procéduralement régulée à l'école : trois pièges à éviter lors de l'apprentissage par la pratique de la discussion entre élèves

Le point précédent a laissé deux problèmes en suspens : comment éviter les dangers mis en évidence par certains critiques de l'approche délibérative de l'éducation à la citoyenneté (désordre, élitisme et dictature de la majorité) ? Comment mettre en application le type de pédagogie recommandé par le ministère québécois de l'Éducation ? Pour aborder la première question, dans le cadre de la présente sous-section, nous expliquerons en quoi les procédés de l'approche délibérative, de par leur tendance à réduire les inégalités délibératives, à mobiliser plusieurs habiletés à la fois et à contrôler procéduralement les contextes de discussion, permettent d'atténuer les inquiétudes des critiques de l'éducation à la citoyenneté. Au cours de la partie 4.3, nous tenterons de répondre à la seconde question concernant la mise en œuvre de la pédagogie de la discussion qui trouvera sa véritable concrétisation à travers des activités scolaires susceptibles de l'exemplifier en pratique.

1^{er} piège - Comment prévenir le désordre et la perte de contrôle ? Nous faisons de la pratique délibérative le fondement de la citoyenneté, dans la mesure où les qualités habituelles (capacité d'écoute et d'ouverture à l'autre, aptitude à défendre ses intérêts de manière pacifique, etc.) qu'une société démocratique exige du citoyen vertueux tant dans les arènes politiques que dans les forums publics ne s'activent qu'à travers la délibération elle-même. En effet, parce qu'elles sont de nature dialogique, ces qualités citoyennes ne se cultivent pleinement qu'à travers l'exercice de la discussion et, en retour, le développement de celles-ci sert progressivement à perfectionner le processus de la délibération. Voilà le postulat général qui traverse la suite de ce quatrième chapitre. Cette perspective revient en bout de ligne à défendre l'idée bien connue des pédagogues que l'apprentissage de la citoyenneté procède de l'engagement et de la confrontation interactive de l'apprenant à l'intérieur de différents groupes. L'établissement d'éducation doit devenir l'un des espaces privilégiés où l'apprentissage des droits et des devoirs peut se réaliser non pas tant par des « enseignements » que par des modes de vie et de traitement des différents problèmes du vivre ensemble dans ces lieux. En effet, selon les catégories développées par Charlot (1997, p. 77, 82, 91), cet apprentissage de la citoyenneté ne peut être vu comme un « savoir-objet » (rapport qu'un agent entretient avec des choses), mais comme un « savoir-activité » ou, plus précisément, comme un « savoir-relationnel » (rapport qu'un agent entretient avec d'autres agents). Pour cela, l'établissement d'éducation doit non seulement être considéré comme un lieu permettant de préparer le jeune à l'exercice de la citoyenneté, mais comme un lieu d'exercice de la citoyenneté libre et égale.

Afin de donner forme à la recommandation précédente, il faut cependant aller plus loin et définir les exigences - calquées sur la conception de la démocratie délibérative - sur lesquelles s'appuyer pour aménager en classe la pratique délibérative dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté ; conformément à l'application des principes de la délibération démocratique, cette pratique en groupe doit se dérouler - au plus haut degré concevable - selon les exigences de la procédure et de la discussion (bien que cela ne puisse jamais être donné à l'état pur dans la réalité). Même s'il s'avère irréaliste de s'attendre à l'appliquer intégralement - comme tout cadre normatif, d'ailleurs - ce qui est proposé ici reste un idéal vers lequel l'on doit tendre en démocratie et vers lequel il faut conduire les jeunes qui acquièrent progressivement le statut de véritables « citoyens scolaires » (Guay et Jutras, 2004a, p. 14) :

- *Exigence de la discussion* : les jeunes (avec l'aide de l'éducateur) deviennent des participants à part entière d'une discussion visant à tester la légitimité des normes collectives (ex. : chartes, lois, codes de vie des écoles), à les corriger ou même à en créer de nouvelles, lorsqu'ils apprennent à délibérer ensemble afin de discerner les caractéristiques pertinentes des contextes, de soupeser le pour et le contre avant de faire leurs choix et de rechercher par eux-mêmes des consensus ;
- *Exigence de la procédure* : les élèves pratiquent la discussion en groupe en se conformant aux règles procédurales élémentaires de la participation illimitée, du traitement symétrique et de l'absence de contraintes internes ou externes sur le contexte de parole, où seule la force du « meilleur argument »¹²⁴ - prétendant à la reconnaissance (ou à l'adhésion) générale - puisse servir à la justification de ce qui est avancé par les concernés.

C'est dans ce sens qu'il faut orienter l'approfondissement de la pédagogie de l'éducation à la citoyenneté qui, à la manière du processus de la démocratie délibérative, implique une « évaluation collective et argumentative du caractère d'obligation d'une norme soumise à la discussion pour "validation" » (Leleux, 2002, p. 125). Il s'agit de défendre l'idée que d'une conception délibérative de la citoyenneté dérivent des exigences ou des implications pédagogiques, en particulier celles de la « démocratie scolaire » (que nous venons tout juste de formuler en deux points) ; en retour, les pratiques de la « démocratie scolaire » servent à illustrer les conditions nécessaires à l'apprentissage de cette citoyenneté de nature délibérative. Autrement dit, éduquer à la délibération démocratique se conforme à l'idée de démocratie délibérative, mais, en même temps, c'est ce qui la rend possible. Par définition, le contexte

¹²⁴ En fait, les *arguments* sont des *raisons* « qui, dans des conditions de discussion, honorent une prétention à la validité avancée par des actes de parole constatifs ou régulatifs, motivant ainsi rationnellement les participants à l'argumentation à accepter comme valides les énoncés descriptifs ou normatifs correspondants » (Habermas, 1997a, p. 248). Toutefois, les jeunes délibérants ont souvent tendance à présenter des exemples (personnels ou observés) comme des arguments en tant que tels. Dans ce cas, l'enseignant - dont le rôle est notamment d'expliquer les rudiments de la pratique délibérative concernant les normes juridiques et politiques - doit s'assurer que ses élèves comprennent bien que la forme de l'*argument* se distingue de celle de l'*exemple*, de par son degré présumé de généralité, c'est-à-dire de par sa prétention à l'universalité (la norme *x* comporte des exigences incompatibles avec la norme *y*, puisque... ; l'application de la norme *z* est discriminatoire pour la catégorie de personnes *p*, car...). Par contre, cela n'empêche aucunement le fait que la présentation relativement exhaustive d'exemples (basés sur des expériences personnelles ou des observations du réel), sans faire office d'arguments tels que définis par Habermas, puisse constituer une forme intéressante de référence, afin de corroborer ce qui est avancé par les participants (dans les contextes spécifiques de type *c*, nous voyons que *x* et *y* sont incompatibles, aux yeux de divers groupes de la société que sont... ; dans les circonstances de ma situation *s*, je trouve que l'application de *z* est injuste, quand, par exemple, je suis...).

idéalisé d'apprentissage de la délibération (vu comme apprentissage préalable au développement de toute démocratie délibérative) sous-tend une approche éducative qui laisse place à une démarche offrant à l'apprenant un certain pouvoir de participation et d'influence sur la société des jeunes et des adultes, même dans le cas où il ne peut encore voter. Si les défenseurs de cette pédagogie active (Jasmin, 1998), où les élèves sont incités à prendre ensemble « certaines décisions sur la vie de la classe, sur les règlements [...] » (p. 121), font le pari que l'enseignant passera en bout de ligne « moins de temps à faire l'arbitre, à “faire la discipline” » (p. 125), d'autres craignent de perdre le contrôle de la classe, d'être inondés de critiques et de donner l'occasion aux « dérangeurs » de saboter le processus et de le transformer en dynamique de pure confrontation, d'indiscipline ou de déstabilisation de l'autorité de l'enseignant, comme nous l'avons déjà mentionné en tenant compte de l'appréhension de ne pas pouvoir prévenir cet état de désordre collectif pouvant miner le climat de confiance et d'apprentissage. Mais cela ne demeure qu'un risque que l'on peut considérablement réduire, ne s'agissant pas ici d'un problème structurel propre à la démarche délibérative, mais d'un obstacle contrôlable avec des moyens relativement simples et bien connus en matière de planification et de déroulement des débats.

D'abord, il faut croire que les élèves peuvent s'approprier une partie du pouvoir, mais admettre que cela ne se réalise que de façon progressive et émerge au fur et à mesure que les processus de traitement des conflits se perfectionnent comme n'importe quel autre apprentissage, lorsque les jeunes arrivent à trouver des solutions à des problèmes de plus en plus complexes. Par conséquent, l'enseignant est conscient de son pouvoir et veut en partager une partie avec les élèves, mais pour y parvenir, il doit également en contrôler les conditions au niveau de la procédure, à la manière de l'expérimentateur de laboratoire : il doit être souple et compréhensif sur le contenu, mais rigoureux et directif sur la structure, en refrénant ceux qui parlent trop, incitant les silencieux à parler, sensibilisant au temps de parole, se portant garant des décisions du groupe et aidant à les faire respecter ou à les changer (Jasmin, 1998, p. 120-121). Selon cette marche à suivre, l'enseignant « doit garantir l'accomplissement correct des règles de la *discussion sérieuse* » et veiller « à rappeler les “règles du jeu” [...] et, dans le cours du débat, solliciter les silencieux et tempérer les “séducteurs” [...] » (Leleux, 2002, p. 126). À travers une démarche graduelle de la part de l'enseignant, cette responsabilité pourrait cependant être transférée et déléguée aux élèves eux-mêmes qui en viendraient, selon des modalités apprises et spécifiques, à désigner l'un des leurs pour faire respecter ces règles, lors d'une période de discussion, dans la mesure où, devenus adolescents, ils auraient été initiés à la pratique délibérative, depuis un certain nombre d'années scolaires. La planification de la délibération calquée sur les consignes claires d'une véritable assemblée délibérative et démocratique sécurise les jeunes qui se sentent encouragés à dire ce qu'ils pensent, dans ce contexte équitable qui ne peut opérer pleinement qu'avec

- Une présentation formelle (par l'enseignant) des règles idéales du discours rationnel ;
- Un ordre du jour et des objectifs bien établis pour chaque assemblée ;
- Un président d'assemblée faisant preuve de neutralité (rôle d'abord assumé par l'enseignant, mais éventuellement délégué - à tour de rôle - aux élèves eux-mêmes) ;
- Un droit de parole (sans nécessairement contraindre l'individu à la discussion, il s'agit toutefois de créer un environnement susceptible de favoriser la prise de parole, notamment, par l'attribution de responsabilités particulières à des élèves moins bavards, dans le cadre de la préparation ou du déroulement d'une discussion) ;
- Un mécanisme de prise de décision exigeant de formuler précisément les propositions, d'en discuter et de les adopter à l'unanimité ou à la majorité (selon les cas) ;
- Un retour critique sur les discussions et les décisions précédentes ;
- Un procès-verbal indiquant les points à reporter et à prioriser lors de la prochaine séance ;
- Une procédure d'avertissement et d'expulsion des « dérangeurs » ;
- Etc.

Tout cela est de nature à limiter largement les écarts de conduite existant dans des circonstances non-contrôlées, parce que les élèves apprennent à rendre publiques leurs critiques (par exemple, face à ceux qui les dérangent ou les offensent), à les soumettre à l'ensemble sans être interrompus et à trouver des solutions en délibérant selon des règles établies à l'avance sans être complètement figées (Jasmin, 1998, p. 121-123). C'est une tendance générale qu'observent les enseignants qui intègrent les modalités de fonctionnement démocratique précitées à l'animation structurée de la délibération en classe, ayant de moins en moins « à faire la police », puisque le traitement « délibératif-démocratique » de certains sujets qui concernent la vie de la classe devient petit à petit une démarche courante dans les interventions pédagogiques du maître et pour les apprenants eux-mêmes (Jasmin, 1998, p. 122), un peu comme l'apprentissage de la conduite automobile en tant que « connaissance procédurale » qui s'acquiert par la pratique répétée et, de ce simple fait, devient de plus en plus naturelle.

C'est à travers ce type de contexte procéduralement régulé que les pratiques de la « démocratie scolaire » ou encore de la « démocratie dans l'acte d'apprendre » (Develay, 1996 ; Meirieu, 1995, 1991, 1984) développées par une longue tradition de pédagogues seraient le cadre idéal pour former à la citoyenneté délibérative dont l'apprentissage requiert des conditions structurelles contrôlées et hautement disciplinées par des règles basées sur le fonctionnement des institutions démocratiques permettant l'institution de la loi commune. En effet, la « démocratie scolaire » consiste principalement en la « mise en œuvre d'institutions démocratiques touchant la vie scolaire et les relations générales dans l'établissement (élection de délégués et participation de ceux-ci aux diverses instances de décision ; conseil ou "heure de vie de classe" permettant de réguler les conflits et d'assurer une libre expression) » (Galichet, 2005, p. 17-18). Pour appuyer cette perspective à travers la tradition européenne, l'on ne peut passer sous silence les expériences d'autogestion des élèves promues par Piaget. Il est indiscutable que

ce dernier dédaignait la passivité en éducation, récupérant ainsi la notion bien connue de *self-government* :

pour acquérir le sens de la discipline, de la solidarité et de la responsabilité, l'école « active » s'est efforcée de placer l'enfant dans une situation telle qu'il expérimente directement ces réalités spirituelles et en découvre peu à peu lui-même les lois constitutives. Or, puisque la classe forme une société réelle, une association reposant sur le travail en commun de ses membres, il est tout naturel de confier aux enfants eux-mêmes l'organisation de cette société. En élaborant eux-mêmes les lois qui réglementeront la discipline scolaire, en élisant eux-mêmes le gouvernement chargé d'exécuter ces lois et en constituant eux-mêmes le pouvoir judiciaire ayant pour fonction de réprimer les délits, les enfants acquièrent la possibilité d'apprendre par l'expérience ce qui est l'obéissance à la règle, l'attachement au groupe social et la responsabilité individuelle (Piaget, 1997, p. 42)¹²⁵.

Lorsque la pratique de la discussion procéduralement régulée est régulière (une heure par semaine), continue (s'échelonnant sur deux années consécutives, au moins) et, idéalement, transversale (à travers les disciplines scolaires) (Daniel, 2005, p. 35, 150)¹²⁶, ceux et celles qui mettent en place des instances

¹²⁵ Comme le dit Éthier (2003) : « la figure de Piaget s'inscrit dans l'ensemble des initiateurs de projets de rénovation scolaire que connaît le vingtième siècle, avec Decroly, Dewey, Freinet, Freire et d'autres. Ces projets avaient en commun de miser à divers degrés sur l'activité, la coopération et l'abolition de la séparation entre la vie quotidienne et l'école en vue d'éduquer à la paix et à la réciprocité. Plusieurs pédagogues et didacticiens s'en réclament encore au moins en partie. Ainsi, Audigier, [...] Lipman, Meirieu, Mougniotte, Oury [...] et tant d'autres poursuivent des objectifs de socialisation politique analogues à ceux de Piaget, qu'ils citent souvent » (p. 298-299).

¹²⁶ Cependant, à partir de l'observation et de l'analyse de certaines expériences délibératives menées dans trois pays différents (Canada, Mexique, Australie), Daniel (2005, p. 7-8, 11, 17) montre que la maîtrise de la « compétence délibérative (de nature critique) » se conçoit par le biais du concept de « progression dynamique », selon des stades évolutifs-développementaux précis pour les groupes (d'enfants de 10-12 ans ou de 5^e et 6^e années primaires) qui pratiquent fréquemment la délibération à visée critique-philosophique (ce qui, pour Daniel, est presque considéré comme des épithètes synonymes). En fonction des échanges dans les classes étudiées, les analyses effectuées en Australie (deux classes), au Mexique (trois classes) et au Québec (trois classes) ont fait émerger cinq types d'échange entre les élèves qui, à travers cette « didactique de la délibération », vont de l'anecdotique au monologique et au dialogique non-critique, quasi-critique pour aboutir au dialogue critique. La logique de la progression observée à travers ces niveaux est assez semblable à celle de l'échelle du développement moral de Kohlberg (niveaux préconventionnel ou égocentrique, conventionnel ou sociocentrique et postconventionnel ou humanocentrique), car cette logique d'apprentissage se fonde sur une différence de degré et non de nature entre la « délibération-aboutissement » et la « délibération-apprentissage », tout comme l'exercice du jugement moral ou même de la pensée formelle. Selon les recherches de Daniel (2005, p. 19-20), le processus développemental de la pensée critique dialogique renvoie d'ailleurs à des perspectives reliées à l'égocentrisme, au relativisme et à l'intersubjectivité :

- La perspective nommée l'*égocentrisme* présuppose que les échanges entre les élèves sont de type anecdotique ou monologique et que leur pensée a encore besoin du support concret pour se manifester. En outre, ces élèves ne parviennent pas à justifier leurs points de vue, même sous la stimulation de l'enseignant. La critique est inexistante dans leurs échanges ;
- La deuxième perspective est le *relativisme* à l'intérieur duquel les élèves font montre de réflexion, de tolérance envers les points de vue divergents des pairs, d'une volonté de comprendre, mais à l'intérieur duquel les points de vue sont juxtaposés, au lieu d'être évalués, critiqués, ou hiérarchisés. Ainsi, les élèves se retrouvent, en fin d'échange, avec une collection de points de vue ou de critères, sans pouvoir choisir le plus adéquat ou le plus significatif, tous leur semblant également pertinents ;
- La troisième perspective a été nommée l'*intersubjectivité*. C'est une perspective complexe à l'intérieur de laquelle les points de vue des élèves sont présentés comme des hypothèses, le doute et l'ouverture d'esprit caractérisent les élèves, l'évaluation critique est continue, les justifications énoncées sont complètes et accompagnent spontanément les points de vue.

Cette troisième perspective, qui est la manifestation d'une pensée critique dialogique chez les élèves, présuppose des compétences qui émergent généralement après deux années consécutives - et plus - de pratique délibérative en classe (Daniel, 2005, p. 138-141, 149). Les habiletés et les attitudes inhérentes à ces compétences émergent alors (Daniel, 2005, p. 35, 149-150) :

- Les élèves sont capables de critiques à l'égard d'eux-mêmes, de la communauté scolaire, de la société et de la race humaine ;
- Les élèves sont capables de s'autocorriger ou de modifier leur point de vue ;
- Le but des critiques est l'amélioration de l'échange et de l'expérience personnelle et sociale (et non le gain dans une joute verbale) ;
- Les connaissances individuelles sont incertaines, formulées de façon hypothétique ou sous forme de questions (et non assimilables à des conclusions fermées) ;

délibératives en classe (Jasmin, 1998, p. 125) remarquent dans les faits qu'elles ne sont pas une source de désordre, mais au contraire, un moyen éprouvé de questionnement, de cohérence, de rigueur et même d'autodiscipline en groupe et ce, par la participation effective des apprenants à l'institution de certaines lois, ce dont nous traiterons plus directement dans notre point 4.3.1. Toutefois, ceux et celles qui sont témoins de ces phénomènes de solidarité et de réciprocité des normes de fonctionnement en classe sont également très clairs à l'effet que la persévérance des enseignants constitue l'une des conditions de succès de ces processus d'autorégulation à l'école - c'est-à-dire que les résultats se remarquent surtout à moyen et à long terme (Jasmin, 1998, p. 125) - car la constitution d'une véritable communauté éducative n'est pas une affaire d'exhortation, mais de climat qui s'instaure par l'intensité et la régularité même des échanges. Puisque la délibération procéduralement régulée n'est pas un mode spontané d'échange comme l'est la conversation (Habermas, 1992a), il est conséquent de penser qu'elle requiert « un apprentissage systématique et régulier » (Daniel, 2005, p. 7), lors d'activités ou de périodes spécifiquement consacrées à l'exercice du dialogue ayant des formes juridiques (droit d'expression, droit de réponse, etc.) qui garantissent la réciprocité des échanges plutôt que la subordination *a priori* de l'enseigné à l'autorité de l'enseignant.

Dans ce même esprit, lorsque l'on parle de « démocratie dans l'acte d'apprendre », l'on va encore plus loin que de simples activités ponctuelles, car il s'agit d'utiliser, de façon générale, « des pratiques didactiques favorisant la vie collective, l'esprit de responsabilité et de libre choix, et l'autonomie dans l'acquisition des savoirs » (Galichet, 2005, p. 18). Sous sa forme pratique, cela correspond évidemment à ce qui a déjà été articulé par Dewey, comptant parmi les principaux représentants anglo-américains de cette tradition pédagogique :

l'école doit être elle-même une vie communautaire avec tout ce que cela implique. Les perceptions et les intérêts sociaux ne peuvent se développer que dans un milieu vraiment social - un milieu où il y a échange dans la création d'une expérience commune. [...] Au lieu d'une école séparée de la vie, conçue comme un endroit où on apprend des leçons, c'est un groupe social en miniature où l'étude et le développement sont liés à l'expérience présente partagée. Non seulement les terrains de jeu, les salles de classe, les ateliers, les laboratoires, orientent-ils les tendances actives naturelles des jeunes, mais ils impliquent échange, communication et coopération - toutes choses qui accroissent la perception des liaisons. [...] Ce qui est appris et utilisé dans une occupation ayant un objectif et impliquant la coopération avec les autres est une connaissance morale, qu'on la considère consciemment ainsi ou non. Car elle crée un intérêt moral et confère l'intelligence requise pour rendre cet intérêt effectif dans la pratique (Dewey, 1975, p. 420, 422).

-
- L'évaluation des points de vue s'effectue à partir de critères qui sont mis de l'avant par les élèves eux-mêmes (les élèves ont besoin d'être guidés par l'enseignant pour maintenir la recherche des critères) ;
 - Les élèves sont conscients que leurs points de vue sont temporaires et que le dialogue est un processus ouvert qui en permet la réévaluation par les pairs.

Ces approches idéalisées tant deweyenne que piagetienne trouvent écho aujourd’hui dans de nombreuses contributions en éducation axées sur la mise en place d’une « *deliberating community of speech class* » (Campbell, 1996, p. 226 et suiv. ; R. Young, 1992, p. 47-60) ; de telles approches sont soutenues et employées, actuellement, pour développer la capacité à prendre part à des processus de délibération démocratique, pour préparer les futurs citoyens à l’exercice de la citoyenneté active. Dans cette perspective, l’on juge que « [c]e n’est pas en imposant, mais en construisant des règles à partir de la loi de chaque enfant et de chaque maître, que l’école peut [...] se montrer réellement démocratique. L’école ne peut prendre du sens qu’à la condition d’apparaître aux élèves comme un espace où l’on construit de la vie, non pas comme un lieu où l’on administre des règlements préexistants, non discutés, donc forcément morts symboliquement » (Develay, 1996, p. 87). Du point de vue de l’éducation à la démocratie délibérative, cela est d’autant plus vital, dans la mesure où « être citoyen, c’est [...] concourir directement à l’institution de la loi » ; par conséquent, l’analogie pédagogique ne peut manquer de se développer en direction de la démocratie scolaire et de la démocratie dans l’acte d’apprendre, « dont les formes diverses et bien connues (mais qui malheureusement ne sont pas pratiquées dans la même mesure) vont de la classe coopérative de type Freinet à la pédagogie institutionnelle » (Galichet, 2005, p. 17), ce à quoi l’éducateur se doit de référer afin de contourner le second écueil de la pratique délibérative à l’école.

2^e piège - Comment transformer l’élitisme ou l’exclusion des plus faibles en participation égale ?

Les pratiques de la pédagogie coopérative et institutionnelle inspirées de Freinet (1994, 1969, 1964, 1960) sont récupérées dans les travaux d’auteurs qui cherchent à établir les conditions pour multiplier, dans le contexte de la classe, les interactions sociales complexes et responsables et, de ce fait, à adapter le courant de l’apprentissage en coopération au domaine de la formation civique, ce que développe Cohen (2001) et reprend Ouellet (2004b). L’idée, derrière le concept d’instruction complexe en coopération, est de varier et de complexifier suffisamment les activités de délibération pour que chaque participant possède à ces occasions une part de responsabilité indispensable aux yeux de tous les concernés qui, ainsi, se considèrent les uns les autres comme indispensables, dans la réalisation de ce genre d’activités de discussion : présentation d’un téléjournal étudiant incluant des entrevues-débats à propos de plusieurs champs d’intérêt, de différents thèmes d’actualité (ex. : le port des symboles confessionnels et la tolérance des pratiques religieuses à l’école) ; organisation d’une consultation publique et démocratique en vue de dénouer une controverse divisant les élèves (d’une même classe, d’un même cycle) et les concernant tous directement, mais nécessitant, pour une telle organisation, la formation de petits comités aux responsabilités à la fois distinctes et essentielles pour l’ensemble ;

simulation d'un procès judiciaire - avec distribution de rôles fictifs à parts égales - impliquant forcément l'étude de certaines procédures juridiques et de certains textes du droit civil ou criminel (ex. : Loi sur les jeunes contrevenants), etc. En fait, il va de soi qu'une telle orientation pédagogique basée sur l'idée d'instruction complexe pourrait recommander différentes pratiques éducatives, prendre de multiples formes matérielles et exiger la constitution de forums variés de discussion (pour partager les tâches d'un projet à réaliser, pour en établir les objectifs et les mesures de mise en application, etc.). Pensons notamment à la prise en charge, par les élèves, de la publication des journaux éducatifs, des campagnes d'information et de sensibilisation, de l'aide pédagogique entre élèves (Finkelsztein, 1994)¹²⁷, bref, à la prise en charge, la plus généralisée possible, de l'organisation de la vie scolaire et associative, à l'intérieur de la classe et de l'établissement d'éducation (Mougniotte, 1994, p. 161-163). Cela devrait conduire « le pédagogue [...] à proposer des situations complexes dans lesquelles le sujet peut mettre en œuvre ses propres opérations mentales [...] » (Meirieu, 1995, p. 224). Surtout, par le biais de la division des responsabilités à travers l'approche délibérative, cela ferait en sorte que même les meilleurs de la classe ne puissent posséder et mobiliser en même temps toutes les « habiletés multiples » requises à l'intérieur de ce type d'exercices (comme c'est bien souvent le cas pour les citoyens adultes qui, en fonction de leurs intérêts, de leurs compétences ou de leurs expertises particulières, sont appelés à assumer, selon les thèmes et les circonstances, des rôles d'intervention variés dans les forums de délibération). Avec l'approche de Cohen (2001, 1994), c'est une nouvelle forme de coopération reposant sur l'interdépendance qui est créée : les élèves sont responsables non seulement de leurs propres comportements, mais aussi du produit de l'effort du groupe.

Lorsqu'un enseignant décide d'introduire l'apprentissage en coopération dans sa classe, certains élèves dominent les interactions dans les groupes tandis que d'autres en sont exclus. Ces problèmes surgissent parce que les élèves ont les uns envers les autres des attentes de compétences qui leur confèrent un statut bas ou élevé dans le groupe. Si rien n'est fait pour égaliser ces statuts, une partie importante de la classe sera exclue des échanges verbaux de qualité. Au lieu de créer la classe équitable, l'apprentissage en coopération risque

¹²⁷ La forme que prend généralement ce projet d'aide pédagogique consiste en la mise en place d'activités de tutorat ou de monitorat entre élèves. Dans ce champ, les innovations créatives les plus surprenantes viennent souvent des jeunes eux-mêmes ; comme le notent Finkelsztein et Galichet, elles permettent également d'améliorer la participation et la coopération des élèves et de mettre momentanément de côté la compétition, car ces élèves s'investissent personnellement en vue d'encourager la réussite de leurs camarades, ce qui ne peut que profiter au développement de la responsabilité d'entraide et à l'attention fondamentale que l'un porte à l'autre, comme le démontre l'exemple suivant : les élèves-moniteurs « sont nombreux à inventer des trucs, des exercices à l'intention des pupilles. Dans certaines écoles, c'est toute la classe des moniteurs qui invente et construit des jeux et des exercices [...]. On relève les trouvailles des moniteurs que l'enseignant réutilise parfois. [...] Des élèves de cinquième et sixième année du primaire rédigent des histoires illustrées pour les pupilles (les tutolivres). Ils sont d'ailleurs très attentifs aux réactions de ces derniers face à ces romans » (Finkelsztein, 1994, p. 63-64 ; Galichet, 2005, p. 109). Cette expérience est elle-même entendue comme une prise en charge éducative d'autrui, comme une expérience de « responsabilité pédagogique d'autrui », pour reprendre les termes de Galichet (2005, p. 51). L'idéal de la classe tutorale devient celui d'une relation éducative réciproque, où l'élève est en quelque sorte responsable de l'ignorance d'autrui; ce faisant, il lui incombe de la réduire. À travers cette relation tutorale, la pédagogie elle-même devient une forme d'« apprentissage » pour les élèves ; tout comme l'éducateur, le jeune apprend ce qu'est la prise en charge pédagogique d'autrui, en se sentant responsable de lui, en portant attention à ses conditions d'apprentissage et en lui fournissant de telles conditions. En encourageant ce genre d'activités d'aide pédagogique entre élèves, personne ne demande évidemment de remettre en question le rôle privilégié de l'enseignant ou d'abolir « la différence entre l'adulte et l'enfant, l'éducateur et l'éduqué, mais cela veut dire que les deux partenaires se situent l'un par rapport à l'autre, comme sujets, certes différents, mais en interaction » (Meirieu, 1996, p. 162).

ainsi d'exacerber les conflits latents dans la classe. Devant cette situation, les enseignants risquent fort de s'empêtrer de revenir à leur pédagogie traditionnelle.

Pour faire face à ces problèmes, Cohen propose diverses mesures dont la principale est le traitement des habiletés multiples. Mais ce traitement n'est efficace que si l'on crée des tâches riches, faisant appel à des habiletés multiples et visant des apprentissages conceptuels de haut niveau. C'est parce qu'il permet d'agir sur les attentes de compétences que ce traitement est efficace. Ces attentes de compétences peuvent demeurer inchangées même après une activité réussie de coopération où les élèves collaborent efficacement dans la réalisation de la tâche en respectant les rôles qui leur ont été attribués.

Qu'est-ce qu'une tâche à habiletés multiples ? C'est une tâche qui comporte plus d'une réponse ou plus d'une façon de résoudre un problème. Intrinsèquement intéressante et gratifiante, elle permet à chaque élève d'apporter une contribution différente. Elle utilise plusieurs médias [...]. Elle exige aussi une variété d'habiletés et de comportements. Enfin, intégrant la lecture et l'écriture, elle constitue un défi (Ouellet, 2004b, p. 111).

Cette approche basée sur la complexité des tâches à accomplir permettrait d'établir des interactions plus égalitaires, plus démocratiques, en créant l'entraide indispensable entre les élèves, afin de réaliser de telles activités dont la complexité déborde largement les compétences spécialisées qu'une personne seule peut rassembler dans ce contexte. En un mot, cette pratique s'oriente vers la concrétisation d'apprentissages « interactionnels » fréquemment encouragés dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté qui « demande tout à coup à l'élève de dépendre des autres » (Cohen, 1994, p. 40). Le traitement des habiletés multiples vise à modifier les relations inégalitaires entre les plus forts et les faibles, les plus éloquents et les plus isolés, de telle sorte qu'elles deviennent plus égalitaires, par le biais du partage des responsabilités et des contributions qui s'avère nécessaire pour accomplir ensemble une activité délibérative dont la réalisation et la réussite exigent en soi l'apprentissage de l'interdépendance. Dans la mesure où les élèves qui prennent beaucoup de place ont eux-mêmes besoin des autres pour résoudre les problèmes complexes auxquels ils sont confrontés, ils doivent accueillir la contribution des plus silencieux et même s'efforcer de recueillir leurs points de vue qui les aident à accomplir quelque chose dont la réalisation et la réussite dépendent du partage des habiletés et de l'investissement de tous. Ainsi, pour assurer le succès de l'entreprise qu'ils souhaitent mener à bien, ceux qui ont l'habitude de s'imposer dans un groupe - parce qu'il sont des leaders naturels ou très doués dans le maniement de la parole - se doivent de susciter les autres à participer et de les amener à parler, sans quoi l'équipe ou le groupe ne pourra que sacrifier la poursuite de son projet. En résumé, ce contexte d'apprentissage de la délibération est possible, dans la mesure où le traitement des habiletés multiples a comme objectif de complexifier suffisamment les activités de discussion afin de nécessiter, voire de forcer une contribution mutuelle. Également, il faut que le contexte d'expression des opinions et des propositions, c'est-à-dire la forme de la discussion elle-même, soit structuré de manière procédurale, car la réussite des projets amorcés en groupe est elle-même tributaire du caractère équitable de l'échange.

Au contraire, dans sa structure même, l'école suppose généralement une forme d'inégalité foncière en matière de participation (ex. : les plus faibles répondent moins bien et moins souvent aux questions posées oralement et devant la classe par l'enseignant). Néanmoins, la procédure de discussion qui, pratiquée sur une base assez fréquente à la manière d'un « rituel » prévu dans les cases-horaire d'une semaine de classe, tend à rétrécir les inégalités naturelles, en donnant lieu, de par son déroulement intrinsèque, à l'émergence progressive de rapports plus égalitaires, plus démocratiques. En conséquence, l'inquiétude liée à la dimension élitiste de l'approche délibérative peut être contrôlée, en combinant le traitement des habiletés multiples qui nécessite par définition l'interdépendance (c'est-à-dire la mise en commun des responsabilités) de tous les apprenants lors d'activités délibératives diversifiées et complexes, et la tendance de la procédure de discussion à réduire les inégalités en matière de décision et de partage des pouvoirs. L'égalité de participation et le maintien de l'écoute en tant que règles caractéristiques de tout dispositif de discussion en classe permettent de placer les délibérants d'un point de vue collectif, (1) en leur offrant la même chance de rendre publics leurs points de vue et (2) en les soumettant à l'avis de l'ensemble qui, seul, peut dire s'ils sont valables pour tout le monde (Leleux, 2002, p. 125). L'enseignant est le « juge » qui se porte garant de l'accomplissement de ces règles, où chaque délibérant « représente un point de vue individuel irréductible dans la discussion » (Leleux, 2002, p. 126).

Cependant, même dans ce contexte de discussion, l'on peut penser que certains individus vont choisir « d'y participer sur le mode du calcul (conquérir une ascendance sur le groupe plutôt que de viser à une entente) » (Leleux, 2002, p. 126). Dès lors, pour l'enseignant, il serait malaisé d'empêcher des comportements d'accaparement du pouvoir, par des stratégies subtiles d'argumentation, dont les mobiles égocentriques restent cachés pour les fins de la manipulation et de l'adhésion des autres, que même un droit égal de parole et de grandes qualités d'animation de l'enseignant ne pourront pas toujours prévenir. En bout de ligne, l'exigence de la participation sincère des élèves orientée vers l'entente relève de la volonté de chaque personne et de son for intérieur plus ou moins insondable (Leleux, 2002, p. 126). En revanche, le participant à la discussion sera amené à adopter une attitude qui vise l'entente si la réussite de la négociation dépend nécessairement de la contribution des autres (peu importe leur situation inégalitaire en dehors du contexte de délibération), à l'intérieur d'une démarche où ce qui est avancé par l'un ne peut être validé que par l'acceptation de l'autre. Ainsi, pour le succès de sa propre entreprise, chacun sera en quelque sorte « forcé » de s'abstraire par rapport à sa singularité de la façon suivante : dans les assemblées publiques, l'approbation des autres est le résultat recherché à chaque intervention, dans la mesure où leur rétroaction est permise par le contexte et anticipée par celui qui intervient. Plus

concrètement, en contexte de délibération procéduralement régulée, l'imposition de sa vision par des moyens autres que délibératifs (ex. : parler plus fort ou plus souvent que les autres, intimider les plus influençables par son aisance verbale, utiliser des formes astucieuses de chantage) doit se transformer en messages clairs que l'enseignant-animateur pourra, au besoin, faire préciser ou (re)définir et, également, exiger de les formuler par écrit de façon plus explicite (l'idée de journal mural peut ici être employée comme chez Freinet), afin d'assurer que la réaction des participants soit davantage dirigée vers le message lui-même (argument, proposition, etc.) que vers l'individu qui l'émet. « Je propose au groupe que... », « J'appuie la position de... et je demande l'avis des autres », « Je veux parler de... et expliquer les motifs de ma position », etc. (Jasmin, 1998, p. 125) sont ici des exemples de formules claires, standardisées et suggérées par l'enseignant - que seuls les élèves-délibérants peuvent cependant « remplir » d'un contenu déterminé - afin d'éviter le plus possible (1) une prolifération d'idées ambiguës dont leur acceptation serait peu probable si elles étaient mieux comprises par le groupe, (2) une situation de parole où l'acceptation d'une position ne reposera pas sur sa valeur propre, mais sur « qui l'a énoncée » et (3) une réduction de la discussion à des jeux d'influence en catimini ou à des fins de pur amusement. Pour que le groupe lui-même apprenne à contrôler ces dangers liés principalement à la prise de pouvoir par les plus adroits (pour cacher leurs véritables intentions, pour s'imposer par leur forte personnalité, pour induire en erreur les autres interlocuteurs en contournant leurs questions, etc.), quelques dispositifs ont également été expérimentés avec succès, au fil des délibérations¹²⁸.

L'idée qui revient le plus souvent - chez ceux qui organisent des débats argumentatifs en classe - consiste à demander à deux ou trois participants d'assumer le rôle d'observateurs qui rédigeront un rapport « public » sur le déroulement d'une délibération (évolution des arguments, problèmes éprouvés, etc.) dans lequel « il ne s'agit pas de juger les personnes, mais de leur donner un reflet de leur fonctionnement dans le cadre d'un groupe de discussion afin d'améliorer celui-ci. Il importe de répéter l'exercice en variant les rôles (tous doivent avoir été [...] observateurs) » (Bastien, 1998, p. 106). Le rapport des observateurs sera centré sur deux questions et, le cas échéant, proposera des alternatives au fonctionnement observé : (1) Qu'est-ce qui a freiné la libre participation de tous ? (2) Qu'est-ce qui explique que toutes les interventions n'aient pas été considérées de manière équitable ? « Quand l'apport [...] des observateurs est terminé, alors un dialogue peut s'établir [...] » ; les participants observés

¹²⁸ Le tour de table est évidemment la technique la plus facile à organiser, mais elle n'est pas tout à fait « délibérative », puisque chacun ne s'exprime pas quand il le désire. Comme exercice préparatoire, elle peut toutefois être intéressante sous cette forme : l'animateur précise « la durée de l'exercice et le temps de parole maximal que chaque participant devra respecter. L'animateur donne alors la parole à chaque participant en procédant à un tour de table systématique. L'animateur veillera à respecter les participants qui ne veulent pas partager, mais il est essentiel que ceux-ci s'expriment en disant "Je passe". L'animateur procédera à un seul tour de table ou [...] organisera deux ou trois tours de table, permettant ainsi de réagir aux premières interventions » (Bastien, 1998, p. 101).

« pourront demander des précisions aux observateurs quant à certains aspects de leurs rapports » (Bastien, 1998, p. 106) et chacun devra alors (re)définir sa future attitude en vue du prochain débat (pour éviter, par exemple, que *x* et *y* ne prennent encore une place disproportionnée par rapport aux autres ou que les arguments de *z* ne soient mis de côté la fois suivante, etc.)¹²⁹. En répétant ces exercices, les participants seront en mesure de voir si les alternatives proposées permettent à moyen terme de faciliter l'évolution de la discussion et si elles surmontent les obstacles inégalitaires esquissées par les observateurs. Bref, les participants exercent leur pouvoir de modifier le processus délibératif, en partant de ses imperfections.

En plus de tous les efforts que peut déployer l'enseignant pour appliquer rigoureusement une structure d'échange égalitaire en matière de participation, il est donc essentiel que les jeunes apprennent à évaluer par eux-mêmes ce qui distingue une discussion équitable d'une discussion inéquitable et ce qu'il faut faire pour ne pas reproduire les inégalités courantes dans le contexte de délibération. Pour y arriver, il faut permettre à « chaque participant d'affiner sa faculté d'observation du fonctionnement d'un groupe de discussion » et « de prendre conscience de la manière dont il fonctionne et réagit dans un groupe de discussion » (Bastien, 1998, p. 104). C'est dans cette continuité que le thème de la prise de pouvoir par une élite, comme obstacle à la négociation égalitaire, doit lui-même devenir un « objet de discussion », s'agissant de délibérer (à un « méta-niveau ») sur ce qui cause les inégalités délibératives et sur le « comment » égaliser les chances d'influencer le groupe. En effet, « un processus délibératif qui vise l'atténuation de l'inégalité structurelle doit faire des relations de pouvoir un enjeu central de l'ordre du jour délibératif » (Williams, 2002, p. 234). Dit simplement, il s'agit de délibérer sur la procédure de discussion elle-même et les inégalités qui la traversent. Plus pratiquement, l'enseignant peut filmer le déroulement de quelques discussions en classe et montrer le tout aux élèves. Par un retour sur ces tentatives d'entente, ils seront plus à même de répondre à la question : comment évaluer et améliorer la pratique du dialogue pour déjouer l'élitisme et l'accaparement du pouvoir décisionnel ou de l'autorité délibérative ? Cela exigera d'« [é]valuer le respect des règles de discussion fixées par le groupe », de « [r]elever des attitudes, des gestes ou des interventions qui ont favorisé ou entravé la réflexion commune, en considérant les conséquences qu'ils peuvent avoir sur les personnes », d'« [i]dentifier des

¹²⁹ Le sens que l'on donne à la « délibération » est généralement axé sur la « discussion » au sens habituel du terme, mais ce sens peut également être lié à une stratégie éducative plus large, qui tient compte du fait qu'il existe des formes de « délibération non-discussionnelle », par exemple, sous une forme réflexive de dialogue intérieur avec soi-même ou de réflexion métacognitive. Cet effort de retour réflexif personnel - afin de redéfinir sa future attitude en vue du prochain débat - invite l'apprenant à mener une forme de délibération « non-discussionnelle », à la manière d'un discours intérieur (dire en quoi sa propre vision de « sujet-en-train-de-délibérer » s'est modifiée ou consolidée au cours du dialogue). À travers la confrontation constante de soi à autrui et d'autrui à soi, il est essentiel de permettre à l'élève de se demander ce qu'il a appris sur lui-même et sur les autres, grâce à l'examen récapitulatif de ses réactions subjectives dans ses rapports à autrui.

situations nécessitant un changement et à l'égard desquelles on peut agir » et de « [r]econnaître des changements personnels souhaitables » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 515-516). Cette réflexion de deuxième niveau en groupe a comme objectif de me permettre de connaître la réaction des autres face à ma propre attitude de délibérant, de l'encourager (par des félicitations) ou de la désapprouver (par des critiques) ; j'apprends peu à peu à anticiper les effets de cette attitude sur les autres, celle-ci ayant déjà été livrée à la fois à mon jugement et au leur (lors du visionnement de la vidéo) ; c'est la façon dont le groupe m'interpelle, en m'amenant à me demander - lors de mes interventions subséquentes - si mon choix d'arguments vise seulement ce que je veux ou s'il tient compte également des conséquences sur le mieux-vivre des autres. Dit autrement : quand je vais me voir sur film, est-ce que le groupe me félicitera ou me suggérera d'apporter des corrections ? En prenant cette distance par rapport à ce qui est vécu dans le contexte de délibération, le groupe devient son propre juge, son propre mécanisme d'autocorrection, son propre émancipateur, sous l'impulsion et la direction d'un enseignant conscient des inégalités inhérentes à la prise en charge des élèves que peut progressivement modifier l'approche délibérative présentée ici.

D'ailleurs, pour plusieurs auteurs d'hier à aujourd'hui, il s'agit plus globalement, en pédagogie, de reconnaître l'apport formateur du groupe lui-même : en reprenant Cousinet (1950, 1949), Meirieu soutient justement que

le groupe est bien essentiellement un lieu où l'on parle, un lieu où chacun confronte sa façon de voir à celle d'autrui, où l'autre le constraint par ses interpellations, voire par sa seule présence, à passer à un degré supérieur d'explicitation, de compréhension, donc d'abstraction. Et cela est possible puisque chacun des membres peut, au sein du groupe, s'exprimer librement au même titre que ses camarades, l'apprentissage réalisé étant directement dépendant de cette possibilité d'expression (Meirieu, 1996, p. 46).

Au plan pratique, estiment des pédagogues (Leleux, 2002, p. 124-126), ce genre d'exercice de la discussion entre pairs peut se révéler particulièrement efficace pour résoudre réciproquement et collectivement différents conflits hypothétiques ou réels liés à la vie en classe et à l'école. Pour ce faire, selon ces mêmes pédagogues, le processus d'argumentation suivant doit être mis à contribution : « il conviendrait de mettre en place des dispositifs de discussion [...], s'inspirant de l'éthique habermassienne, qui mettent le jeune en situation d'argumenter d'un point de vue "universel" - ou à tout le moins "général" - sans se départir pour autant de la poursuite de son intérêt subjectif, mais en recherchant sincèrement l'entente sur le meilleur argument » (Leleux, 1997a, p. 103). Mais dans la perspective de l'approche délibérative, ce sont des élèves en chair et en os qui ne peuvent tout à fait renoncer à leurs particularismes dont il faut tenir compte, à travers le processus d'argumentation.

L'incapacité de concilier les accents universalistes et la sauvegarde des particularismes constitue toutefois une faiblesse pour l'approche délibérative qui, pour les tenants d'une conception politique de la différence, provient du fait que les procédures de la démocratie délibérative défavorisent les arguments fondés sur les intérêts spécifiques à un certain groupe. Si cette approche n'oblige personne à s'abstenir complètement de faire référence à des considérations particulières, lorsque l'on défend ses positions, elle semble toutefois demander aux délibérants de ne retenir que celles qui tendent à favoriser l'atteinte de consensus. C'est Phillips (1995) qui a le mieux résumé ce point : « [I]lorsque l'on demande aux groupes opprimés de mettre de côté leurs propres intérêts partiaux - afin de considérer les préoccupations communes à l'humanité entière, afin de penser au-delà de leurs propres besoins et intérêts - cette injonction peut les enfermer dans les structures mêmes qu'ils tentent de changer » (p. 147). Ainsi, l'approche délibérative ne serait pas capable de sortir les groupes marginalisés de ce cycle d'enfermement, même si la délibération démocratique à propos d'intérêts divergents se déroulait selon des règles procédurales (définies en termes d'égalité et de respect mutuel).

3^e piège - Comment renoncer à la dictature de la majorité et laisser place à l'expression de voix minoritaires ? Pour faire vivre ensemble les hommes, par définition divers et inégaux, l'approche délibérative n'exige pas réellement que les membres des groupes défavorisés autocensurent leurs intérêts particuliers pour ne retenir que ceux qui représenteraient l'humanité entière. En effet, sa structure permet à une pluralité de raisons, de motivations et de demandes concurrentes d'exister, parce qu'elle considère tous les délibérants comme étant libres et égaux (cf. *supra*, p. 170-171). En principe, chacun possède ainsi la même chance de pouvoir convaincre les autres par ses arguments, dans la mesure où aucune voix n'a été réduite au silence au cours du processus délibératif.

Comment une telle persuasion se produit-elle ? Nous découvrons des manières de caractériser des questions d'intérêt commun que nous ne connaissons pas et qui nous les font envisager sous un jour différent : elles rendent mieux compte des faits en cause et de nos propres intuitions morales conflictuelles que les interprétations que nous avions jusque-là affirmées. Par ce procédé, nous réduisons la portée du désaccord, et nos décisions collectives reflètent un plus grand degré [de] sens commun de la question que nous ne possédions avant la discussion (Williams, 2002, p. 219-220)¹³⁰.

¹³⁰ Cette dynamique peut sûrement opérer aussi lors d'une délibération ou d'une consultation des élèves concernant, par exemple, l'organisation d'une sortie ou d'une activité à l'extérieur de l'établissement. Supposons que la direction d'une école secondaire offre deux sorties possibles aux élèves d'un même cycle et leur laissent une possibilité de choix. L'une des deux activités est plus chère, mais semble plus populaire, au départ. Par contre, du point de vue d'une minorité d'élèves moins fortunés, cette sortie impose un fardeau monétaire considérable, compte tenu du budget restreint de leur famille ou de ce dont ils disposent comme argent de poche. Au cours d'une délibération permettant à ces élèves d'exprimer leur malaise à ce niveau, l'écart initial entre majorité et minorité peut se rétrécir dans le cas où la minorité a la chance de convaincre la majorité de choisir l'activité extra-muros la moins chère ou encore la possibilité de chercher avec les autres une solution de rechange communément consentie, de sorte qu'à l'issue de la discussion, les élèves peuvent être amenés à se prononcer sur une troisième proposition qui tient compte davantage des intérêts de tous : par exemple, la sortie la plus chère est privilégiée, mais doit s'accompagner d'une campagne de financement ou d'un lave-o-ton devant combler pour tous la différence de prix existant entre les deux sorties.

Dans ce cas, l'on remarque que le modèle démocratique privilégié par le théoricien délibératif afin de réguler les différends entre les groupes sociaux (ex. : entre les privilégiés socio-économiquement et les minorités marginalisées qui se sentent injustement traitées) diffère du modèle juridique qui a été proposé par Rawls (davantage inspiré de la perspective du spectateur impartial) : ce dernier « modèle nous demande de prêter attention à la description que nous propose notre interlocuteur du bien commun et de l'évaluer dans un esprit d'impartialité, sans chercher à savoir si une telle conception servirait nos intérêts » ; le premier « modèle nous demande d'aller plus loin, d'écouter avec sympathie sa prétention que nos pratiques les traitent injustement. Il nous demande, en fait, d'écouter avec sympathie son assertion que la satisfaction de nos intérêts vient au prix d'une considération juste de leurs intérêts » ; lorsque les arguments d'autrui « sont solides, ce modèle exige que nous révisions notre évaluation de nos pratiques, que nous les jugions injustes, et que nous abandonnions les intérêts qu'elles servent au nom de la justice » (Williams, 2002, p. 233-234). En même temps, l'on peut se demander si ce genre d'exigences délibératives n'est pas désespérément idéaliste (Williams, 2002, p. 234), compte tenu que les classes politiquement majoritaires voudront sûrement conserver leur privilège historique (en prônant le *statu quo*) et qu'en réalité, il sera probablement « difficile de délibérer sans passion sur des lois qui pourraient mettre un terme à nos propres chances de délibérer comme législateur. Les résultats de la représentation délibérative sont faussés [...] par les mêmes inégalités que le processus délibératif [...] est supposé corriger » (Gutmann et Thompson, 1996, p. 134). Et même si le processus de délibération accorde un poids égal aux différents intérêts formulés, il est fort probable que par simple accumulation d'un très grand nombre de « plaidoyers » en faveur d'une proposition de la majorité, les intérêts de celle-ci l'emporteront dans la plupart des cas, parce que les minorités se résigneront et en viendront à abandonner la partie (par des voies démocratiques), sentant que la pente sera beaucoup trop difficile à remontrer, devant une telle quantité de participants tout à fait comblés par les conséquences prévisibles d'une proposition sur laquelle ils délibèrent.

L'enseignant qui organise des débats et des consultations sur des questions concernant ses élèves ne serait-il pas alors piégé et exposé à ce type de difficulté ? Au nom du caractère légitime de la règle majoritaire, n'instaurerait-il pas, dans sa classe, une sorte de dictature de la majorité isolant et réduisant au silence les minorités ? Dans cette optique, si tous les démocrates délibératifs réitèrent le principe voulant que les processus de décision doivent « eux-mêmes se montrer ouverts aux raisons invoquées par les groupes marginalisés », ils oublient généralement de considérer que l'égale participation des délibérants au sein des instances décisionnelles « ne garantit pas en soi que les résultats [...] refléteront les besoins et les préoccupations des citoyens provenant des groupes marginalisés » (Williams, 2002, p.

238). Une sous-représentation de ces groupes peut être le cas, lorsqu'« aucun participant n'est prêt à remettre en question sa position de départ » et quand l'issue d'un débat « est donnée d'avance par le rapport des forces économiques ou politiques en présence [...] » (Weinstock, 2005, p. 230-231).

On peut toutefois répondre que l'école est exemptée de ce rapport de force, plaçant tous les élèves sur le même pied d'égalité et n'étant nullement contrôlée en son sein par des facteurs de nature économique ou des jeux d'influence liés à des mouvements politiques¹³¹. De plus, tous les promoteurs d'une éducation à la citoyenneté à l'école pensent que « des citoyens ayant été formés tôt à dialoguer avec des concitoyens très différents sur le plan des valeurs et des pratiques peuvent espérer intérioriser les dispositions affectives et psychologiques requises » (Weinstock, 2005, p. 241) en tant qu'enfants habitués à l'accueil des visions minoritaires et à la discussion interculturelle ou interreligieuse, orientée vers des compromis raisonnables, malgré les différences.

Pourtant, présupposer tout cela n'est pas un antidote absolu contre la marginalisation de certains groupes minoritaires ou non-conformistes à l'école, dans la mesure où les élèves transportent avec eux tout un bagage d'intérêts et de préoccupations liés aux différents milieux socio-économiques et familiaux dans lesquels ils évoluent en dehors de l'établissement scolaire. Autant les préjugés que les préoccupations de la classe sociale, économique et politique (majoritaire ou minoritaire, inclue ou exclue, etc.) à laquelle appartient le jeune peuvent évidemment se reproduire et se réaffirmer à travers les délibérations menées dans le cadre scolaire. Certains pédagogues estiment cependant que l'on peut à l'école exercer une pression sur les groupes privilégiés pour les conduire à coopérer sur un mode délibératif avec les futurs citoyens moins avantagés, si les décisions prises par les élèves doivent obligatoirement reposer sur la recherche de consensus et non sur le résultat de votes majoritaires, sauf pour les points pas très importants (Jasmin, 1998, p. 123) ; en effet, il est vrai que l'on peut « fournir des incitatifs à la délibération par des règles de décision qui se rapprochent du consensus ou de l'unanimité comme condition des décisions [...] contraignantes [...] » (Williams, 2002, p. 237). Cela fait sens et ne cause probablement pas problème pour des enfants qui délibèrent à propos de thèmes simples, plaisants et traités sans urgence, comme la façon de souligner les anniversaires, l'organisation d'un dîner communautaire ou la décoration de la classe (Jasmin, 1998, p. 128). Mais pour des questions plus engageantes (ex. : la répartition des responsabilités, lors d'une campagne de financement) ou pour toute

¹³¹ Ainsi, pour que « le rôle de l'école dans la société des citoyens » soit celui de « donner à tous les capacités nécessaires pour participer réellement à la vie publique » (Schnapper, 2000, p. 154), il faut que le contexte lui-même d'apprentissage et de délibération scolaires représente « un lieu [...] qui est construit contre les inégalités réelles de la vie sociale [...] » (p. 156), ce qui, en principe, se traduit dans le droit égal des enfants à la même éducation de base.

polémique plus complexe impliquant des valeurs et des conceptions distinctes (ex. : quel sens faut-il donner à la fête chrétienne de Noël en classe ou à l'école et comment la souligner ou la célébrer sans négliger le contexte multireligieux dans lequel évoluent beaucoup de jeunes québécois ?), le « groupe, après discussion, peut estimer qu'il n'y a pas de choix valable pour tout le monde [...]. (Il peut aussi estimer que les conditions pragmatiques de la discussion, le temps, par exemple, n'ont pas permis de faire le tour de la question.) » (Leleux, 2002, p. 125). Comme en contexte de démocratie, le vote à la majorité peut à ce moment se révéler le moyen le plus efficace pour prendre une décision nécessaire et légitime qui, autrement, n'aurait pu aboutir, car l'écart entre les participants n'a pas complètement été éliminé, durant la délibération. Mais ne retomberons-nous pas ainsi dans le piège de la tyrannie de la majorité ? Certes ! Il faut donc prendre des mesures pour prévenir ce danger à l'école. Nous suggérons la combinaison de trois démarches.

(1) *L'échange de rôles* - D'abord, il faut créer des espaces de discussion pour apprendre à considérer les préoccupations de l'autre, sans égard à sa situation minoritaire, marginalisée ou différente, bref, pour apprendre « à se placer d'un point de vue collectif ou, mieux, d'un point de vue universel » (Leleux, 2002, p. 125). Cela est pédagogiquement possible en combinant l'idée de spectateur impartial et la pratique de la délibération, c'est-à-dire en mettant en place un dispositif de discussion basé sur l'échange de rôles à l'intérieur d'un débat. L'objectif est d'entraîner la tolérance et l'écoute, mais surtout de développer, chez les participants, une bonne dose d'empathie, c'est-à-dire une capacité de se placer dans la peau des membres de groupes antagonistes. Les participants choisissent un thème controversé dans le groupe et l'animateur leur demande de former deux groupes qui viendront plaider « pour » ou « contre » une thèse. Après cet échange, l'animateur demande aux participants d'inverser les rôles et de « jouer le jeu » en défendant la thèse qu'ils ne prônent pas, mais qui exige tout de même la recherche d'arguments valables pouvant la soutenir, même si, au fond, ils sont contraires à leurs idées. Quand un argument important est exprimé par un participant qui, momentanément, représente les intérêts du groupe antagoniste, il doit en plus « *indiquer clairement le retentissement qu'il reconnaît à l'argument en question* » (Bastien, 1998, p. 108) et dire pourquoi, dans le débat, il faudrait en tenir compte, du point de vue du groupe auquel il appartient de façon fictive. Cette activité délibérative d'échange de rôles est susceptible d'amener chaque groupe à mieux comprendre les motifs, les intérêts et les conceptions de ses opposants (même s'ils sont minoritaires), tout en percevant l'importance qu'ils peuvent avoir de leur perspective, un peu comme un acteur de théâtre qui découvre les véritables motivations de son personnage en l'habitant de l'intérieur et apprend même à pressentir ses réactions dans telle ou telle situation. Chacun tente de comprendre une situation du point de vue de l'autre, même moins puissant. En

revanche, cette démarche n'a qu'un objectif de formation et de préparation à la délibération ; elle est peu utile pour prendre une réelle décision et ne recherche pas ce que vise toute discussion publique : un accord entre les concernés.

(2) *La discussion de « second ordre »* - Au plan pédagogique, c'est pourquoi il faut ensuite trouver des manières de s'entendre ou de fonctionner, malgré l'existence de certains désaccords sur les choix axiologiques préférentiels de chacun, par nature subjectifs. Quand l'on ne peut s'accorder au plan des valeurs et des conceptions de la vie bonne, il est nécessaire que le débat passe à un niveau supérieur d'abstraction, c'est-à-dire qu'il se déplace de la question du bien vers la question du juste, de celle du bonheur vers celle de la validité prescriptive des normes, décidables au terme d'une procédure argumentative. Pour être justifiées, les normes ne doivent pas être perçues comme l'imposition de préférences (ex. : à quels idéaux la vie se mesure-t-elle ?), mais comme le résultat d'un processus de discussion où disparaît l'asymétrie entre les classes privilégiées et les minorités marginalisées. Plus spécifiquement, les délibérants doivent apprendre à faire une distinction entre des discussions de premier ordre (questionner la vérité de leurs croyances religieuses, métaphysiques, etc.) et de second ordre (questionner l'acceptabilité des revendications qui sont associées à ces croyances).

Si le but de la délibération n'est pas d'imposer aux groupes minoritaires les valeurs de la majorité - elle serait ainsi perçue comme tyrannique, car sa prérogative résiderait dans le seul fait d'être majoritaire et ce, sans obligation de se justifier - alors l'entente entre les délibérants doit reposer sur la reconnaissance de normes dont la prétention consiste à les traiter de façon équitable. Cela doit procéder d'une discussion de deuxième ordre qui, différemment d'une discussion de premier ordre, ne concerne pas directement les valeurs et les objectifs de vie à adopter, mais le caractère mutuellement acceptable des raisons évoquées dans une discussion qui démontrent que des individus ou des groupes peuvent souhaiter intégrer ces valeurs et ces objectifs à leur vie sans compromettre la possibilité de l'autre de faire la même chose en fonction de valeurs et d'objectifs qui sont différents. Ainsi, dans le cadre d'une délibération de second ordre, nous pouvons en venir à « considérer les raisons des groupes marginalisés comme des raisons qui soutiennent une décision collective même lorsqu'elles ne nous sont pas immédiatement disponibles à partir de notre propre expérience sociale ou culturelle » (Williams, 2002, p. 239) et de notre propre conception du bonheur.

Distinguons la discussion de premier ordre de celle de deuxième ordre en reprenant la question suivante, qu'il ne s'agit évidemment pas de régler par la domination d'un groupe sur les autres : le port

du voile islamique. L'enseignant pourrait demander à ses élèves de débattre à propos de ce thème sur le plan de la justification religieuse de cette pratique ou de la pertinence de faire ostentation de symboles pour témoigner de son appartenance religieuse (dans une société québécoise aux valeurs modernes), particulièrement en ce qui concerne les jeunes filles de confession musulmane qui se voilent à l'école. S'agissant d'une discussion de premier ordre, les jeunes débattraient sur des éléments qui, essentiellement, relèvent d'un arrière-plan religieux ou non-religieux et donc des préférences de groupes qui pourraient avoir préséance sur d'autres, parce qu'à ce niveau, les « parties prenantes ne doivent pas [...] s'extraire de la biographie ou de la forme de vie dans lesquelles ils se trouvent factuellement déjà là » (Habermas, 1992a, p. 105). À ce niveau, les groupes minoritaires n'ont pas l'occasion de démontrer à la majorité son « incapacité de pouvoir justifier les pratiques courantes » et les délibérants n'évaluent pas les « coûts potentiellement élevés [...] s'ils échouaient à résoudre les conflits » (Williams, 2002, p. 237). Au contraire, dans les débats de second ordre, la finalité de la discussion consiste à se questionner collectivement sur la *marche à suivre* afin de solutionner les conflits qui émergent de la délibération de premier niveau et, ainsi, d'établir les normes - également bonnes pour tous - pouvant endiguer ces différends et ce, pour en éviter les coûts mutuels (ce qui motive généralement les plus puissants à écouter les voix des plus faibles), tels que le fait, pour les opprimés, de menacer les groupes dominants de représailles (Williams, 2002, p. 236-237).

Dans ce processus de discussion de second niveau, les individus non-conformistes et les groupes sous-privilégiés sont moins susceptibles de sentir leurs intérêts négligés et leurs différences déniées, puisque leurs formes de vie particulières ne sont effectivement pas jugées ou dépréciées. Ce qui est évalué, c'est plutôt la capacité d'un groupe minoritaire de démontrer l'injustice des pratiques courantes ou l'incapacité de la classe majoritaire de justifier aux autres que de telles pratiques sont dans l'intérêt de tous. Par nature, une telle discussion de niveau supérieur implique rupture et prise de distance par rapport aux contextes habituels de vie éthique, car les participants sont amenés à prendre position, par des arguments, sur des propositions de normes qui exprimeraient l'intérêt commun des concernés (Habermas, 1992a, p. 105-106). Afin de trouver des moyens de s'entendre et de fonctionner, malgré les désaccords de premier niveau, il est préférable d'instaurer en classe et à l'école des discussions de second niveau, pour que les délibérants ne perçoivent pas le débat comme l'occasion d'imposer des croyances majoritaires, mais apprennent à concevoir les normes comme le résultat « d'un entrecroisement de la perspective de tout un chacun avec celle de tous les autres » (Habermas, 1992a, p. 105).

(3) *La délibération comme réparation* - Si l'État peut restreindre le port de signes religieux, par exemple, ce ne peut être que par des normes (ex. : l'obligation d'assister à tous les cours, incluant les périodes de laboratoire et d'éducation physique) dont la justification se démontre dans le cadre d'une délibération libre et démocratique. Si tous les concernés estiment que leurs normes représentent l'égal intérêt de tous, la question est réglée. Dans le cas contraire, ne faut-il pas choisir à la majorité ? Évidemment, dans la plupart des situations socialement problématisées, ne faut-il pas revenir à cette procédure de prise de décision ? Lorsqu'à propos d'une norme, nous ne trouvons pas l'assentiment bien pesé de tous les concernés, nous n'avons d'autre choix que de recourir à la règle démocratique. Mais comment faire pour qu'une décision majoritaire ne soit pas pour autant considérée comme tyrannique, aux yeux des minorités ? Pour cela, il est essentiel que les citoyens et les futurs citoyens comprennent que toute décision démocratique n'est pas infaillible (ex. : des préjugés structurels robustes peuvent l'imprégnier), même si la discussion a été menée à un haut niveau d'abstraction qui, lorsque chacun a la chance d'être entendu de façon équitable par ses partenaires et de rendre publiques les inégalités de pouvoir et de ressources jusque-là minimisées, « fait exploser la subjectivité de la perspective [...] des participants [...] » (Habermas, 1992a, p. 105). Parce que toute décision majoritaire ne peut pas toujours garantir d'intégrer en elle la volonté de tous sans répression, la pratique de la délibération doit également être définie en tant que dispositif continu de révision et de réparation des décisions antérieures¹³². Ainsi, le résultat d'une délibération, c'est-à-dire la décision, l'entente ou l'arrangement, doit à la fois rester « impartial au sens où il ne favorise pas certains groupes au détriment des autres » et aller « plus loin en ce qu'il doit être aussi *transformateur* ; il doit *corriger* les partis-pris passés des arrangements sociaux [...] » (Williams, 2002, p. 235).

C'est à travers ce processus de révision à long terme de nos décisions que l'on peut vraiment espérer une diminution de la répression entre les groupes majoritaires et minoritaires. C'est pourquoi, suite à la mise en application des décisions, leurs conséquences positives et négatives doivent être mises en commun et faire l'objet d'échanges, où tous les participants doivent répondre aux questions suivantes : comment ces décisions ont-elles été prises (consensus, vote, etc.) ? Cette procédure était-elle vraiment appropriée ou l'a-t-on choisie parce que le temps de discussion n'a pas permis de faire le tour

¹³² « Comme le signale Sunstein (1993), une bonne partie du discours libéral et juridique contemporain “définit la neutralité en prenant le statu quo, ou ce que divers groupes ou personnes ont maintenant, comme un donné et comme base de la décision. [...] S'éloigner du statu quo témoigne d'un esprit partisan ; respecter le statu quo témoigne de neutralité” (p. 3). Mais nous n'avons pas à accepter cette présomption en faveur des pratiques et des distributions existantes, même dans les cas où il y a désaccord sur les pratiques alternatives qui seraient les plus désirables. Au contraire, lorsque le *statu quo* fixe des inégalités injustifiables entre groupes, le maintenir constitue une injustice. Un engagement en faveur de la démocratie délibérative (Sunstein, 1993, p. 6, 353), qui requiert la défense des pratiques politiques en des termes justifiables pour tous les citoyens, implique l'abandon de la neutralité de *statu quo* » (Williams, 2002, p. 235).

de la question ? Dans le cas d'un vote démocratique, quels ont été les effets de ces décisions sur les « gagnants » (les majoritaires) et les « perdants » (les minoritaires) ? Pour une classe d'élèves, par exemple, ont-elles contribué ou nui à l'intégration des isolés, des nouveaux, des élèves en échec, etc. ? Créent-elles les conditions favorables pour réguler les conflits ? Compte tenu des expériences vécues et des nouvelles idées émises, y a-t-il lieu de proposer des modifications pour corriger les décisions elles-mêmes ou la manière de procéder à leur entérinement ? (Bastien, 1998, p. 97, 100).

Cela doit débuter et s'appliquer à l'école pour ne pas retomber dans le piège de la tyrannie de la majorité, lors de l'exercice de la délibération démocratique dans ce cadre scolaire. Cette démarche vise à faire l'évaluation des décisions à plus long terme, en vue de constater si les majoritaires ont réussi à convaincre les minorités de leur légitimité, c'est-à-dire de leurs effets positifs sur l'ensemble. Dans le cas contraire, certaines approches pédagogiques sont déjà sensibles à l'idée de reconsidérer les décisions antérieures et, au besoin, d'appliquer une politique de compensation pour les personnes ou les groupes ayant été désavantagés de façon disproportionnée par le passé. Dans les circonstances de la révision *post facto* des choix collectifs, il s'agit de reprendre le principe du « droit à la réparation » (Jasmin, 1998, p. 126) pouvant s'appliquer aux décisions qui se sont révélées hautement néfastes pour une personne ou un groupe de personnes. Dans le cadre d'une réévaluation délibérative de l'application de ces décisions, il s'agit de permettre à des élèves (qui se sentent arbitrairement lésés) de demander aux autres de les compenser en proportion du « mal » qui peut avoir été fait volontairement ou involontairement ; bien sûr, la nature des réparations (nettoyer le pupitre ou le casier de l'autre, lui céder sa place dans l'autobus, etc.) doit être acceptée et déterminée par les parties concernées, selon des modalités de discussion chevauchant observation de la situation des élèves supposément brimés et évaluation à long terme de l'impact des décisions (Jasmin, 1998, p. 126). Pour l'enseignant conscient des droits et responsabilités de chacun, cette disposition en classe, c'est-à-dire le droit des élèves isolés de demander réparation pour les injustices présumées d'une majorité, n'est pas une panacée (à ce moment-là, il peut toujours y avoir désaccord entre les élèves). Mais cela constitue à tout le moins une excellente manière pour rendre « visibles aux groupes privilégiés les conséquences injustes de leur pouvoir » et pour que « les perspectives des groupes marginalisés [puissent] avoir une chance de transformer les conceptions dominantes des exigences de justice » (Williams, 2002, p. 234).

Ce qui vient d'être présenté dans cette sous-section constitue des avenues et des dispositifs permettant de surmonter les difficultés associées au désordre potentiel de la discussion entre élèves, aux inégalités dans l'accès à la délibération et à la sous-représentation de ceux qui pensent différemment de

la majorité. Mais l'approche délibérative doit également être « exemplifiée » pour avoir une quelconque prétention d'aider les enseignants à transformer leurs classes en véritables forums de communication. Or, comment l'idée de débat démocratique peut-elle concrètement se réaliser au sein d'un groupe d'enfants ou d'adolescents qui, laissé à lui-même, n'a probablement rien d'une communauté régulée par une procédure idéale de parole ? Compte tenu de la diversité possible des stratégies pédagogiques praticables pouvant initier les élèves à mener des discussions procéduralement régulées, nous ne nous limitons ci-après qu'à la présentation et à l'approfondissement de trois exemples : l'activité d'autogestion en classe, le parlement jeunesse et la communauté virtuelle étudiante sur les normes internationales (inspirée du courant de la philosophie pour enfants). Les deux premiers exemples décrivent des pratiques existantes et déjà appliquées, tandis que le troisième relève d'une expérience éducative hypothétique que nous avons imaginée, afin de démontrer que chacun peut se donner des moyens spécifiques pour former non seulement à la citoyenneté délibérative, mais aussi à la façon de constituer des normes et des institutions légitimes qui débordent les frontières nationales ou même occidentales.

4.3 Quelles manières de pratiquer la délibération en classe, à l'école et au-delà avons-nous à proposer à l'enseignant ? Trois illustrations pédagogiques : autogestion, parlementarisme et communauté virtuelle

4.3.1 L'activité d'autogestion entre élèves

Plusieurs philosophes politiques caractérisent normativement l'idée de démocratie délibérative par l'autodétermination des citoyens libres et égaux qui se reconnaissent les uns les autres comme les membres d'une association juridique et politique qu'ils ont librement approuvée, par les voies de la délibération publique. L'activité d'autogestion démocratique à l'école est à la fois un moyen de traduire cette idée en termes éducatifs et une manière d'enrichir la réflexion sur les possibilités d'apprentissage et d'élaboration de la démocratie délibérative. De plus, cette activité permet d'expérimenter la délibération démocratique à petite échelle (l'école) et de découvrir - par la pratique - ses conditions de succès à plus grande échelle (la société politique). Plusieurs soutiennent cependant qu'à première vue, cette analogie entre l'école et la société politique semble inadéquate, puisque le fonctionnement de l'une et de l'autre se distingue fondamentalement : « [a]lors qu'au sein d'une communauté politique, le contrat démocratique postule l'égalité formelle de chacun, même si les inégalités réelles persistent, l'école comprend, pour sa part, des citoyens formés et d'autres en formation entraînant ainsi un rapport asymétrique considéré comme légitime [...] » (Tessier et Mc Andrew, 2001b, p. 195 ; Barrère et Martucelli, 1998).

Certes, à l'école, il y aura toujours les maîtres et les apprentis, mais Gourlé (1996) fait remarquer que l'exercice de l'autorité peut lui-même devenir un facteur d'égalité et cesser d'être un obstacle à la vie scolaire plus démocratique, lorsque « les personnes en situation d'autorité se servent du pouvoir que leur reconnaît la loi pour animer, faciliter les rapports interpersonnels et inter-groupaux, aider la personne et le groupe à réaliser leurs objectifs et à devenir plus créateurs... » (p. 50). Tout cela n'est toutefois pensable que si cet individu en situation d'autorité fait plus qu'informer les élèves ; il encourage, en qualité d'animateur, « la parole et l'expression de divers points de vue de tous les élèves ainsi que leurs initiatives et propositions, supporte les demandes et les suggestions des élèves, engage les jeunes dans des projets et, enfin, les incite à prendre une part de responsabilité dans la gestion de ces projets en leur accordant un pouvoir de choix et de décision dans leur déroulement et leur réalisation » (Tessier et Mc Andrew, 2001b, p. 196). C'est justement ce que se propose de faire l'activité autogestionnaire entre élèves.

Afin de pouvoir réaliser cette activité pédagogique d'autogestion, la première étape à franchir est d'offrir aux jeunes les outils conceptuels pour réfléchir à la démocratie. Il y a évidemment d'innombrables façons de le faire : étude de l'histoire de la démocratie athénienne et des Révolutions française et américaine (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 355, 361), comparaison des régimes politiques démocratiques et non-démocratiques à travers le visionnement de films comme *La Liste de Schindler* (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 364) ou la lecture de romans comme *1984*, utilisation de guides pédagogiques expliquant le fonctionnement de la démocratie et les modes de participation et de consultation des citoyens - pensons ici aux documents édités par l'Assemblée nationale du Québec ou par le Directeur général des élections du Québec (ex. : Duhamel et Mercier, 2000), etc. Jamais la démocratie ne sera attrayante si le futur citoyen ne la connaît pas, s'il ne la vit pas déjà ; personne ne pourra désirer y participer s'il n'en connaît pas les plus importants rouages. À ce niveau, il est donc essentiel de munir les jeunes de connaissances historiques à parts égales qui leur permettent de constater l'évolution de la démocratie sous l'influence de l'action des élus et surtout de la participation des citoyens eux-mêmes (au fil de l'histoire, l'on voit en effet que les femmes obtiennent le droit de vote, que les minorités autochtones acquièrent une certaine reconnaissance politique, que des syndicats se forment, que l'accès aux soins de santé et à l'éducation s'universalise, etc.). C'est par ce biais que les jeunes peuvent acquérir le sentiment que la participation est en mesure de changer quelque chose dans l'histoire et dans le développement de leur société, lorsque cette participation est menée selon de bonnes stratégies ; le sentiment d'efficacité de la participation est d'ailleurs un élément déterminant pour accroître la motivation à participer, comme le démontrent les résultats de quelques recherches qui

commencent à s'intéresser à cette variable dans l'étude de la participation (Pagé, 2004, p. 67 ; Pagé et Chastenay, 2002).

L'éducation à la citoyenneté doit donc miser sur une bonne compréhension historique du fonctionnement concret de la démocratie et de l'impact de la participation des citoyens dans ce fonctionnement pour rendre les jeunes aptes à faire une estimation réaliste de cet impact. L'étude de cas documentés pourrait être la méthode employée. On peut y intéresser les jeunes en analysant le déroulement de la délibération publique qui a mené à la prise de décisions sur des projets touchant leur collectivité locale ou nationale. La sélection des cas pourrait permettre d'illustrer des décisions dans lesquelles la participation des citoyens a exercé un poids important et d'autres dans lesquelles elle a eu moins d'impact. L'analyse des stratégies adoptées par les citoyens permet d'évaluer ces stratégies et de chercher à comprendre pourquoi elles ont réussi à infléchir une décision dans certains cas et pourquoi elles ont échoué dans d'autres. Ce qui est proposé ici n'est pas une instruction civique proprement dite, mais une formation sur la manière dont le monde évolue et change sous l'impulsion des décisions des hommes et femmes politiques (Pagé, 2004, p. 67).

Finalement, afin de récapituler la matière et les concepts étudiés à travers les activités et les enseignements précédents, l'éducateur pourrait - lors d'une séance plénière, par exemple - proposer à la classe des questions ouvertes qui, à la manière maïeutique de Socrate, génèrent d'autres questions (Ravitch, 1985, p. 288) : selon vous, qu'est-ce qu'un gouvernement responsable ? Sur quoi appuyez-vous cette réponse ? Sous quelles conditions une loi est-elle « démocratique » ? Expliquez pourquoi ? Qu'est-ce que la délibération ? Pouvez-vous identifier des contextes où il y a délibération publique ? Des exemples de débats publics ayant cours dans la société ? Ou encore des centres d'intérêts pour les citoyens actifs ? Tantôt la délibération fonctionne, tantôt elle n'aboutit pas ; quels peuvent être les facteurs explicatifs de cette réalité ? Qu'est-ce que le principe de majorité ? Suite à une large délibération publique, est-ce la règle la plus équitable pour prendre des décisions collectives ? Et ainsi de suite. En plus d'animer le groupe et de faire ressortir les principaux concepts évoqués (en les écrivant au tableau, par exemple), le rôle de l'enseignant consisterait également à rectifier ou à approfondir les réponses ambiguës et à compléter les éléments essentiels manquants, tout au long de ce type d'échange (décris comme un « *rapid-fire dialogue* » entre les élèves).

Notons cependant que ce type d'exercice visant à déterminer les grandes caractéristiques qui définissent la notion de « démocratie délibérative » pourrait également se retrouver au tout début de la première étape présentée, si l'enseignant souscrit à l'idée constructiviste que les nouvelles connaissances s'acquièrent graduellement par la mise en relation avec les connaissances antérieures¹³³. Aux yeux de cet

¹³³ Au sein de l'approche constructiviste du savoir et de l'apprentissage, la plupart des chercheurs en éducation « considèrent que les cadres cognitifs ne sont pas innés et que les connaissances ne se reçoivent ni ne s'enregistrent directement [...]. L'apprentissage consiste plutôt en une activité du sujet construisant, organisant et modifiant les structures de son intelligence et son réseau conceptuel à partir desquels il accueille et traite les informations émanant des conditions de son environnement (pris au sens large). Ce qu'un élève apprend et comment il l'apprend découlerait autant de ses connaissances antérieures, de l'interaction avec ses pairs ou avec l'environnement physique, de ses expériences empiriques ou logiques que de la transmission sociale (famille, école, culture, rapports sociaux de production, etc.) [...]. Ce

enseignant, il serait même judicieux de faire l'activité en question à deux reprises - au début et à la fin de cette première étape - pour que ses élèves puissent apprécier leur cheminement, restructurer leurs informations concernant le concept de démocratie par comparaison avec celles des autres et constater le développement de leurs nouveaux réseaux conceptuels dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Le travail de clarification, d'approfondissement et d'explication ne se fait donc plus uniquement dans le cadre duel de la relation enseignant/élève, mais dans un cadre collectif, communautaire, où la contribution de l'un est progressivement reprise et intégrée par les autres.

Fort de cette initiation aux notions fondamentales de la démocratie et à son fonctionnement, la seconde étape consiste à instituer en classe et dans l'école de véritables forums de communication, ce que l'on retrouve couramment dans plusieurs écoles primaires et secondaires (Tessier et Mc Andrew, 2001b, p. 190 et suiv.) : pensons aux comités d'élèves, aux coopératives de classe ou aux conseils étudiants exigeant que les membres gèrent une part importante de leurs interactions sur la base de règles communément consenties dans l'intérêt de tous. Depuis Freinet, pour les enseignants, il s'agit de mettre en place ce que l'on désigne souvent par l'idée de « conseil de coopération » dans lequel l'élève apprend à analyser et à solutionner quelques situations conflictuelles entre les membres d'une même classe. « C'est un endroit où chaque enfant a sa place [...]. C'est le lieu où les enfants font l'apprentissage des droits [...] en étant conscients des responsabilités que ces droits supposent. C'est le lieu où presque tout ce qui se passe en classe est dévoilé. Ce n'est pas un tribunal, mais un lieu de résolution de conflits » (Jasmin, 1998, p. 119-120). Un peu plus loin, nous approfondirons cela à partir de la perspective d'une pédagogie coopérative dite institutionnelle ainsi qu'à partir d'un dispositif de discussion appelé « réunion de classe ». Pour l'instant, décrivons une forme d'autogestion entre élèves qui ne se réalise pas comme telle dans leurs salles de classe et avec leurs enseignants respectifs, mais à l'intérieur de leur établissement scolaire au sens large.

développement cognitif franchirait une série de stades de plus en plus complexes [...]. En effet, l'incapacité du sujet à intégrer de nouvelles données aux schèmes assimilateurs qu'il a construits provoquerait une suite de conflits cognitifs et un remodelage des structures. Le sujet ajusterait (accommoder) alors ses schèmes, les modifierait, les remplacerait, les enrichirait ou les coordonnerait. En somme, l'individu réorganiserait son appareil cognitif pour atteindre un stade d'équilibre supérieur (en termes d'extension ou de cohésion), lui aussi provisoire, car de nouveaux conflits cognitifs pourraient surgir. [...] [D]'autres auteurs complètent [...]. C'est le cas de Vygotski, mort et oublié depuis longtemps quand la plupart des chercheurs en Occident le découvrent dans les années 1980. Il a exposé comment les interactions sociales [...] alimentent le processus d'intériorisation conduisant à la maîtrise par l'individu de sa pensée. L'intériorisation des expériences d'interaction sociale produit la connaissance individuelle et toutes les fonctions mentales supérieures. C'est pourquoi l'on précise volontiers aujourd'hui qu'exposer des élèves à un concept ne suffit pas à déloger une préconception contraire et erronée d'un individu s'il peut continuer de l'utiliser efficacement pour agir. Pour la débusquer et enclencher les processus de l'assimilation et de l'acmodation, elle doit être confrontée à celle d'un autre individu [...]. C'est le conflit socio-cognitif » (Éthier, 2003, p. 297-298).

Pour les directions d'institutions scolaires, il s'agit d'encourager positivement tout ce qui se rapporte à l'autogestion démocratique à plus grande échelle. La forme la plus connue d'organisation politique à l'école est sans doute l'élection d'un « conseil étudiant » devant en principe représenter l'ensemble des élèves fréquentant tel ou tel établissement. L'objectif de départ est de faire en sorte que l'apprentissage de la délibération collective permette en même temps de redistribuer plus démocratiquement les relations de pouvoir dans l'institution scolaire, entre les élèves eux-mêmes, entre ces derniers et leurs autorités hiérarchiques (Mendel, 1971). En effet, pour la direction, toute activité d'autogestion démocratique à l'école implique une certaine délégation de son autorité afin de rendre possibles de nouvelles interactions entre les élèves basées sur des échanges verbaux de qualité. Pour ce faire, dans certaines écoles, la formule élective et délibérative est assez complexe : « [I]es candidats au poste de président, de vice-président et de secrétaire doivent constituer une équipe et les élèves [...] élisent leur équipe (élection générale) après une campagne électorale (comprenant un débat public) » (Tessier et Mc Andrew, 2001b, p. 192). Les élèves peuvent choisir également un ou des représentants pour chaque comité de vie étudiante : communication, radio étudiante, café étudiant, etc. Du point de vue de leur fonctionnement interne, les réunions de ce conseil étudiant élu prennent parfois (mais pas toujours) une forme très rigoureuse de participation ; en effet, dans certaines écoles secondaires, les représentants élus - qui siègent à ce conseil et, après l'école, se réunissent sur une base régulière - peuvent suivre « des procédures formelles : lecture du procès-verbal et de l'ordre du jour, adoption du procès-verbal et de l'ordre du jour, points varia et prise de notes. Chaque écart de comportement est suivi d'un rappel à l'ordre [...]. Enfin, chaque représentant a un rôle ou un mandat spécifique. Les tâches de chacun sont d'ailleurs définies dans un document à cet effet » (Tessier et Mc Andrew, 2001b, p. 193-194).

Toutefois, dans les faits, il faut reconnaître que ce type d'organisation entre élèves se confronte à plusieurs obstacles, lors de son application concrète : d'une part, les représentants étudiants bénéficient d'une marge d'autonomie généralement limitée aux activités de vie étudiante et déplorent bien souvent « leur peu de pouvoir concernant l'établissement des règles du code de vie et les questions d'ordre pédagogique » à propos desquelles les directions d'établissement scolaire restent plutôt fermées ; d'autre part, l'engagement des « autres élèves » (les non-élus) dans cette gestion de la vie scolaire - par le truchement de mécanismes démocratiques de consultation post-électorale - fait défaut dans la plupart des cas : « [I]a participation égalitaire des élèves à l'école exigerait la mise en place de structures favorisant la prise de parole et de décision de tous les élèves, des structures qui font largement défaut dans les écoles secondaires [...] » ; sans adopter une telle attitude délibérative face aux questions concernant

l'organisation du cadre normatif de la vie scolaire (code de vie, de conduite, d'établissement, etc.), les représentants (et même les animateurs adultes qui supervisent le déroulement de ces conseils étudiants) pensent rarement à instaurer des « stratégies de consultation » post-électorale ou des « espaces de débats », par l'entremise de journaux étudiants, de forums publics, d'assemblées générales, etc. (Tessier et Mc Andrew, 2001b, p. 198-199). D'une part, sans la planification d'occasions et d'espaces pour exiger des comptes de la part des porte-parole et des représentants, il y a possibilité de reproduire, dans l'école, cette vision élitiste de la participation que plusieurs craignent et qui incite les élèves à « laisser faire » leurs représentants (Sears, Clarke et Hughes, 1997, p. 5) ; d'autre part, il arrive fréquemment que les fondements de ces élections scolaires soient flous parce que la volonté des établissements secondaires d'assurer une réelle représentation l'est tout autant (Tessier et Mc Andrew, 2001b, p. 200).

Mais tous admettent en même temps qu'il serait injustifié d'utiliser ce genre de situation remédiable comme argument de principe pour remettre en question le bien-fondé de promouvoir l'activité d'autogestion démocratique à l'école, car il s'agit, finalement, d'obstacles qui dépendent du manque d'ouverture des adultes eux-mêmes (ex. : la direction) ou de problèmes contingents relevant essentiellement d'une défectuosité des dispositions consultatives ou institutionnelles nécessaires à l'application intégrale de ce modèle idéal autogestionnaire. Autrement dit, l'on ne peut pas discréderiter l'idée d'autogestion démocratique sur cette seule base et, à plus forte raison, il serait injuste de le faire, lorsqu'il y a un manque d'ouverture de la part des administrateurs scolaires eux-mêmes ou lorsqu'à l'école, les dispositions délibératives et consultatives (améliorables en soi) sont encore insuffisantes ou défectueuses, dans leur forme actuelle. N'est-ce pas justement l'un des principaux objectifs liés à ces activités autogestionnaires que de corriger et de perfectionner l'ensemble de ces dispositions ? Les conseils étudiants ne sont-ils pas des lieux privilégiés afin de proposer des façons de faire pouvant améliorer la qualité du dialogue démocratique et de développer des stratégies susceptibles d'aider les élèves à passer à l'action (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 506-507) ?

D'ailleurs, n'est-ce pas le propre de la démocratie que d'être améliorable et corrigible ? Corollairement, ce n'est pas parce que la « démocratie des adultes » est appliquée imparfaitement que nous avons déjà songé - pour une raison semblable - à rejeter son bien-fondé, dans nos sociétés. Et comme le fonctionnement des sociétés politiques libérales, l'on ne saurait nier le fait que les conseils étudiants contiennent en germe les conditions idéalisées de la démocratie délibérative, puisqu'il est commun de constater que les représentants étudiants « affirment [...] que le conseil doit combattre les injustices dont sont victimes les élèves » et qu'il faut « résister à l'emprise des lieux communs voulant

que l'école soit essentiellement un lieu de "la parole verrouillée". En effet, il est possible de repérer [...], en dépit du mandat limité des conseils, des situations qui attestent de la volonté des adultes de négocier le cadre commun qu'est l'espace scolaire » (Tessier et Mc Andrew, 2001b, p. 198-199)¹³⁴. Dans ce contexte davantage axé sur la délibération, il est à espérer que plus les élèves constateront et déploreront la limitation de leurs responsabilités collectives en ce qui a trait à l'élaboration des normes auxquelles ils doivent obéir, plus ils acquerront la capacité d'influencer les décisions de l'école en la matière ou, à tout le moins, la capacité de contester cette limitation.

Après bien d'autres, il faut reconnaître qu'en principe, toutes les formes d'activités délibératives et démocratiques d'autogestion scolaire peuvent devenir des occasions structurelles de préparer le jeune à prendre position sur les décisions qui le concernent, le but étant de lui permettre d'adhérer librement à certaines règles collectives dûment discutées (Leleux, 1997a, p. 23-24). De tels forums peuvent être considérés comme des « sites de citoyenneté » vivant et existant à l'intérieur même de l'école. Ainsi, l'élève peut découvrir les principes et les obligations de la démocratie « par une expérimentation vraie, intéressant sa personnalité entière » (Piaget, 1997, p. 42). Cette approche délibérative correspond à quelque chose de tout à fait familier pour les pédagogues du siècle dernier que l'on associe aux divers courants de l'« éducation nouvelle » dont la question du rapport à la loi (c'est-à-dire de l'élève auteur de celle-ci) est devenue l'un des thèmes centraux. En effet,

les différents courants d'éducation nouvelle, contrairement à une opinion commune qui laisse à penser que les pédagogues sont insouciants de l'obéissance, de l'autorité, des règles de vie en commun, ont fait de cette question une figure emblématique de leurs projets. Ils ont conduit à envisager la discipline non pas en termes de soumission mais en termes d'adhésion. Cette dernière n'a pas alors à être imposée. Consentie par les élèves, elle s'impose naturellement. L'adhésion aux règles, l'autorité acceptée, l'autodiscipline se substitueront comme visée à celle d'un élève muet, obéissant et déférent, pensent les pionniers de l'éducation nouvelle : [...] Montessori en Italie, Dewey en Amérique, Freinet en France, Decroly en Belgique, Ferrière en Suisse, Ferrer en Espagne, Neill en Écosse, Steiner en Autriche. Tous ont contribué à faire exister une conception de l'éducation attentive à la question de la discipline comme le gage de la réussite de leurs propos éducatifs, tant pour eux la vie collective exige une confiance réciproque en vue de responsabilités partagées pour la conquête de l'autonomie (Develay, 1996, p. 67-68).

Pour ce faire, au sein d'un groupe particulier d'élèves sous l'autorité d'un enseignant, il s'agit de « définir des règles, des statuts, des fonctions, une loi » et de « créer une institution dans laquelle chacun puisse se situer » (Meirieu, 1996, p. 90) ; au moyen de laquelle le groupe puisse s'autogérer ; par le biais de laquelle les membres puissent constituer des instances de médiation pour réguler leurs rapports individuels. Un peu à la manière des mécanismes du droit démocratique, toute résolution des conflits

¹³⁴ On peut consulter ces pages afin de repérer quelques exemples (observés dans quatre écoles montréalaises) qui attestent de ces moments où il y a négociation réelle entre les élèves et la direction en ce qui concerne des composantes du cadre scolaire.

devrait se faire dans une perspective de médiation qui s'efforce de construire un accord entre les parties en recourant à un intermédiaire institutionnel de prise de décision constitué de lois et de principes édictés avant les conflits qui sont jugés et discutés en situation (Ouellet, 2002, p. 162 ; Audigier, 1999, p. 125-127). D'ailleurs, dans le cadre de l'éducation nouvelle, l'on utilise cette idée de pédagogie institutionnelle, lorsque l'on met en place des structures de médiation, c'est-à-dire des structures institutionnelles qui, en disciplinant leurs rapports individuels par des normes mises en système, amènent les élèves à repenser leur organisation pour éviter que « le groupe ne se fige dans l'idéalisation de l'un de ses membres ou ne se réduise à un ensemble d'identifications ou de contre-identifications vis-à-vis du maître. [...] Ce faisant, l'éducateur est réellement émancipateur, dans la mesure où il permet à l'individu de se définir autrement que par rapport à lui » (Meirieu, 1996, p. 90). L'individu se définit plutôt par rapport à une institution - c'est-à-dire à une instance permettant de médiatiser les rapports individuels au moyen d'un système de normes - dont il est en partie l'auteur. Cette pédagogie institutionnelle rompt avec l'idée que le groupe, livré à lui-même, parviendra à un équilibre. Au contraire, c'est la médiation institutionnelle qui doit être introduite comme le support de l'apprentissage, comme la façon d'accéder à « la communication avec autrui » (Vasquez et Oury, 1974, p. 197 ; Meirieu, 1996, p. 92). À l'école, le lieu où l'on peut ainsi transformer la classe en institution réside dans ce que les pédagogues - s'inspirant de Freinet - appellent le « conseil de coopération » et le meilleur moyen pour le concrétiser, c'est à travers l'idée de « projet » définie comme « l'activité collective permanente, dans un but commun, qui va faire de la classe un groupe centré sur une œuvre » (Vasquez et Oury, 1974, p. 78). Plus précisément, dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, ce projet est défini comme le moment d'émergence de la loi commune (Develay, 1996, p. 22-23). Approfondissons.

On l'aura deviné, la nature du rapport de chacun des élèves à la loi sera « contractualiste », puisque la loi détermine ici ce sur quoi ils auront décidé de s'engager durablement (Develay, 1996, p. 22). Pour cela, il faut « introduire à l'école l'idée de contrat et d'existence de lieux de parole dans le but de faire de cette institution le lieu de la découverte d'une coresponsabilité entre adultes et enfants » (Develay, 1996, p. 68). Ce sont les pédagogies dites « institutionnelles » (Ardoino et Lourau, 1994) « qui se sont le plus largement intéressées à la construction de la loi dans la classe comme principe éducatif clé », car la constitution et la mise en œuvre d'instances institutionnelles bien réelles sont

nécessaires pour construire de la loi. D'abord faire exister des instances de parole qui permettent de prendre de la distance vis-à-vis de ce qui est vécu (le texte libre, le journal de classe chez Freinet, l'entretien du matin), des lieux de décision et de régulation en cas de conflit concernant la vie du groupe (le conseil de coopérative, organe de co-gestion et de communication avec l'extérieur), des objets qui permettent de négocier au niveau de chacun des engagements divers (la charte de l'établissement, le contrat) (Develay, 1996, p. 83).

De nombreuses expériences ont déjà été réalisées dans ce sens. Mentionnons, entre autres, le processus d'élaboration d'une charte scolaire régulant les rapports entre l'élève et le personnel enseignant (incluant, par exemple, des lois qui réglementeront la discipline scolaire, des sanctions qui réprimeront les délits et des directives à l'intention des personnes qui seront chargées d'exécuter ces lois). Il s'agit d'un processus de discussion démocratique dans lequel doivent s'engager autant les adultes que les adolescents. « Chaque année il n'est peut-être pas utile de reconstruire la charte, mais sa présentation aux élèves, voire la discussion de certains de ses articles, peut reconstruire un climat d'établissement » (Develay, 1996, p. 84) et assurer la meilleure connaissance possible des principes et des règlements que contiennent les articles de cette charte (constituant, dans les salles de classe, les droits et les devoirs réciproques à respecter entre l'élève et l'enseignant : chaque jeune a le droit à la protection, personne ne peut contraindre une autre personne sous la menace, etc.), tout en jetant un regard critique sur ce texte à propos duquel il y a délibération en groupe, ce qui, au besoin, peut aboutir à la proposition débattue et à l'approbation démocratique de certains amendements (l'application du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté peut sans doute constituer une bonne occasion pour cela). Une telle activité constitue l'un des exemples typiques de la manière dont le groupe d'élèves peut être le lieu d'émergence de la loi et pas uniquement le lieu d'application des règlements (Develay, 1996, p. 22-23).

Mais pour que les élèves puissent entreprendre ce genre de travail en commun, il faut s'en donner les conditions ; il faut qu'ils échangent sur le même pied d'égalité ; il faut éviter que le groupe confie à quelques-uns des membres les rênes du pouvoir décisionnel, cantonnant les autres dans des fonctions subalternes ; bref, « il faut que soient établis des règles strictes, un horaire, un mode de fonctionnement précis, avec un président de séance, un secrétaire, un tour de parole. L'ensemble de ce cérémonial a [...] pour fonction de limiter les réactions impulsives ; il constraint les élèves à surseoir à leurs pulsions immédiates » (Meirieu, 1996, p. 91). Même si cette procédure de parole ne peut être réalisée que de manière imparfaite et approximative, l'apport formateur de ce fonctionnement en classe demeure considérable : le sujet n'apparaît plus à lui-même « dans le rôle d'un *observateur*, mais dans celui d'un *locuteur*, et apprend à se voir et à se comprendre dans la perspective sociale d'un *auditeur* » (Habermas, 1993, p. 211). Dans ce contexte d'éducation, l'on peut légitimement s'attendre à ce que l'activité de délibération procéduralement régulée encourage la prise en charge des étudiants qui se responsabilisent par eux-mêmes à travers leurs choix et leurs expériences conjointes, ce qui, en définitive, rejoint l'une des finalités de la formation civique qu'est le développement de l'autonomie collective vue comme capacité de s'autogérer en groupe.

Pour ce faire, il y a les réunions de classe (Glasser, 1969, chap. 10) qui, dans la tradition anglo-américaine, constituent le pendant des conseils de coopération suggérés par la pédagogie de Freinet. En fait, ces réunions représentent des moments où tous les problèmes relatifs à la classe *en tant que groupe* sont susceptibles d'être collectivement discutés. En nous inspirant librement de Glasser, nous pouvons distinguer (au moins) deux formes de réunions de classe. La première se conçoit surtout comme une forme d'argumentation théorique (qui développe une sorte de capacité générale à délibérer en groupe), tandis que la deuxième (qui nous intéresse davantage, parce qu'elle aborde des questions collectives plus concrètes) se conçoit plutôt comme une forme d'argumentation pratique :

- La réunion *pour discussion libre* où l'on traite de différents sujets étudiés en classe dans les domaines cognitifs et intellectuels (ex. : quelle est l'utilité de la géométrie ? Qu'est-ce que la génétique ? Pourquoi est-il nécessaire de connaître l'histoire du Québec ?) et où l'on cherche à établir dans quelle proportion les élèves assimilent les contenus de connaissance et comprennent les concepts, les méthodes ou les théories enseignés à travers le programme scolaire standard. Le modèle de référence préconisé : les formes de débats socratiques sur la recherche coopérative de la vérité, c'est-à-dire le « modèle grec » symbolisé par les philosophes rassemblés à l'agora pour délibérer et exercer le langage. Dans ce contexte, il est également possible de soumettre à la discussion de classe des questions de nature plus « philosophique » (Les goûts sont-ils universellement partagés ? La mort fait-elle sens ? Qu'est-ce que l'amitié ?) à propos desquelles le maître n'est pas *a priori* plus compétent que ses élèves, dans la mesure où il n'existe pas en philosophie d'arbitre suprême capable de trancher définitivement ces questions. Aujourd'hui, c'est peut-être l'œuvre de Lipman (1995) « en faveur de la “philosophie pour enfants” qui offrirait la meilleure illustration pédagogique de ce paradigme. Lipman voit dans la mise en œuvre du débat philosophique le moyen de constituer la classe en communauté de recherche (*community of inquiry*). Pour lui, l'intérêt de cette pratique est qu'elle abolit ou plutôt suspend toutes les inégalités, toutes les hiérarchies susceptibles de diviser le groupe » ; le débat philosophique « réalise [...] l'utopie d'une communauté de chercheurs sans hiérarchie et sans préséances : contrairement à la recherche scientifique, aucun prérequis n'est supposé en dehors d'une maîtrise minimale du langage et des règles de la logique » (Galichet, 2005, p. 44-45). Lors de ce type de débat, c'est ainsi qu'au « modèle éducatif traditionnel, où il est question de transmettre un savoir achevé et évident, Lipman oppose [...] un enseignement réflexif, caractérisé par une conception sociale et délibérative de l'acte éducatif, un rapport au savoir fondé sur l'incertitude et l'investigation, l'attitude modeste d'un professeur faillible » (Zouari, 2003, p. 213). De façon un peu plus détaillée, nous reviendrons plus loin sur ce courant de la philosophie pour enfants.
- La réunion *pour la solution de problèmes collectifs* (ex. : la nécessité d'établir de nouvelles normes collectives en fonction de nouvelles situations problématisées, l'interprétation différente ou contradictoire des droits et des devoirs de chacun, l'intimidation de telle ou telle minorité visible, la tricherie aux examens et la dénonciation à l'enseignant, l'inégalité dans la division des tâches d'entretien des salles de cours) où l'on essaie de résoudre par la discussion divers problèmes communautaires qui touchent à la classe ou aux comportements socio-moraux des élèves dans l'école. Le modèle de référence préconisé : les délibérations procéduralement régulées selon les règles élémentaires du discours pratique (liberté d'expression, temps de parole comparable, attention égale, droit à la contestation argumentative, droit de se taire, etc.). Pour plusieurs, il s'agit de tenter d'appliquer une perspective pédagogique « autogestionnaire » elle-même fondée sur les principes de la démocratie délibérative : « donner des rôles, apprendre à argumer, [...] débattre de l'organisation de la classe, traiter des conflits en tentant de passer de la dispute à la discussion, apprendre à se supporter les uns les autres, laisser émerger des leaders sans fournir à ceux-ci l'illusion de la toute-puissance [...] » (Mougniotte, 1999, p. 165-166). Dans ce contexte de parole, si les élèves parviennent progressivement à constituer une liste, voire un système de normes justifiables et cohérentes entre elles, et à déterminer leurs conditions d'application dans les cas typiques de conflits rencontrés en classe, alors ils sont amenés à contrôler

d'avance les critères et les mécanismes de prise de décision qui, ayant été communément consentis, facilitent la résolution de ces conflits (en tous les cas, ceux de nature prévisible) et ce, en fait, avant même qu'ils ne surviennent. Bien que ces objectifs d'entente incarnent pour l'enseignant démocrate des idéaux à poursuivre, il faut toutefois admettre que l'activité d'autogestion comme discussion démocratique en classe, avec ce qu'elle comporte de tâtonnements, d'excès, d'échecs, de réajustements, de désordre, de conflits, de désorganisation suivie de réorganisation, lui causera probablement de sérieuses difficultés quant à sa planification de cours. En effet, au départ, l'on ne peut pas toujours prévoir les avenues que prendront les activités participatives des élèves, ni le temps qu'elles mobiliseront dans les cases-horaire d'une journée de classe. Tout comme Hohl (1982, p. 116), Morris (1997, p. 107-125) reconnaît que de nombreux enseignants utilisent d'ores et déjà le « *curriculum caché* » de l'éducation civique pour favoriser une telle démarche active, mais sa structure, de par son caractère plus ou moins informel, est généralement peu définie et en butte à des déviations hors de contrôle qui échappent aux anticipations de l'enseignant (Morris, 1997, p. 123 et suiv.). Alors comment procéder afin de réduire au minimum les possibilités de perte de contrôle ? Comme Leleux (1997b, p. 151-156) l'a déjà proposé, toute activité semblable à la réunion de classe pour la solution de problèmes collectifs deviendra un véritable dispositif éducatif de discussion, si les délibérants se conforment à une certaine procédure (comme en contexte de démocratie). Idéalement, leurs exigences normatives avancées ne peuvent prétendre à la légitimité que lorsqu'elles sont acceptées sans contraintes par tous les autres concernés sur la seule base du meilleur argument ; pour se donner toutes les chances possibles afin de minimiser l'impact de ces contraintes (telles la mise de côté de certaines personnes ou l'intimidation de la part des meneurs), leur démarche de délibération exige autant la participation générale de tous les participants concernés que des possibilités égales de parler et de disposer de leurs droits de parole. Pour ce faire, comme c'est généralement le cas dans les assemblées délibératives formelles (parlement, forum municipal, congrès, conseil d'administration, etc.), la distribution des tours de parole, l'autorité d'avertir, de blâmer ou même de bâillonner les délibérants tenant des propos fanatiques, haineux ou agressifs et la gestion serrée du temps prévu pour la période de questions-réponses doivent être assurées par un médiateur ou par un président de séance proposé et désigné, par le groupe d'élèves, avant que ne s'ouvre chaque réunion. Voilà l'importance du rôle d'encadrement de ce médiateur - devant momentanément adopter une attitude « non directement concernée » par la situation problématisée faisant l'objet de discussion - ce qui est nécessaire autant pour l'expression des opinions de tous les délibérants que pour leur prise en compte dans la recherche d'une résolution commune finale ou provisoire (consensus, compromis, ajournement de la délibération, etc.).

Galichet (2005, p. 107-108) décèle cependant une faille dans la justification des prémisses de cette pédagogie de la discussion. La faiblesse de l'approche délibérative réside dans le fait de présupposer « ce qui est en question - à savoir que les individus acceptent d'entrer dans une relation de dialogue et de négociation qui implique *ipso facto* la reconnaissance mutuelle et l'égalité qui fondent l'*ethos* démocratique » (Galichet, 2005, p. 108). Dans la classe, en présupposant la conformité des élèves aux règles d'égalité et de liberté de parole, cette pédagogie de la discussion semble partir de règles qui ne vont pas de soi ; en fait, elle semble d'emblée se donner ce qu'elle prétend justifier. Pourtant, lors de la délibération, rien ne nous garantit que ces élèves vont effectivement se plier à ces règles exigeantes, s'il n'y a pas comme tel d'accord « pré-délibératif » à leur propos. Ainsi, ne vaudrait-il pas mieux affirmer que « l'entrée dans un rapport langagier plutôt que de pure force, le renoncement à la violence (ou à la tromperie) au profit de la négociation sont des résultats et non des points de départ » (Galichet, 2005, p. 108) ? Dès lors, l'approche délibérative apparaît manquer de fondements. En effet, si les règles délibératives de liberté et d'égalité sont des résultats, comment peuvent-elles - dès le départ - réguler le processus de discussion ?

Mais nous pouvons répondre à cette critique de la même façon que nous avons déjà réfuté l'objection de Michelman, à partir de la position de Habermas (cf. *supra*, p. 151 et suiv.). C'est pourquoi il n'est pas utile d'y revenir précisément. En fait, mentionnons seulement que la pratique de la délibération entre élèves n'est pas dépourvue de tout fondement : personne ne prétend que les participants doivent partir de zéro et tout réinventer ; dans la classe, il y a d'ores et déjà des normes de base, des libertés générales et des droits à l'égalité et à l'expression qui, tout en guidant la procédure de négociation, peuvent être reconsidérés, améliorés ou corrigés au fur et à mesure que progresse la discussion continue en tant que processus d'apprentissage et de perfectionnement des conditions équitables de cette même négociation. La délibération entre élèves n'émerge sûrement pas de rien. « En l'absence des structures institutionnelles et normatives qui sont déjà en place, le débat ne conduira à aucun résultat, ou l'issue n'aura aucune prétention d'être juste et équitable » (Larmore, 2001, p. 240). Mais ce n'est pas le cas pour la pratique délibérative en classe, car elle peut tout au moins compter sur une culture scolaire relativement démocratique qui se transmet à la nouvelle génération, dès son plus jeune âge ; qui est conforme aux droits de la personne ; qui, dans ses valeurs fondatrices, renonce à la pure force et à la violence ; qui imprègne forcément les structures elles-mêmes de la classe et de l'enseignement, avant, pendant et après les délibérations.

Mais dire qu'il existe une culture scolaire démocratique n'est pas tout et cela demeure plutôt indéfini. À l'intérieur d'un groupe, il faut lui donner une forme singulière et un contenu réel, grâce à des normes et à des droits précis et adaptés aux besoins et aux contextes de ce groupe. C'est là que l'exercice de la délibération devient essentiel. C'est en même temps une façon de réguler les rapports concrets entre les élèves et une méthode pour apprendre à perfectionner toujours plus leur capacité à le faire. S'il est vrai qu'une culture démocratique existe aujourd'hui et qu'elle est ancrée dans nos institutions d'éducation, il est aussi vrai que la délibération entre camarades de classe, entre élèves et enseignants, entre jeunes et administrateurs scolaires, etc. est nécessaire pour que l'apprenant intérieurise les normes démocratiques à l'école et les fasse siennes, car elle sert à tester leur légitimité en fonction des intérêts de chacun et à cultiver les vertus délibératives (aptitudes à débattre, à écouter, à s'exprimer, etc.) pour que les citoyens de demain puissent améliorer ces normes. Dans cette perspective, plus les jeunes développeront leur capacité à défendre leurs intérêts, plus ils perfectionneront leurs stratégies de délibération et plus les normes instituées à l'école seront à leurs yeux légitimes, parce qu'elles tiendront compte toujours mieux de leurs intérêts qu'ils savent défendre de façon de plus en plus convaincante. Tout cela revient, finalement, à considérer à juste titre l'activité éducative d'autogestion en tant que processus d'apprentissage et d'autocorrection continue qui, sans faire table rase de la culture relativement

démocratique dont nos institutions scolaires sont imprégnées, permet non seulement à l'élève de délibérer et de passer contrat avec tous les autres, mais aussi et surtout d'agir sur son monde, c'est-à-dire de transformer la réalité normative qui l'entoure (Galichet, 2005, p. 108).

4.3.2 *Le parlement jeunesse*

Contrairement à ce qui vient d'être présenté, les simulations parlementaires sont généralement des activités d'ordre « extra-scolaire », c'est-à-dire qu'elles se réalisent hors des murs de l'école, même s'il arrive très souvent que des enseignants s'engagent dans l'organisation de ce genre d'événements¹³⁵. Plusieurs projets de parlement jeunesse (*youth parliament*) ont été créés et réalisés en temps et en lieu réels ; citons les expériences récurrentes - réalisées au Québec - où des groupes d'enfants, d'adolescents ou de jeunes adultes, âgés généralement de 12 à 25 ans (bien qu'il arrive parfois que les participants soient encore plus jeunes), apprennent la procédure parlementaire et le fonctionnement d'assemblées politiques délibératives à travers la discussion réelle à propos de projets de loi, de motions, de pétitions, etc. D'ailleurs, il est bien connu que l'Assemblée nationale du Québec organise annuellement des activités de simulation parlementaire autant pour les élèves des cours primaire (parlement écolier) et secondaire (parlement des jeunes) que pour les collégiens (forum étudiant) et les jeunes adultes (parlement étudiant, parlement jeunesse). Mentionnons, parmi les multiples exemples québécois, l'activité baptisée « *Démokratia : vivre une simulation municipale !* » (février 2005) et organisée par le Forum Jeunesse Mauricie (à Shawinigan). Il s'agissait d'une simulation (avec distribution de rôles) où tous les participants ont eu la chance de vivre une expérience concrète du déroulement d'un conseil municipal. Depuis quelques années, également, comme le rapporte le Comité de l'éducation - relevant du Conseil de l'Europe - de tels exercices parlementaires fleurissent en Finlande et tout particulièrement en Suisse. « Cette formule s'inspire directement de l'expérience française. Le premier Conseil municipal des enfants a en effet vu le jour en 1979, à Schiltigheim, dans la banlieue de Strasbourg. Ce mouvement s'est rapidement répandu en France où il existe actuellement plus de sept cents Conseils municipaux

¹³⁵ À l'intérieur même des cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, il n'est toutefois pas impossible de mettre en œuvre une forme d'éducation et d'initiation aux thèmes débattus dans le cadre des assemblées législatives. Lors de certaines périodes prévues à cet effet, l'enseignant peut réunir les élèves de la classe pour évaluer - conformément aux règles les plus fondamentales du débat « parlementaire » : tour de rôle, temps de parole contrôlé, droit à l'opposition, etc. - le degré de justification et donc de légitimité de véritables lois ou projets de lois (anti-tabagistes, environnementales, etc.) qui concernent spécialement les jeunes. D'ailleurs, l'Assemblée nationale du Québec a déjà mis à la disposition des enseignants un certain nombre de documents éducatifs (transparents, organigramme du parlement, lexiques, etc.) afin d'initier les jeunes au fonctionnement de l'Assemblée et au système parlementaire en général (pour avoir accès à ce matériel pédagogique, il suffit de consulter le site Internet de l'Assemblée nationale du Québec et plus particulièrement ses rubriques intitulées « Fonctionnement de l'Assemblée » et « Mission éducative » : <http://www.assnat.qc.ca>). On peut également prendre connaissance d'un projet éducatif de « Gouvernement étudiant » déjà expérimenté au secondaire (École Marie-Curie, Laval), en vue de mettre en valeur les règles qui balisent le système de représentation privilégié depuis 1791 (Guay et Jutras, 2004a, p. 23).

d'enfants ou Conseils municipaux de jeunes. Il a atteint la Suisse en 1985. L'idée a fait son chemin et une trentaine de ces groupements sont actuellement disséminés en Suisse » (Comité de l'éducation, 1998, p. 80). D'un point de vue pédagogique, ces activités décrites comme des séances simulées de débats parlementaires comportent au moins trois objectifs pour les jeunes participants : s'informer sur les thèmes d'actualité qui feront l'objet de discussion (savoir contextuel), développer la connaissance du système des grandes institutions politiques délibératives (savoir fonctionnel) et s'exercer à prononcer des discours, en des temps limités, selon une procédure contraignante nécessaire pour régler les échanges dans une assemblée qui se chiffre en dizaines, voire même en centaines de participants (savoir procédural). Selon les observateurs, c'est dans ces conditions contrôlées que l'on constate à quel point ces participants peuvent faire « l'expérience de la *démocratie* qui apparaît souvent comme le chaos des diverses opinions, mais au sein duquel la contrainte du discours [...] fait naître progressivement un consensus rationnel » (Comité de l'éducation, 1998, p. 77).

Outre ces efforts considérables en vue de promouvoir une telle éducation à la démocratie parlementaire à l'échelle nationale, l'on ne peut pas manquer de relater l'une des expériences suisses à caractère international, « où les lycéens sont invités chaque année à une session simulée de l'Assemblée des Nations Unies » (Comité de l'éducation, 1998, p. 3). Une telle activité jeunesse de l'Organisation des Nations Unies prend la forme d'une assemblée entièrement gérée par des collégiens, ce qui est tout à fait à l'image des autres projets de parlement jeunesse déjà cités dont le but est d'intéresser et d'initier les jeunes aux questions d'intérêt commun, à la discussion procéduralement régulée et au fonctionnement des principales instances politiques et délibératives au plan local ou national. Appelée « Nations Unies des étudiants », cette manifestation annuelle, existant depuis 1953, est un concept de rassemblement qui a d'abord été mis en place à

l'École internationale de Genève et resta une activité interne à cette école privée jusqu'en 1970, date à laquelle, pour les vingt-cinq ans des Nations Unies, tous les collèges genevois furent invités à y participer. C'est depuis 1974 que la Commission nationale suisse pour l'UNESCO s'y est associée et a intégré cette activité dans les propositions du Système des écoles associées. Les séances réunissent, dans le Centre international de conférences de la ville de Genève, quelque 500 personnes : deux élèves pour chaque délégation des pays du monde, les professeurs accompagnant, les messagers et des élèves observateurs. Tous les débats se déroulent, ou tentent de se dérouler, selon des règles de procédure efficaces inspirées des règles réelles, en français, en anglais et en allemand ; l'interprétation simultanée est assurée par des étudiants de l'École de traduction et d'interprétation de l'Université de Genève, renforcés par d'autres volontaires, selon les possibilités. L'Assemblée générale se déroule en décembre ou en janvier de chaque année. Un Comité, composé de deux élèves et d'un professeur par établissement participant se réunit régulièrement pour faire le bilan de l'assemblée précédente, apporter les modifications jugées utiles, choisir les thèmes de l'assemblée suivante, et répartir les pays entre les collèges [...]. [Les participants sont subséquemment tous réunis dans une] grande salle pendant trois jours et discutent des résolutions proposées selon le programme fixé. Le jeu de simulation opère alors à plein : prise de parole devant plusieurs centaines de personnes, représentation d'un pays réel [...] et,

enfin et surtout, la discussion de questions qui font l'objet du débat international le plus actuel (Comité de l'éducation, 1998, p. 76-77).

En somme, il s'agit d'« une méthodologie forte d'éducation internationale conçue comme un prolongement de l'apprentissage du civisme humain par l'action des enfants eux-mêmes au sein de leurs groupements organisés » (Piaget, 1998, p. 274). Dans ce contexte, la formation se révèle assez riche au plan civique et politique, puisqu'elle implique le développement de plusieurs compétences à ce niveau : en plus d'être amené à s'informer sur les spécificités du pays que chaque élève représente et à se documenter à fond sur différents thèmes qui font l'objet de débats à l'échelle internationale, le participant enrichit forcément sa connaissance du système des Nations Unies et des grandes institutions internationales. Aussi, à travers la proposition de résolutions qui ne peuvent pas remettre en cause le principe de la dignité humaine, les participants adoptent et intérieurisent le point de vue moral que supposent les « *droits de l'homme* [qui] constituent la première norme objective à respecter dans le débat démocratique » (Comité de l'éducation, 1998, p. 77). À partir de la mission éducative onusienne, il est dit que ce point de vue devrait représenter l'un des lieux communs pour un grand nombre de catégories culturelles multiples et particulières ; du moins, c'est ce qu'affirme l'un des énoncés de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* sur lequel s'appuient sans aucun doute les principes de l'éducation internationale : « [I]l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix » (article 26, alinéa 2). Justement, sur le plan de la compréhension internationale, interraciale, etc., il est vrai que le type de session simulée précédemment décrite « constitue un excellent prétexte à l'*éducation interculturelle*. En effet, les élèves viennent des différentes parties de la Suisse, mais aussi du monde, étant donné la présence à Genève de plusieurs écoles internationales » (Comité de l'éducation, 1998, p. 77). Autrement dit, il s'agit d'une excellente occasion de favoriser le développement d'une compréhension interculturelle réciproque que nécessite d'ailleurs la participation tout à fait souhaitable des jeunes au sein des réseaux interdépendants et mondialisés (organisations caritatives internationales, groupements civils sans frontières, forums cyberdémocratiques de discussion, etc.) qui relient de plus en plus les individus les uns aux autres.

Néanmoins, dans les circonstances d'une simulation d'assemblée onusienne, l'on ne peut évidemment pas éliminer les frais de déplacement nécessaires pour réunir les jeunes dans un espace physique, ce qui limite considérablement la possibilité de rejoindre tous les étudiants - peu importe leur

lieu de résidence - surtout ceux qui demeurent dans les pays non-occidentaux, plus éloignés ou plus pauvres. À une époque branchée et numérisée comme la nôtre, il apparaît cependant possible de concrétiser des projets éducatifs (à caractère international) capables d'exploiter les réseaux de communication qui se répandent mondialement, afin de créer (en ligne) des lieux de discussion, pour les jeunes de différents pays. C'est ce que nous tentons maintenant de proposer et de développer. Dans la continuité de ce qui se fait déjà à l'échelle locale et nationale, où plusieurs projets de parlement jeunesse ont été élaborés et concrètement réalisés, nous croyons également être en mesure d'offrir aux étudiants de nouveaux moyens pour échanger - au-delà des frontières - comme s'ils formaient une sorte de conseil mondial de la jeunesse. De manière assez semblable à une session simulée de l'Assemblée des Nations Unies, nous croyons que la constitution (hypothétique) d'une communauté virtuelle étudiante sur les normes internationales pourrait elle aussi contribuer à développer la sensibilité au contexte des problèmes normatifs de nature planétaire.

4.3.3 La communauté virtuelle sur les normes

L'internationalisme constitue certainement l'un des faits marquants de la première moitié du vingtième siècle et cette réalité n'échappe pas aux grands esprits de l'entre-deux-guerres comme Piaget (1997) : « l'interdépendance la plus radicale des nations et des civilisations éclate aux yeux les plus myopes » (p. 129). Dans la seconde moitié du siècle, le phénomène croissant de la globalisation ne fera que confirmer exponentiellement ce diagnostic. De ce fait, l'on constate encore plus visiblement aujourd'hui que

le « politique » se démultiplie en d'innombrables échelons nationaux (région, État) [...] et mondiaux (ONU, UNESCO, OMS, etc.) ; « l'humanitaire » (nouveau nom de la charité...) se politise : il n'est plus seulement de l'ordre de la Croix-Rouge ou de l'action caritative privée, mais se trouve étroitement imbriqué avec des problèmes qui relèvent de la citoyenneté [...] ; des thèmes qui autrefois ne relevaient pas de la citoyenneté, comme l'environnement et la santé, ont désormais une dimension politique irréductible (Galichet, 1998, p. 14).

Dans ce contexte, l'on ne peut nier l'émergence d'un certain espace public à grande échelle servant de moyen de pression et de conscientisation sur les gouvernements et les organisations internationales dont ils sont membres. Une telle participation publique des citoyens donne sens aux divers processus d'édification et d'approbation des normes internationales. Probablement que la jeunesse est elle aussi susceptible de jouer son rôle dans la construction de ces normes, si elle apprend à saisir quelques occasions de prendre réellement part aux délibérations sur les grands enjeux planétaires ; si elle

apprend à exercer un quelconque poids sur les acteurs dominants de la globalisation qui orientent le discours normatif et qui contrôlent les résolutions finales.

Cependant, l'on peut s'imaginer combien démunis se sent parfois l'individu par rapport aux nouveaux processus décisionnels, lorsqu'ils relèvent de superstructures transnationales. C'est dans le but d'« ajuster » la pensée des hommes à cette nouvelle réalité qu'il faut en venir à l'idée d'une éducation internationale reposant elle-même sur les ancrages d'un projet national d'éducation à la citoyenneté. C'est pourquoi tous s'entendent maintenant pour dire qu'un programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté doit inclure « un enseignement portant [...] sur la compréhension interculturelle et internationale » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 62) ou sur la sensibilisation à la « culture de la paix », aux « conflits à l'échelle internationale » et à l'« interdépendance des personnes [...] et des peuples » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 29). Or, comment est-il possible de créer, à l'intérieur même de ces milieux relativement fermés que sont la classe et l'établissement scolaire, un véritable contexte éducatif de sensibilisation à la globalisation des débats et à la portée internationale des normes et des contrôles ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous choisissons de présenter et de décrire l'une des stratégies pédagogiques susceptibles de développer, chez le jeune, sa capacité à dialoguer dans cette perspective actuelle mondialement interdépendante. Par le biais d'échanges en ligne entre élèves de différents pays, la stratégie que nous proposons ici est de mettre en pratique le concept de communauté virtuelle étudiante sur les normes internationales. Nous reprenons comme modèle l'expérience internationale franco-qubécoise de la mise en place - au moyen d'un site Internet - d'« une communauté virtuelle en philosophie sur les mathématiques » (Pallascio, 2000, 127-142). L'idée de constituer une telle communauté étudiante, que ce soit au niveau de la philosophie sur les mathématiques qu'au regard de tout autre champ, s'inspire de l'approche bien connue de la « philosophie pour enfants », particulièrement développée au Québec (Daniel, 2005, 1992 ; Daniel, Lafontaine et Pallascio, 2000, p. 320-334 ; Dallaire, 2000, p. 40 ; Daniel et Pallascio, 1997, p. 51-67) et enracinée dans de nombreuses recherches et expériences, surtout nord-américaines (Lipman, 1995, 1978 ; Lipman, Sharp et Oscanayan, 1980). Dégageons d'abord quelques-unes des principales implications pédagogiques de ce courant de la philosophie pour enfants sur lequel nous appuierons ensuite notre projet de communauté virtuelle étudiante qui se veut plus adapté au domaine de l'éducation à la citoyenneté¹³⁶.

¹³⁶ Il est à noter que notre idée de « communauté virtuelle de discussion sur les normes » rejoint également (et naturellement) quelques expériences déjà réalisées par l'intermédiaire de la formation à distance dans l'enseignement supérieur. En plus d'être vue comme une

C'est aux États-Unis qu'une telle approche de la philosophie pour enfants a été conçue par Lipman et Sharp, de l'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (Montclair State University) qui a été créé au milieu des années soixante-dix. La méthode qu'ils ont proposée est divisée en trois étapes, à savoir la lecture partagée d'un extrait d'un roman philosophique (traitant de thèmes abstraits comme la normalité, la notion de progrès, l'égalité, l'environnement, le rêve et la réalité, etc.), la formulation de questions connexes (Qu'est-ce qu'être normal ? Est-il souhaitable d'être pareils ou différents ? À qui appartient la Terre ? Que peut apporter le rêve ? etc.) et le dialogue philosophique en communauté de recherche (Galichet, 2004 ; Zouari, 2003, p. 209 et suiv. ; Pallascio, 2000, p. 129)¹³⁷. Ainsi, depuis plus de trois décennies, Lipman élaboré et perfectionne son programme de philosophie pour enfants en s'appuyant sur le constat pédagogique de Dewey qui reprochait à l'école d'empêcher les enfants de penser par eux-mêmes.

Personne n'a jamais expliqué comment il se fait que les enfants aient tant de questions à poser en dehors de l'école (à telle enseigne qu'ils empoisonnent la vie des adultes si on les encourage en répondant) et témoignent d'une absence totale de curiosité concernant l'objet des leçons à apprendre pour l'école. Si l'on réfléchit à cette opposition frappante, on comprendra qu'habituellement les conditions scolaires ne

occasion de revenir à tout moment sur les commentaires des professeurs et des camarades, cette formation à distance ouvre une possibilité d'échanger, de communiquer avec des étudiants résidant dans beaucoup de pays, parce qu'elle semble particulièrement bien adaptée au caractère international et interculturel, comme le démontre l'expérience faite à travers le module de philosophie de l'éducation entièrement virtuel assuré depuis plus de trois ans par François Galichet (professeur à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Alsace). Depuis cinq ans existe, d'abord basée à l'Université de Lyon, puis au Département Carrières sociales de l'Institut Universitaire de Technologie de Belfort, et enfin à l'Université de Franche-Comté, une formation qui a d'abord pris la forme d'un diplôme universitaire préparé en deux ans après le DEUG, et constitue désormais une filière licence-mastère de sciences de l'éducation. Cette formation s'adresse à des professionnels de la santé (infirmiers, assistantes sociales, éducateurs spécialisés, etc.) et comporte, outre des enseignements généraux de sciences de l'éducation, un fort volet consacré aux divers aspects de l'éducation à la santé. Selon Galichet, la principale originalité de cette formation est qu'elle est assurée intégralement à distance - par Internet - et qu'aucun document papier n'est envoyé ; tous les cours, les exercices, les travaux des étudiants et leurs corrections sont transmis en ligne, à travers un réseau unique d'échanges (une simple liste de diffusion) pour éviter que l'enseignant soit le seul à connaître les productions de tous et que chaque élève ne connaisse que les siennes. Chacun a connaissance, à la fois de tous les travaux évalués et de toutes les évaluations ; ce que l'enseignant dit à chacun, il doit pouvoir le justifier devant tous, favorisant l'émergence d'un modèle pédagogique qui fait de l'exigence d'universalité une nécessité inscrite dans cette méthode de formation et d'évaluation virtuelles. En effet, explique Galichet, le cadre et les consignes de début de cours indiquent d'emblée que la modalité normale de la formation est la liste de diffusion où tout ce qui est adressé à l'un est également disponible pour tous les autres ; la relationuelle (et confidentielle) de l'enseignant à chaque étudiant est réservée aux situations exceptionnelles. Et cette façon de faire semble appréciée : le cadre de cette formation - dispensant un enseignement de philosophie de l'éducation et de la santé - rassemblait une quinzaine d'étudiants au départ et s'est progressivement étendu jusqu'à une cinquantaine. Il est utile de mentionner que les étudiants étaient originaires d'une vingtaine de pays différents, d'Europe occidentale et orientale, d'Afrique et des Caraïbes. En plus de ce caractère international menant à des échanges interculturels, dans son expérience de communauté philosophique virtuelle en formation des adultes, Galichet a constaté l'apparition de phénomènes intéressants d'autorégulation (nommés « contrats didactiques spontanés »), où les étudiants proposaient et adoptaient des règles qui n'étaient pas incluses dans les consignes de départ formulées par l'enseignant, s'agissant ici d'une sorte de délégation partielle de l'autorité pédagogique, dans la mesure où de tels contrats n'étaient pas passés avec l'enseignant et à son initiative, mais entre l'étudiant et lui-même, entre lui-même et les autres, pendant que l'enseignant n'était alors convoqué qu'à titre de témoin.

¹³⁷ Lipman a conçu un programme de philosophie pour enfants, qui est appliqué depuis 1974 dans certaines écoles primaires et secondaires aux États-Unis, en Amérique du Sud, au Québec, en Europe et en Asie. Accompagner les enfants dans les questions qu'ils se posent à propos de l'existence humaine est l'objet des ateliers d'initiation à la réflexion philosophique. « Le programme de Lipman consiste à présenter des romans décrivant des situations problématiques, qui correspondent à l'âge des élèves (5 à 18 ans). Ceux-ci lisent un chapitre et soulèvent une question qu'ils essaient d'aborder ensemble. Le roman représente un support didactique conçu pour aider les élèves à évoluer vers une pensée réflexive et autonome, en s'identifiant à des héros narratifs. Ils s'interrogent sur le sens des mots, apprennent à poser des questions cohérentes, à raisonner, enfin à évaluer leur lecture en l'exposant à la discussion. Les récits et les romans philosophiques se veulent un examen des expériences vécues et de la vie telle qu'elle est (l'amitié, l'amour, la peur, la guerre), favorisant ainsi un rapport pragmatique à la philosophie (Lipman, 1995). [...] Ainsi, l'enseignement philosophique cesse d'être perçu comme un savoir contemplatif désintéressé : il vise à favoriser l'intérêt de la raison pour l'émancipation du dogmatisme, pour la liberté et pour l'autonomie dans l'action » (Zouari, 2003, p. 209, 213).

fournissent pas un contexte d'expérience dans lequel les problèmes se posent naturellement d'eux-mêmes (Dewey, 1975, p. 190-191).

Au contraire, lorsque la classe est organisée à la manière d'une « communauté de recherche» (concept que Lipman emprunte à Peirce), l'expérience du dialogue interactif - et non seulement de la succession de monologues où chacun à tour de rôle est invité à donner son opinion - est susceptible de nourrir cette curiosité naturelle des enfants à travers la rencontre des différences, la compréhension du point de vue des autres et l'ouverture réciproque aux idées d'autrui (Lebuis, 1997, p. 114). Selon les défenseurs de la philosophie pour enfants, plus important encore est le fait que l'organisation de la classe en communauté de recherche possède l'avantage de constituer une fin éducative en soi, en permettant à chacun de faire l'expérience directe de l'intersubjectivité (Lebuis, 1997, p. 115). En effet, comme l'explique Sharp, proche collaboratrice de Lipman, « la communauté de recherche constitue une *praxis* - une action communautaire réflexive - une façon d'agir sur le monde. C'est un moyen de transformation morale et personnelle, qui conduit inévitablement à une modification des significations et des valeurs qui affectent les actions et les jugements quotidiens de tous les participants » (Sharp, 1990, p. 95).

Dans la pratique pédagogique courante, il faut préciser que ce type d'« action communautaire réflexive » implique des objectifs qui ne se limitent plus aujourd'hui au seul débat philosophique ou existentiel (sur l'existence de Dieu, sur la nature humaine, etc.). En effet, il est commun de distinguer (au moins) deux principales formes de délibération selon qu'elles visent l'atteinte de vérité de nature abstraite (débat philosophique) ou l'accord concernant une décision à exécuter (débat démocratique)¹³⁸. Du point de vue de leur *finalité*, ainsi se distinguent généralement la discussion philosophique et la discussion démocratique. « C'est pourquoi il est important que les enfants saisissent, par l'expérience des deux types de débat, ce qui les distingue [...] » (Galichet, 2004, p. 7). Du point de vue de sa *forme*, il demeure néanmoins que le fonctionnement de la délibération philosophique telle que conçue par Lipman est très proche du fonctionnement standard de la délibération démocratique, car, dans les deux cas, la manière de débattre se fonde sur les mêmes exigences, celles de la procédure démocratiquement réglée. Autrement dit, dans ces deux cas, l'on suppose la mise en œuvre de procédures de confrontation d'arguments. Par le fait même, les aptitudes requises pour mener à bien toute forme de délibération collective et modérée sont celles de la prise de parole régulée nécessaire pour instaurer une véritable

¹³⁸ En général, deux traits caractérisent le débat démocratique : il doit déboucher sur une *prise de décision* et se terminer par un *vote à la majorité qualifiée* (à l'école, nombreuses sont les occasions d'organiser des débats et des votes démocratiques pour la réalisation d'un projet scolaire ou extra-scolaire, le choix de textes pour un journal, l'organisation d'une sortie, etc.). « Il est évident qu'aucun de ces deux traits ne se retrouve dans le débat à visée philosophique. Il serait tout à fait absurde, au terme d'un débat de ce genre, de décréter que Dieu existe ou non, de s'arrêter sur une définition de l'homme, et encore davantage d'en décider par un vote » (Galichet, 2004, p. 7).

confrontation des points de vue et ce, peu importe l'objectif que les participants poursuivent dans ce contexte. C'est finalement de manière très similaire au fonctionnement idéalisé des forums de délibération démocratique que les pratiques scolaires de la philosophie privilégient la création de lieux et de moments « où les élèves tentent en commun de faire valoir des arguments pertinents et de reconstruire leur pensée en tenant compte des propositions et des objections des autres. [...] Transposé sur le plan scolaire, le concept de communauté de recherche [...] se constitue d'un groupe de jeunes individus, dont les différences quant aux styles de pensée peuvent être enrichissantes » (Zouari, 2003, p. 212-213).

Ce courant de la philosophie pour enfants est aujourd'hui appliqué, en mobilisant autant le médium de la parole que celui de l'écrit, comme le démontre l'une des activités qui illustrent comment il est possible de réaliser cette communauté de recherche et de discussion. Pour les initiateurs d'un projet franco québécois visant à constituer une communauté virtuelle en philosophie sur les mathématiques, il s'est agi d'aménager un site Internet entièrement réservé

à des groupes d'élèves de 10-12 ans (cinquième et sixième année du primaire au Québec ou CM2 et 6^e en France), sous la forme d'un forum de discussion. [Leur] objectif était de vérifier si des élèves pouvaient utiliser de façon intéressante cette technologie afin de dialoguer à distance de façon philosophique sur des questions liées aux mathématiques qui pouvaient tous les intéresser. Dans la démarche des groupes d'élèves concernés, nous retrouvons donc deux niveaux : celui d'une communauté philosophique locale sur les mathématiques, laquelle est gérée de façon variable par l'enseignant ou l'enseignante (ex. : activités mathématiques appropriées pour soutenir la réflexion des enfants) et celui d'un échange en mode différé sur un forum de discussion, constitué des messages synthèses émis sur le site Internet prévu à cet effet, à la suite des dialogues locaux (Pallascio, 2000, p. 130-131).

En la transposant au plan des questions liées aux normes internationales et à leur constitution, cette innovation pédagogique accomplie dans le cadre de la réflexion en mathématiques pourrait également servir de modèle afin de créer - par le biais d'un site Internet - un forum de discussion destiné à des élèves des cours primaire et secondaire (aussi bien qu'à des étudiants de niveau supérieur) dont le but serait de sensibiliser les jeunes aux grands enjeux normatifs qui s'internationalisent et auxquels ils auront à faire face dans un avenir rapproché.

Dans le message d'accueil ou dans les autres rubriques de ce site Internet, où une question serait posée chaque mois, l'on pourrait retrouver la démarche à suivre ; la formulation du texte de présentation pourrait s'adresser directement à l'élève évoluant au sein d'une classe ou d'un groupe spécifique de la façon suivante : « [a]vec [votre] enseignante ou [votre] enseignant, vous prenez le temps d'échanger vos idées autour de la question posée et vous en faites une synthèse que vous tapez à l'ordinateur dans l'espace prévu à cette fin sur le site. Vos idées peuvent tenir compte des idées déjà parues sur le site en

provenance d'autres groupes. Autrement dit, vous pouvez réagir aux idées des autres » (Pallascio, 2000, p. 131). Ainsi serait constitué « un environnement où des jeunes élèves [...] puissent échanger des idées et des arguments, de même que des réactions aux idées et aux arguments d'autres jeunes à l'extérieur de leur école et même sur un autre continent » ; le but est de « mettre ces jeunes dans une situation stimulante, celle d'un forum de discussion sur Internet, laquelle les forcerait à synthétiser les éléments forts de leurs échanges en classe » (Pallascio, 2000, p. 129).

Évidemment, les exemples de questions - suscitant ces échanges et nécessitant sans doute fréquemment une forme de vulgarisation de la part des enseignants qui les adapteront aux différents groupes d'âge - peuvent se multiplier : sont-ce les normes particulières à chaque pays ou les normes proprement internationales qui devraient avoir préséance dans le contexte actuel et futur ? L'application de normes à l'échelle internationale aura-t-elle tendance à nuire au maintien de la spécificité des différentes nations ? Ou encore, ces normes pourraient-elles s'imposer sans le consentement de l'un des pays (ex. : le protocole de Kyoto) et s'appliquer à l'encontre de sa politique intérieure ? Devrait-on exclure des organisations internationales les États ne respectant pas les droits de l'homme ou la clause démocratique (ex. : l'exclusion de Cuba au sein d'une zone de libre-échange des Amériques) ? Devrait-on rompre nos liens avec tout État dont les instances du pouvoir refusent de faire appliquer cette norme des droits humains ? Afin de traiter le plus efficacement possible ce genre de questions, un code de conduite, incluant les modalités de fonctionnement de la discussion virtuelle, devrait être inscrit sur le site :

(1) Les participants doivent signer de leur vrai nom ; l'adresse de courriel doit accompagner le message ; les insultes et les propos agressifs sont prohibés ; toute infraction peut entraîner l'exclusion du groupe d'appartenance de la personne fautive. (2) Les modalités de fonctionnement sont les suivantes : chaque groupe doit obligatoirement prendre connaissance des messages inscrits au forum de discussion ; les messages doivent être minimalement consistants (minimum 50 mots, soit environ cinq lignes) ; quand un groupe ou un individu est interrogé, il doit obligatoirement réagir dans les sept jours suivant la réception du message ; chaque groupe, ou des membres de celui-ci, doit inscrire un point de vue, en moyenne, chaque semaine. (3) Les adultes participants doivent intervenir avec modération, le forum étant d'abord et avant tout une affaire de jeunes (Pallascio, 2000, p. 132).

Après avoir mené quelques discussions orales (en classe) et écrites (en ligne) autour de certaines questions d'ordre général exemplifiées plus haut, nous pourrions aller encore plus loin et aménager une sorte de conseil virtuel de la jeunesse pour l'établissement d'une constitution internationale (ou d'une charte associative régissant la conduite de l'ensemble des peuples libres et démocratiques). Plus spécifiquement, l'exercice pourrait prendre la forme d'une délibération collective visant à proposer par écrit une liste non-exhaustive de grands principes régulateurs pour tous les pays et tous les peuples. Pour

les fins de la discussion virtuelle, il serait intéressant d'utiliser comme texte de départ *Le droit des gens* de Rawls (1996a) qui énumère les principes devant fonder les éléments normatifs les plus essentiels du droit international et de la relation amicale entre pays. Rawls écrit justement « que les principes de justice entre des peuples libres [...] incluront certains principes familiers reconnus depuis longtemps comme des composantes du droit des gens, parmi lesquels : les peuples (en tant qu'organisés par leur État) sont libres et indépendants, et leur liberté et leur indépendance doivent être respectées par les autres peuples ; les peuples sont égaux et auteurs des accords qu'ils donnent » ; les peuples possèdent « le droit à l'autodéfense, mais non le droit à la guerre ; les peuples doivent respecter un devoir de non-intervention¹³⁹ ; les peuples doivent respecter les traités et engagements ; les peuples doivent observer certaines restrictions spécifiques sur la conduite de la guerre (qu'on suppose motivée par l'autodéfense) ; les peuples doivent respecter les droits de l'homme » ; en outre, l'on devrait sûrement prévoir « certaines mesures d'entraide entre peuples dans les cas de famine ou de sécheresse, et si c'était réalisable, comme ce devrait l'être, des dispositions propres à permettre que les besoins fondamentaux des personnes soient satisfaits [...]. Ces mesures spécifient ce que sont, dans certains cas, les devoirs d'assistance, dont la rigueur variera suivant la gravité des circonstances » (Rawls, 1996a, p. 66-68).

Des échanges en classe et en ligne sur la base d'un tel texte - énonçant apparemment les fondements normatifs de l'idée de justice internationale - permettront aux enseignants (avant et après la délibération entre les étudiants-correspondants), de par leurs explications et précisions sur ces principes fondamentaux devant les étudiants, de transmettre certains contenus de connaissance, en ce qui concerne notamment les grands traités ou pactes historiques, les structures institutionnelles transnationales, le domaine des droits humains et leurs instruments nationaux et internationaux de protection. Pour sa part, la délibération collective virtuelle sur les principes rawlsiens devrait porter sur leur dimension normative, liée au caractère souhaitable ou non-souhaitable de l'application de ceux-ci ; délibération culminant dans des questions de ce type : la liste de principes respecte-t-elle les réalités de tous ? Le fait-elle de façon équitable, sans distinction par rapport au milieu de vie de chacun ? Ces principes de justice internationale

¹³⁹ Un tel principe doit cependant être précisé. « Bien qu'il soit approprié à une société bien ordonnée de peuples démocratiques qui respectent les droits de l'homme, il ne convient pas au cas des sociétés en état de désordre dans lesquelles les guerres et les violations graves des droits de l'homme sont endémiques. De même, les droits à l'indépendance et à l'autodétermination ne s'appliquent que dans certaines limites qui doivent être spécifiées par le droit des gens. Ainsi, aucun peuple ne possède le droit à l'autodétermination ou à la sécession au prix de la subjugation d'un autre peuple, pas plus qu'un peuple ne peut rejeter sa condamnation par la société mondiale lorsque ses institutions internes violent les droits de l'homme de certaines de ses minorités. Son droit à l'indépendance ne constitue pas un bouclier contre cette condamnation, ni même contre l'intervention coercitive des autres peuples dans les cas graves. Il existera aussi certains principes de formation et de réglementation des fédérations (associations) de peuples, ainsi que des normes d'équité du commerce et des autres procédures de coopération » (Rawls, 1996a, p. 67-68).

sont-ils suffisants ? Devrait-on en retrancher ou encore en ajouter ? Si c'est le cas, quels sont-ils ? Et pourquoi ?

Bien entendu, en abordant ce type de questions, ce sont des jeunes en chair et en os qui entrent en contact, avec tout un arrière-fond socialement et culturellement déterminé, déjà, en partie. On peut tout de même entraîner la capacité à « exprimer une idée englobante » (Pallascio, 2000, p. 133) par l'échange des rôles¹⁴⁰ : imaginons une situation tout à fait plausible où des étudiants (adolescents) québécois et tunisiens - qui ont préalablement étudié, à grands traits, les spécificités de chacun - correspondent sur Internet à propos des quelques questions susmentionnées ; il apparaît qu'un tel contexte, bien que limité au mode de l'écrit, encouragerait favorablement une forme de réciprocité ou de réversibilité des positions individuelles de chaque étudiant par la tentative de « se mettre à la place » du correspondant étranger, au moyen, par exemple, d'une question s'adressant à l'étudiant québécois : si tu étais dans la peau et dans la situation d'un tunisien, accepterais-tu l'application de tous ces principes rawlsiens ? Évidemment, de son côté, l'étudiant tunisien devrait lui aussi faire la même activité (visant à échanger les rôles, dans le but de comprendre et d'évaluer une posture sociale, culturelle ou autre qui n'est pas la sienne). Par la suite, ces correspondants pourraient mettre en commun leurs résultats respectifs, comparer et même réviser réciproquement leurs réponses, à la lumière du dialogue qu'aura enclenché cet exercice.

Cette forme de correspondance interscolaire serait d'abord un formidable incitateur, une motivation profonde à l'écriture ; mais plus encore, elle montrerait, aux yeux des jeunes, combien importante est l'interdépendance de leurs situations, traversant de plus en plus les contextes nationaux. Ces échanges permettraient à leurs correspondants d'identifier leurs convergences ainsi que leurs différences, ce qui profiterait sans doute à une démarche d'éducation internationale que contiennent d'ailleurs la plupart des programmes occidentaux de formation civique (Gutmann, 1999, p. 309). Bien que nous ne puissions ici confirmer fermement l'impact et l'efficacité à long terme d'une telle pratique scolaire potentielle, il nous semble toutefois relever du sens commun de penser que l'application (hypothétique, mais réalisable) de ce concept de communauté virtuelle étudiante sur les normes internationales est susceptible d'accroître, chez le futur citoyen, sa sensibilité au contexte des problèmes normatifs de nature globale ou planétaire, de sorte que « chacun, sans sortir de son point de vue, et sans

¹⁴⁰ Cela s'inspire directement de Kohlberg, qui a cherché à adapter l'idée d'« adoption idéale de rôle » (*ideal role-taking*) à la méthode pédagogique, afin de développer graduellement chez l'étudiant la capacité de produire des jugements moraux réversibles, lors de la résolution de conflits et de dilemmes moraux. Pour ce faire, l'enseignant - en utilisant la méthode pédagogique de *moral musical chairs* - peut assigner des rôles imaginaires, mais vraisemblables, aux étudiants d'un groupe qui sont placés dans un dilemme moral hypothétique ; à travers plusieurs séquences argumentatives, l'on échange constamment ces rôles parmi les participants pour voir s'ils arrivent toujours à la même solution morale, peu importe les différentes positions hypothétiques qu'ils occupent dans ce dilemme (Kohlberg, 1979, p. 257-272).

chercher à supprimer ses croyances et ses sentiments, qui font de lui un homme en chair et en os, attaché à une portion bien délimitée et bien vivante de l'univers, apprenne à se situer par rapport à l'ensemble des autres hommes. Que chacun tienne ainsi à sa perspective propre, comme à la seule qu'il connaisse de l'intérieur, mais comprenne l'existence des autres perspectives » ; c'est dans cet effort de mise en relation « que consiste toute l'idée internationale » (Piaget, 1997, p. 127). En un mot, apprendre sur les autres ne consiste-t-il pas déjà à s'en rapprocher ?

En conclusion, dans cette section 4.3, nous avons décrit ce qui nous semble représenter de bonnes formules pour rencontrer d'importants objectifs de l'éducation à la citoyenneté : si l'activité d'autogestion et la simulation parlementaire permettent de comprendre le fonctionnement des principales institutions démocratiques, de construire la loi, d'en tester la légitimité, d'exercer sa liberté d'expression et de respecter celle des autres, grâce à une manière équitable et démocratique de procéder dans la discussion, la pertinence de constituer une communauté étudiante sur les normes consiste à prendre en compte le fait que les délibérations publiques entre les citoyens doivent aussi se dérouler à l'échelle internationale et donc chercher à établir les principes légitimes devant réguler ce niveau et consolider les assises d'une relation amicale entre les peuples et d'une culture pacifique mondiale. Bref, c'est dans ces différentes conditions qu'il sera possible d'assurer un certain apport de l'éducation à la citoyenneté dans la constitution des normes et ce, au plan scolaire (ex. : création ou révision de règles institutionnelles), national (ex. : simulation de l'assemblée législative du Québec) ou international (ex. : simulation d'une séance des Nations Unies). Pour la formation de citoyens responsables, l'on s'appuie en définitive sur ce principe d'apprentissage par la pratique, ce qui exige que l'école - comme d'autres milieux (ex. : conseils municipaux) ou institutions d'État (ex. : Assemblée nationale) - offre aux jeunes « des occasions multiples et variées d'expérimenter le comportement du citoyen démocratique (ex. : conseil de classe, conseil d'établissement, participation à l'élaboration du code de vie, débats autour de questions sociales diverses, etc.). Aussi est-ce dans l'ensemble de la vie scolaire que se déploie l'éducation à la citoyenneté » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 21-22).

Une telle perspective active et dialogique de l'éducation à la citoyenneté ne prétend cependant pas remplacer la transmission classique des « savoirs » qui s'accompagne de pratiques, de contenus, de repères socioculturels et historiques, etc. Il faut d'abord être très clair sur cette question : la pédagogie de la discussion ne demande pas que « les jeunes grandissent [...] avec des valeurs qui leur font croire que le monde se réfléchit à partir d'eux » ou qu'ils développent la croyance que le monde, les savoirs et la culture ne sont que le prolongement d'eux-mêmes ; l'approche délibérative n'implique pas que « ce

processus de valorisation psychologique enferme les jeunes dans un univers de conformité à la culture dominante du moi [...] » ; cet individualisme radical « s'exprime sous la forme du droit d'être soi. "J'ai bien le droit de penser cela" devient alors un argument suffisant pour clore leur point de vue, dépourvu d'autres références qu'eux-mêmes. Chacun est ainsi enfermé dans son univers de valeurs personnelles dans lequel tout est valable. Cette interchangeabilité des points de vue crée le vide en empêchant toute transmission culturelle » (Belzile, 1999, p. A13). Empêcher cette transmission culturelle - dans la mesure où les jeunes peuvent penser que le monde et la culture ne se construisent et ne se réfléchissent qu'à partir d'eux - mène, selon Arendt (1972), directement à une « crise de l'éducation », pour finalement aboutir à une « crise de la culture » en général. L'éducation « doit *conserver* l'héritage culturel de savoir et d'expérience reçu du passé et le *transmettre* aux nouvelles générations » (Canivez, 1990, p. 137). Le concept traditionnel de *socialisation* désigne justement le processus par lequel l'individu, né dans une société particulière, intérieurise des exigences sociales, acquiert des valeurs communes et adopte des normes de comportement par lesquelles se maintient la collectivité. Ce concept permet d'analyser la capacité, socialement constituée, des hommes à acquérir par l'éducation les moyens de participer à la vie commune. C'est par la socialisation, dont l'école est, dans les sociétés modernes, un instrument essentiel, que l'on devient membre d'une collectivité. En transmettant fidèlement l'héritage de savoirs et de traditions, l'éducateur, comme le croit Arendt (1972), permettra aux générations futures d'être responsables de leur tradition et de la continuer, sans pour autant restreindre leur capacité d'innovation. En présentant le monde tel qu'il est, « c'est-à-dire tel qu'il est devenu », l'éducateur permet aux enfants de s'ouvrir au monde extérieur, de le connaître et « de prendre leur place dans ce monde, sans se mêler d'innover à leur place. En assumant la responsabilité de la tradition, l'éducateur ne cherche pas à préserver le monde tel qu'il est, mais à permettre aux enfants (aux "nouveaux venus") de le *continuer* » (Canivez, 1990, p. 138). Les sujets « ne seraient pas des sujets sans le réseau des ordres institutionnels et des traditions que sont la société et la culture » (Habermas, 1993, p. 99-100). C'est pourquoi l'idée et l'exercice de la citoyenneté impliquent la reconnaissance et souvent même l'intériorisation d'un ensemble distinctif de savoirs, de valeurs et de pratiques civiques, politiques et juridiques qui font que nous sommes ce que nous sommes en tant que citoyens actifs, votants, contribuables ou délinquants. En effet, la « citoyenneté » suppose l'« acquisition » d'un ensemble de connaissances factuelles concernant les mécanismes démocratiques de prise de décision (élections, instances politiques, etc.) et devant servir à lire et à analyser la réalité politique de plus en plus compliquée et vis-à-vis de laquelle les jeunes se sentent souvent démunis¹⁴¹.

¹⁴¹ Une étude démontre justement que s'il existe un certain intérêt des jeunes pour la politique, en revanche, l'on constate aussi leur désarroi devant la complexité des enjeux. Pour être sensibilisé aux opinions des jeunes (pré-adolescents et adolescents), Mougnotte (1999, p. 122-

Cependant, l'approche dialogique demande que la formation civique réserve suffisamment d'occasions pour initier les étudiants à des formes d'autodétermination. En fournissant à l'étudiant l'occasion de trouver, par lui-même et avec les autres, des solutions à des problèmes normatifs divers, il y a tout lieu de croire que ces procédés dialogiques d'ordre spécifiquement coopératif développeront le plus rapidement possible la capacité d'adaptation active des individus au sein d'un groupe ; du moins, ils le feront sûrement plus rapidement qu'une approche monologique d'imposition de règles et de prescriptions que l'enseignant canalise par son autorité. En effet, ce ne peut être que dans un contexte de délibération collective que les jeunes apprendront sérieusement à décrire avec complétude les caractéristiques pertinentes d'une situation réelle de conflits, à reconnaître leur liberté collective de choisir et à donner une signification « engagée » aux décisions, notamment par la prise en compte de leurs impacts pour chacun au sein du groupe.

Mais l'on peut se demander si la promotion et l'application de ces approches actives et participatives propres à la pédagogie de la discussion (inspirée des idéaux de la démocratie délibérative aussi bien que des courants de l'éducation nouvelle, de la pédagogie coopérative ou de la philosophie pour enfants) sont trop exigeantes pour l'enseignant. En effet, dans ce contexte pédagogique axé sur la discussion en classe, l'éducateur va-t-il sentir que ses préoccupations professionnelles sont prises en considération ? En tous les cas, l'on demande beaucoup de lui ! Par exemple, il doit être capable autant de faire des exposés semi-magistraux sur les fondements de la démocratie - ce qui presuppose de s'y intéresser assez fortement, voire même d'y participer pour la comprendre de l'intérieur (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 75-76) - que d'animer des discussions démocratiquement régulées sollicitant l'engagement de toute la classe. Ce serait sans doute se moquer de l'enseignant si l'on excluait d'emblée ses préoccupations, en particulier celle qui les résume toutes (en dehors des conditions matérielles comme la disponibilité de bons manuels pédagogiques, le ratio maître/élèves ou le nombre d'heures d'enseignement, qui ne sont généralement pas du ressort de l'enseignant) : la question de sa formation et de sa préparation afin d'assumer ce rôle en matière d'éducation à la citoyenneté. Surtout depuis l'apparition de cours d'éducation à la citoyenneté dans nos universités québécoises (bien que peu

125) a essentiellement posé deux questions à quarante sujets (vingt de chaque sexe) répartis de 9 à 18 ans, élèves des écoles, collèges et lycées de toutes catégories d'enseignement, issus de milieux socio-économiques et culturels diversifiés, résidants de la Région Rhône-Alpes : (1) Vous intéressez-vous à la politique ? (2) Aimeriez-vous qu'on en parle en classe ? Par l'analyse des réponses et des données recueillies, Mougnotte a pu remarquer que pour les jeunes sujets, la complexité de la politique est déroutante, que les enjeux leur échappent, que les données et les problèmes débordent l'information possédée ou mobilisable. On ne comprend pas les raisons précises des décisions et des conflits ; on éprouve cependant le désir de comprendre et donc de s'informer sur les facteurs qui les entraînent. Ce qui ressort de cette recherche de Mougnotte, c'est un contraste entre un intérêt potentiel et un sentiment d'ignorance, de sorte qu'il semble permis de conclure que l'étude de la politique à l'école n'est pas d'avance rejetée ou écartée, à tout le moins aux yeux de ces élèves interrogés.

nombreux, ces cours sont généralement destinés aux étudiants du baccalauréat en enseignement au secondaire - profil de l'univers social : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté¹⁴²), il devient nécessaire de se demander à quoi devrait idéalement ressembler cette formation des (futurs) enseignants. Quelles sont ses visées ? Quel est son contenu ? Quelles compétences professionnelles doit-elle chercher à développer ? Il faut donc aborder et analyser la question de la formation initiale des maîtres, qui est d'une réelle importance dans les débats actuels concernant l'éducation à la citoyenneté (Ouellet, 2004a ; Astolfi, 2003).

4.4 Le développement des aptitudes à la citoyenneté délibérative : le futur enseignant interpellé dans sa formation initiale

4.4.1 L'insuffisance de la préparation des futurs enseignants

Depuis toujours l'on a reconnu le rôle primordial du maître dans le développement des connaissances et des capacités socio-morales de l'enfant, en faisant naître chez lui une certaine joie d'apprendre et en lui offrant les conditions affectives et intellectuelles pour y parvenir (climat de confiance, possibilités d'expérimentation, etc.). En effet, à la suite de Platon, les écoles hellénistiques ont insisté (par le biais de l'analogie de l'agriculture) sur la réunion de trois conditions pour qu'il y ait possibilité d'éducation : il faut non seulement une nature humaine (un bon sol) et une instruction (une bonne semence), mais aussi et surtout un éducateur (un bon cultivateur) (De Koninck, 2004, p. 22). Ces trois dimensions directement inspirées d'Aristote et de Plutarque montrent d'abord qu'il ne peut y avoir développement sans une nature humaine qui le rende possible d'un point de vue psychophysique, ce que confirment les derniers développements en neurosciences sur la mécanique du cerveau permettant de

¹⁴² Les universités ont été appelées à revoir la formation des enseignants, puisque dans la réforme de l'école québécoise, « le champ des sciences humaines prend le nom d'univers social. C'est seulement à partir de l'automne 2002 ou 2003, selon les différentes universités que la formation des maîtres y est directement arrimée » (Guay et Jutras, 2004a, p. 15). Rappeler, dans ce contexte, que les cours d'éducation à la citoyenneté sont peu nombreux relève somme toute d'un euphémisme, comme le démontre l'exemple de l'Université du Québec à Trois-Rivières où, en dehors d'un choix de cours complémentaires en philosophie sociale et politique, il n'existe qu'un cours obligatoire et disciplinaire d'éducation à la citoyenneté (axé sur l'étude de la signification de la citoyenneté dans les démocraties pluralistes et sur l'histoire de la pensée politique occidentale), ce qui revient seulement à 3 crédits sur 120 pour l'ensemble du baccalauréat en enseignement au secondaire (profil de l'univers social - géographie, histoire et éducation à la citoyenneté). Cela ressemble au contexte de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (cours obligatoire de 2 crédits touchant aux dimensions de la construction identitaire et de l'éducation à la citoyenneté), à la situation de l'Université Laval (cours d'histoire et de citoyenneté de 3 crédits traitant du contexte dans lequel ont été élaborés les grands textes qui conditionnent l'exercice de la démocratie et les divers changements qui ont résulté de leur application) ou à la formation initiale des maîtres offerte à l'Université de Montréal (cours optionnel de 3 crédits sur l'État et la citoyenneté au Canada). Une telle situation est assez typique, voire même généralisable à la plupart des programmes en enseignement qu'offrent les universités québécoises francophones (Guay et Jutras, 2004a, p. 11-25 ; Jobin, 2001, p. 279 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 74). Mentionnons également que plusieurs chercheurs-formateurs européens sont amenés à faire à peu près le même constat pour ce qui est de la situation en Europe (Tschoumy et Buffet, 1995, p. 109-179). En ce qui concerne, au Québec, la préparation des maîtres du primaire pour l'éducation à la citoyenneté, les quelques cours permettant de traiter des sujets en lien avec ce domaine sont souvent optionnels dans les programmes actuels (Jobin, 2001, p. 279 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 279).

mieux comprendre les facteurs biologiques de l'apprentissage comme la maturation de l'arbre dendritique ou les conditions hormonales (De Koninck, 2004, p. 24-25). Mais cela n'enferme pas pour autant l'individu dans une destinée préprogrammée. Puisque la nature seule est aveugle, tout ce qui constitue la personne ne peut se passer des semences que sont la culture et l'éducation (De Koninck, 2004, p. 22). L'insertion de l'enfant dans un milieu proprement socio-éducatif (pensons évidemment à l'école) apparaît donc primordiale, puisque l'essentiel de la personne et de son développement résulte justement de l'apport de la mise en contact avec l'environnement et les autres. En fait, cela définit ce que l'on appelle couramment le concept constructiviste de l'apprentissage, à l'instar de plusieurs psychologues du développement (cognitif ou moral) et de l'éducation (Bruner, Doise, Flavell, Gilligan, Giordan, Kohlberg, Not, Piaget, etc.). Ce concept coïncide avec l'idée que la maturation intellectuelle et sociale de l'apprenant se conçoit comme un processus de libération du conformisme et de la mémorisation au profit de l'autodiscipline et du dialogue (De Koninck, 2004, p. 135, 165, 167). Afin que l'interaction entre l'organisme individuel et l'environnement éthico-social puisse constituer une condition de ce développement de la personne, il faut toutefois l'intervention d'un bon cultivateur capable d'enclencher ce processus d'apprentissage, notamment par la présentation de problèmes et de dilemmes de toutes sortes qui parsèment la progression et les ruptures, de l'enfance à l'âge adulte. Car un bon sol demeure stérile « s'il n'est pas retourné et cultivé » (De Koninck, 2004, p. 22). Pour qu'il soit à l'aise dans l'exercice de ce métier de cultivateur, il faut cependant que les préoccupations de l'enseignant lui-même soient également prises en considération. Or, est-ce le cas dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté ?

Au Québec, il est commun de dire que la formation initiale ou continue des maîtres ne permet pas actuellement aux enseignants et aux futurs enseignants (ils le reconnaissent eux-mêmes) de maîtriser profondément la base de théorie et d'information préalable, afin d'assumer vraiment plus efficacement que d'autres acteurs sociaux la transmission des contenus de la formation civique (droits, obligations, chartes, codes de lois, procédures démocratiques, etc.). Tout cela devrait rimer avec une meilleure compréhension du présent, autant pour éclairer les enseignants en exercice ou les étudiants en enseignement de l'histoire que pour mieux répondre aux besoins des élèves de niveau scolaire (*Vie Pédagogique*, 1998, p. 17-18) ; les enseignants ainsi que les futurs enseignants responsables de la discipline « Histoire et éducation à la citoyenneté » reconnaissent également l'insuffisance de leur connaissance des stratégies d'enseignement reliées au développement de la pensée critique en histoire et à l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté (Guay et Jutras, 2004a, p. 16-17, 19 et suiv.). Sur cette question, l'enquête de Jobin (2001), réalisée auprès de 42 étudiants en quatrième et dernière année de baccalauréat en enseignement, à l'Université Laval, est

assez révélatrice. À la question : « [c]onsidérez-vous que la formation reçue pendant votre programme d'études vous prépare de façon adéquate à assumer des cours en éducation à la citoyenneté ? », seulement 7 étudiants ont répondu positivement (Jobin, 2001, p. 279-280)¹⁴³. La perspective voulant que la formation initiale et continue des enseignants québécois soit hautement insuffisante en proportion de leur nouveau rôle en matière d'éducation à la citoyenneté apparaît nettement dans une contribution de Courtine-Sinave (2003a) consacrée à la formation et au perfectionnement des maîtres, dans le champ de l'éducation à la citoyenneté. Si les étudiants de formation initiale en enseignement reçoivent peu de formation spécifique en rapport avec ce domaine, Courtine-Sinave (2003b) considère en plus qu'il faut remédier à la situation voulant que cette formation fasse rarement appel à des formules d'apprentissage entre pairs et en contexte de coopération. D'autres auteurs vont dans le même sens et soutiennent que les stratégies pédagogiques associées au travail de groupe et au concept constructiviste de l'apprentissage ne s'accompagnent pas toujours de ce qui semble être leur « corollaire naturel, la formation et le perfectionnement des maîtres pour l'apprentissage en coopération et en collaboration.» (Ouellet, 2004b, p. 114). Même si l'idée de rendre les élèves plus actifs dans leurs propres apprentissages est au centre des énoncés de la réforme québécoise du curriculum, il faut reconnaître que les projets complexes d'apprentissage en coopération (cf. *supra*, p. 251 et suiv.) demeurent souvent des activités plus ou moins expérimentales, voire plus ou moins marginales et ce, possiblement en raison d'un déficit dans la formation des enseignants. Ainsi, pour plusieurs, il y a décalage entre les objectifs de la réforme et la formation du corps enseignant :

¹⁴³ Bon nombre de ces futurs enseignants se sentent également mal à l'aise, lorsqu'il s'agit d'aborder la question de l'évaluation de la réussite des élèves. Faut-il instituer de véritables évaluations sommatives, scolaires et individuelles ou se limiter à des évaluations globales de groupe et à des auto-évaluations formatives ? Quelles sont les méthodes d'évaluation scolaire les plus appropriées pour la formation civique ? Cette question n'a sûrement pas comme conséquence de réduire l'inconfort des responsables de cette discipline quand vient le temps d'évaluer difficilement quelque chose comme la « considération de la participation à la vie collective » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 349). Mais doit-on évaluer l'intérêt et l'aptitude à participer à la vie civique et politique ? Doit-on noter cela comme n'importe quelle autre matière scolaire ? Si l'on répond affirmativement, l'on reproduit sans doute une logique compétitive qui, poussée à l'extrême, pose ce danger : les élèves ne rencontrant pas les attentes du programme d'éducation à la citoyenneté en matière d'évaluation ne risquent-ils pas d'être vus comme de « moins bons » citoyens ? Comment peut-on concilier le discours citoyen sur l'égalité formelle des individus avec l'existence d'inégalités réelles en ce qui concerne notamment les capacités différencierées des élèves, lorsqu'ils s'engagent dans des situations d'évaluation réunissant les composantes de ce programme d'éducation à la citoyenneté ? À notre avis, c'est pourquoi l'on peut à bon droit soutenir la thèse que l'éducation à la citoyenneté exclut d'emblée toute idée d'évaluation individuelle et ce, pour les mêmes raisons qui nous ont déjà amené à rejeter toute approche « capacitaire » de la citoyenneté (cf. *supra*, p. 181 et suiv.). En matière d'évaluation formelle (orale ou écrite) ou d'évaluation entre pairs, il faut donc s'en tenir à mesurer l'acquisition des connaissances historiques concernant l'origine, le développement et le fonctionnement des institutions sociales, juridiques et politiques (toutes ces dimensions étant étroitement liées à l'étude de l'évolution des droits et des règles collectives), comme cela devait en principe être le cas par le passé, à travers l'atteinte des objectifs habituels de l'enseignement de l'histoire que sont, entre autres, la transmission de connaissances factuelles, l'analyse de documents d'époque, l'étude des causes de changements socio-politiques significatifs et l'interprétation de manifestations historiques. C'est seulement à ce niveau qu'une évaluation - telle que nous la concevons dans son sens traditionnel - permet en effet de juger l'habileté de l'élève à réaliser des tâches intellectuellement significatives. Cela dit, il ne faut pas en conclure que dans le champ de l'éducation à la citoyenneté, l'élève ne doit pas avoir la chance de démontrer ce qu'il a appris et ce qu'il sait faire, même si la distinction entre l'évaluation formative et sommative doit être considérée comme désuète à l'intérieur de ce domaine. Il est possible de procéder à l'enchâssement constant de l'auto-évaluation individuelle ou collective dans l'apprentissage, à travers des situations riches et stimulantes (projets, essais, discussions, etc.), où l'enseignant doit rappeler à ses élèves que tous les projets auxquels ils participent laissent des traces de leurs apprentissages et de leurs étapes (afin que tout cela puisse être réutilisé dans d'autres contextes), ce qui, par exemple, peut être conservé dans leur portfolio personnel, dans leur journal d'équipe ou de classe, etc.

[c]’est un point auquel les décideurs en éducation n’accordent généralement pas suffisamment d’attention. Par exemple, la réforme en cours dans les écoles [...] du Québec s’inscrit dans une conception socio-constructiviste de l’apprentissage et met l’accent sur la pédagogie par projets et l’implication active des élèves. [...] Toutefois, on accorde très peu d’attention à un des moyens essentiels qui permettrait d’avoir de meilleures chances d’atteindre ces objectifs ambitieux : la formation et le perfectionnement des enseignants à l’apprentissage en coopération [...] (Ouellet, 2004b, p. 118).

Dans cet ordre d’idées, à travers sa formation et son perfectionnement, il est également souhaitable que l’enseignant puisse développer davantage sa capacité à délibérer et à prendre la parole avant même de l’exiger de ses élèves, dans le cadre de l’éducation à la citoyenneté (Guay et Jutras, 2004a, p. 24-25 ; 2004b, p. 206).

Il est vrai qu’au Québec, plusieurs facultés d’éducation ont récemment introduit, dans leurs programmes, des cours disciplinaires de formation à l’éducation à la citoyenneté : par exemple, à l’Université de Sherbrooke, qui est sans doute à l’avant-garde dans ce domaine, la formation disciplinaire (60 crédits) relève des facultés partenaires à celle de l’éducation. Elles offrent en effet trois cours d’éducation à la citoyenneté au baccalauréat en enseignement de l’univers social au secondaire, le premier cours étant offert en première année à la session d’automne et les deux autres, en troisième année ; ces cours ont été préparés par des professeurs du département d’histoire et de sciences politiques. Ces programmes de formation demeurent tout de même assez timides, lorsqu’il s’agit d’ouvrir la porte à la contribution de la philosophie politique. Pourtant, si l’on dit que le développement de l’esprit et du dialogue critiques constitue l’une des compétences centrales à cultiver chez les futurs enseignants chargés de l’éducation à la citoyenneté, alors les programmes de formation universitaire en enseignement devraient accorder une plus grande place à la philosophie dans la réalisation de cet objectif (Altman, 2004, p. 143-155). Dans ce contexte, l’on ne saurait nier que la philosophie politique constitue l’une des disciplines essentielles « au développement de l’esprit critique [...] des enseignants de manière qu’ils puissent, à leur tour, le développer chez leurs élèves par leur enseignement en histoire et éducation à la citoyenneté » (Guay et Jutras, 2004b, p. 207). Nous y reviendrons dans le second point de cette section.

Mentionnons que la demande des commissions scolaires du Québec est également importante en matière de formation continue, selon certaines enquêtes déjà réalisées (Guay et Jutras, 2004b, p. 206). À l’Université de Sherbrooke, il existe justement « un programme de premier cycle susceptible d’aider les enseignants en exercice qui n’ont pas ou qui possèdent peu de formation en histoire et en éducation à la citoyenneté » ; il apparaît toutefois que ce type de formation soit principalement conçu en fonction des réalités sociales étudiées au secondaire et des visées ministérielles privilégiées dans les programmes d’histoire et d’éducation à la citoyenneté, ne laissant possiblement qu’une place limitée à l’étude des

fondements philosophiques (Guay et Jutras, 2004b, p. 205). Dans le cadre de la formation au deuxième cycle, il existe également « des microprogrammes (15 crédits), des diplômes (30 crédits) ou des maîtrises (45 crédits) en perfectionnement de l'enseignement au département d'histoire et de sciences politiques et au département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke » (Guay et Jutras, 2004b, p. 206) ; mais tout cela se confronte au problème non-négligeable du manque de disponibilité des enseignants en exercice. C'est pourquoi plusieurs jugent que pour rejoindre davantage les enseignants, il faut « capitaliser sur le réseau de l'Internet afin de rejoindre le plus grand nombre et favoriser leur accès dans toutes les régions du Québec. Il faut aussi [...] offrir des formations *ad hoc* non créditées dans les milieux qui en font la demande » (Guay et Jutras, 2004b, p. 206). Cependant, l'on peut certes douter du fait que les formations en ligne ou les perfectionnements ponctuels soient vraiment des environnements pédagogiques propices à l'étude des enjeux théoriques et fondamentaux liés à ce champ disciplinaire qu'est l'éducation à la citoyenneté ; pour l'enseignant, il s'agit bien davantage d'occasions de s'approprier les orientations propres aux programmes de la réforme scolaire, d'assimiler de nouvelles connaissances factuelles, de faciliter la mise en place d'activités pédagogiques dans sa classe et de perfectionner son expertise professionnelle ainsi que ses stratégies quotidiennes d'intervention (Guay et Jutras, 2004b, p. 206-207).

Globalement, dans le contexte québécois, nous remarquons une situation plutôt étrange qui n'aidera en rien l'implantation efficace d'un programme d'éducation à la citoyenneté. Sachant même qu'ils sont et seront vus comme des porteurs de la symbolique de l'État et comme des responsables de la transmission de connaissances liées aux notions et aux principes de la citoyenneté - plus ou moins clairs et précis d'un point de vue théorique et conceptuel - pouvant s'ouvrir à des significations multiples, changeantes et dépendantes de la personne qui les interprète, les enseignants accédant aux programmes de formation continue (à l'université ou ailleurs) en vue de leur perfectionnement ou les étudiants de formation initiale en enseignement (dans les facultés du Québec) reçoivent encore trop peu et parfois même ne reçoivent carrément pas de formation fondamentale, théorique et spécifique en rapport avec ce domaine de la citoyenneté (Guay et Jutras, 2004a, p. 19-21 ; 2004b, p. 205-206 ; Courtine-Sinave, 2003a, 2003b ; *Vie Pédagogique*, 1998, p. 11, 14, 26, 34, 36-37). Par « formation théorique et fondamentale », nous voulons dire l'étude des origines historiques et des fondements philosophiques des principales institutions démocratiques, l'explication des droits et des devoirs du citoyen et de leur évolution, l'analyse des implications de la liberté d'expression et de la tolérance interculturelle, la définition du concept de citoyenneté, de ses dimensions consensuellement admises et de ses aspects plus controversés, l'identification des principaux courants de la théorie politique, de leurs conceptions de la citoyenneté et de leurs implications éducatives ainsi que la réflexion sur l'apport de l'éducation civique et politique dans

l'amélioration des conditions de vie démocratique au sein d'une société pluraliste. Tout cela nécessite pourtant la mise à contribution de nouveaux contenus de connaissances (associés aux enjeux sous-jacents à l'éducation du futur citoyen et aux défis complexes d'une telle éducation) et de nouvelles pratiques professionnelles (liées à la forte responsabilité du futur enseignant en tant qu'agent communicateur de ces contenus). D'un côté, « la nouvelle répartition du temps issue de la réforme de l'éducation a donné lieu à une augmentation substantielle du nombre d'heures d'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté » (en fait, au secondaire, avec l'implantation des nouveaux programmes, l'on double les 200 heures déjà consenties à l'histoire) ; d'un autre côté, « les enseignants s'inquiètent de leur manque de fondements théoriques de la discipline soutenant leur intervention en classe » (Guay et Jutras, 2004a, p. 20, 22)¹⁴⁴.

Certains répliqueront toutefois qu'il n'est pas nécessaire d'offrir un enseignement formel sur la citoyenneté et que l'on peut compter sur l'influence d'un « curriculum caché » (*hidden curriculum*), notamment dans le cadre des programmes universitaires en éducation ; par exemple, nous retrouvons cette position chez Gutmann (1999). Et même si elle réitère plusieurs fois que le développement des aptitudes à la citoyenneté délibérative (*deliberative citizenship*) est une condition nécessaire pour une éducation civique adaptée à la société démocratique, elle définit cette tâche éducative comme étant parfois « non-intentionnelle » (opérant en quelque sorte par ricochet), dans le sens où l'aptitude à la délibération peut être développée sans intervenir tout à fait sciemment : cette insistance sur la citoyenneté délibérative, écrit-elle,

ne sous-entend pas que le développement de la citoyenneté délibérative devrait être le point de mire de tout établissement d'éducation ou de tout enseignant. [...] Les universités, quant à elles, n'ont pas d'abord pour mandat de former des citoyens démocratiques. Les citoyens délibératifs peuvent être l'effet secondaire inattendu d'un enseignement axé sur autre chose. Une bonne éducation à l'ensemble des disciplines intellectuelles fondamentales (*a good liberal arts education*), par exemple, est propice au développement de plusieurs aptitudes et vertus délibératives découlant d'un devoir de sens critique (Gutmann, 1999, p. xiii-xiv).

Pressentir ainsi l'impact positif indirect de ce genre de formation de base sur le développement des compétences citoyennes est sûrement correct, mais ne doit pas pour autant nous aveugler et nous amener à nier le fait que l'on retrouve certains indicateurs qui, dans les universités, laissent entrevoir l'existence d'un rapport important entre le type de programme d'études suivi par l'étudiant et son degré de participation citoyenne et d'engagement politique ; du moins, c'est ce que tend à démontrer une enquête américaine réalisée au cours des années quatre-vingt-dix, auprès de plusieurs milliers de jeunes

¹⁴⁴ « Le but de la réforme québécoise du curriculum est de rendre l'éducation davantage à la portée des élèves. Mais le guide pour enseigner la nouvelle matière est tellement philosophique que les enseignants disent qu'il ne savent pas encore comment ils l'expliqueront aux élèves du secondaire [...] » (Lampert, 2004, p. A7).

adultes diplômés (premier cycle universitaire) se situant majoritairement entre 22 et 25 ans (Nie et Hillygus, 2001, p. 30-57). Conformément à une hypothèse du sens commun, les étudiants issus de la branche des sciences sociales (champ du savoir englobant des disciplines comme la science politique, la sociologie, l'économie, l'histoire, bref, toute discipline qui étudie les groupes humains et leur évolution) s'impliqueraient davantage dans la sphère politique et dans la société civile que ceux provenant des domaines de l'ingénierie, de l'administration ou même de l'éducation (Nie et Hillygus, 2001, p. 46-47)¹⁴⁵. Cette différence apparaîtrait significative à plusieurs niveaux : taux de participation aux scrutins, bénévolat et service communautaire, engagement dans des partis politiques, etc. Par exemple, l'effet du curriculum en sciences sociales sur la dimension du service communautaire se traduit par une forte amélioration de l'engagement de l'individu dans les activités volontaires et bénévoles de la société civile qui se situe quelque part entre le pôle de la famille et celui de l'État (comme c'est le cas pour les causes sociales des organismes de bienfaisance) : chez cet individu, le nombre d'heures consacrées au service communautaire aurait tendance à tripler et même à quadrupler en moyenne - l'augmentation des heures réservées au volontarisme civique et communautaire étant corrélative à la quantité de crédits accumulés dans le domaine des sciences sociales (Nie et Hillygus, 2001, p. 34, 48). À cela s'ajouterait également une relation entre le degré d'engagement politique et le développement de l'aptitude verbale (c'est-à-dire de l'argumentation) : les éléments de discussion et de persuasion (liés notamment aux allégeances politiques ainsi qu'aux choix de partis et de candidats) sont généralement considérés dans les analyses sur la participation politique comme un indice important d'engagement civique et politique (Nie et Hillygus, 2001, p. 35 ; Campbell, Converse, Miller et Stokes, 1960). « Quoique la discussion politique ne corresponde pas à la définition classique de la participation politique - une tentative d'influencer la politique gouvernementale ou la sélection des chefs de gouvernement qui en sont responsables - elle reste néanmoins une composante importante de la citoyenneté démocratique »; le désir de discuter et de persuader sur la chose politique révélerait « autant le niveau d'intérêt politique de l'individu que son degré d'engagement », si ce désir « vise non seulement à défendre les propres intérêts et préférences de l'individu, mais aussi à amener quelqu'un d'autre à partager et à poursuivre ces mêmes intérêts » (Nie et Hillygus, 2001, p. 35).

Certaines études empiriques, concluant ainsi que « l'aptitude verbale et un curriculum en sciences sociales semblent tous deux avoir une influence directe indépendante sur l'engagement et le comportement politiques » (Nie et Hillygus, 2001, p. 48), abondent clairement dans le sens d'une forte

¹⁴⁵ Pourtant, c'est une forme d'investissement que l'on peut certes espérer de la part des éducateurs de demain qui, en grande partie, porteront sur leurs épaules la responsabilité de former les jeunes à la citoyenneté.

valorisation des connaissances sociales (évolution de la réalité sociale, juridique et politique du passé au présent, culture politique publique, savoir institutionnel, etc.) et de l'acquisition d'une compétence proprement expressive et argumentative, dans le cadre de la formation des enseignants pour l'éducation à la citoyenneté. De ce fait, si le niveau de participation semble être étroitement lié à la qualité comme à la quantité de connaissances acquises en ce qui concerne les réalités sociales et politiques (Milner, 2004), cette condition nécessaire à l'engagement ne se révèle toutefois pas suffisante. Dans le processus de la formation universitaire en enseignement, il faut y adjoindre - comme à l'école primaire et secondaire - le développement d'une autre aptitude : la compétence au dialogue.

Il est vrai qu'au Québec, le thème du vivre-ensemble et de la citoyenneté constitue l'un des cinq domaines généraux de formation privilégiés par le nouveau programme de l'éducation préscolaire et du primaire de même que par celui du secondaire (tout le personnel enseignant est donc appelé à former de futurs citoyens responsables). Il est aussi vrai que l'identification des compétences à développer chez le personnel enseignant ne devrait pas seulement concerner les programmes de formation initiale, mais également les programmes de perfectionnement continu. Cependant, ci-après, nous ciblons principalement le programme secondaire d'histoire et d'éducation à la citoyenneté et la logique de préparation universitaire des futurs enseignants en charge de cette discipline particulière, ce qui a déjà fait l'objet de quelques discussions dans le contexte québécois (Guay et Jutras, 2004a, p. 12 ; Ministère de l'Éducation, 2001a, p. 183-185). Néanmoins, l'on n'exclut nullement le fait que la logique de préparation qui est privilégiée puisse aussi se transposer à d'autres niveaux de perfectionnement, en particulier à celui de la formation continue des maîtres. D'un côté, la « formation initiale ne résout pas tous les problèmes, loin de là. Il faut se préoccuper aussi d'aider le personnel enseignant en exercice à acquérir les fondements théoriques et à développer les habiletés nécessaires pour s'approprier les nouvelles dimensions du domaine de l'éducation à la citoyenneté [...] » ; d'un autre côté, nous pouvons certes espérer que « les efforts pour repenser la formation initiale des futurs enseignants portent des fruits à court terme chez cette clientèle, mais aussi chez les enseignants en exercice qui seront en contact avec la nouvelle génération d'enseignants susceptibles de devenir des multiplicateurs dans leur milieu » (Guay et Jutras, 2004b, p. 205). Surtout que dans le cadre de ce que l'on appelle la « démocratie scolaire », il faut entendre non seulement l'occasion et la faculté accordées aux élèves de modifier ou d'amender les règles de vie et d'apprentissage, mais aussi la capacité des enseignants eux-mêmes de gérer démocratiquement leurs activités. Cela n'est toutefois possible que dans un contexte scolaire où l'éducation à la citoyenneté passe par la recherche de support mutuel entre des enseignants à qui les instances hiérarchiques des établissements scolaires doivent accorder une plus grande autonomie, selon

les visées de la réforme québécoise axées sur l'autodétermination et la collaboration entre les membres d'équipes éducatives. Cela coïncide avec le principe voulant que les mêmes projets d'apprentissage traversent plusieurs disciplines et soient communément créés et supportés par des équipes semi-autonomes d'enseignants de l'univers social (et au-delà), dans leur expérience pédagogique au quotidien.

4.4.2 Les visées et les contenus de la formation initiale des enseignants responsables de l'éducation à la citoyenneté : compétence à la participation, compétence au dialogue

La possession d'un éventail de connaissances liées aux réalités sociales, à la démocratie, aux institutions publiques et à la définition de la citoyenneté est sans aucun doute une condition nécessaire pour que les futurs enseignants soient capables de saisir les occasions de participer à la chose publique (en choisissant, par exemple, les bonnes tribunes en fonction de leurs intérêts, en jugeant les dirigeants politiques en collaboration avec d'autres, en identifiant les intérêts généraux de la société et en concentrant leur énergie sur les points fondamentaux de désaccord). Bien qu'essentielle et préalable, l'acquisition de ce « savoir » se révèle pourtant insuffisante pour former de futurs enseignants plus actifs et plus responsables en matière de participation, à qui l'on va ensuite demander de mettre en œuvre des projets qui engagent la participation de leurs élèves (Guay et Jutras, 2004a, p. 22)¹⁴⁶. Puisque le corps enseignant détient une part importante de responsabilité dans l'élaboration de projets pédagogiques originaux visant à initier les jeunes au débat citoyen et démocratique¹⁴⁷, il s'agit sans doute d'une évidence pour tous de dire que l'enseignant doit avoir développé sa compétence au dialogue, c'est-à-dire qu'il doit lui-même être en mesure de fournir très précisément une séquence d'étapes argumentatives de la définition de situations conflictuelles jusqu'à la proposition de solutions argumentées. Mais voilà, comment les acteurs de la formation universitaire doivent-ils s'y prendre pour préparer adéquatement le corps enseignant à ce qui l'attend en classe ?

¹⁴⁶ « Au secondaire, il importe que les élèves se voient offrir, aussi bien dans la classe que dans l'école, plusieurs types d'activités leur donnant l'occasion d'explorer différentes facettes de la citoyenneté. L'implication active des élèves dans les décisions qui les concernent, la résolution collective de problèmes par la discussion et la négociation, les débats sur des questions porteuses d'enjeux variés ainsi que la prise de décision dans un esprit de solidarité et de respect des droits individuels et collectifs sont autant de situations qui se prêtent à l'exercice de la citoyenneté. Tous les domaines d'apprentissage peuvent contribuer [...] à sensibiliser les élèves au vivre-ensemble et à la citoyenneté. Toutefois, certains d'entre eux, tels le domaine de l'univers social, le domaine des langues et celui du développement personnel, contribuent de façon privilégiée à la prise de conscience de la diversité des options et des croyances, à la distanciation par rapport à ses propres modèles de référence et à la prise de parole dans un esprit de dialogue » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 29). Dans cette continuité, à l'Université de Sherbrooke, une innovation pédagogique a été mise sur pied, afin d'ancre la formation initiale à l'éducation à la citoyenneté dans la pratique pédagogique : les étudiants doivent travailler en partenariat au sein d'une école et « sont appelés à mobiliser leurs connaissances en éducation à la citoyenneté acquises dans les cours disciplinaires qu'ils ont suivis afin d'organiser une simulation de l'Assemblée des Nations Unies dans leur école de stage. [...] Il s'agit en fait de démythifier l'envergure d'une telle organisation : bien souvent, les enseignants ne se lancent pas dans cette activité sous prétexte que c'est compliqué et énergivore. Ainsi, en ayant l'occasion de la préparer avec des collègues, ils pourront établir un cahier de procédures qui leur facilitera la tâche lorsqu'ils seront en exercice » (Guay et Jutras, 2004b, p. 204).

¹⁴⁷ Une liste contenant de tels projets (scolaires ou parascolaires) organisés et réalisés dans certaines classes primaires et secondaires au Québec est disponible dans une contribution de Guay et Jutras (2004a, p. 23-24).

Pour l'enseignant responsable de la formation civique, développer d'abord une *compétence à la participation et au dialogue* et être ensuite en mesure de la cultiver chez le jeune requiert évidemment une compréhension approfondie du monde social dans lequel il vit, ce qui implique plus spécifiquement deux types de connaissance essentiels pour l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté : la connaissance de la culture politique publique et la connaissance des institutions de la société.

- La connaissance de la *culture politique publique* est constituée « par l'ensemble [...] des habitudes, des traditions, des mentalités, des croyances, des représentations collectives, des systèmes de valeurs de la société [...], c'est-à-dire par la culture de cette société. Chaque peuple, chaque pays, chaque civilisation donne [...] aux conflits individuels, à la résistance au pouvoir, une physionomie singulière. On ne peut séparer la politique de ce contexte culturel global, sans l'appauvrir » ;
- L'acquisition d'un *savoir institutionnel* coïncide avec la connaissance « des institutions de nature particulière [...]. Dans toute société complexe, le pouvoir est organisé : les régimes politiques sont les différents types d'organisation du pouvoir. Ils résultent à la fois d'institutions formelles, officielles, établies par les constitutions, les lois et les textes juridiques en général, et d'institutions de fait, d'habitudes, de coutumes, d'usage, de pratiques » (Duverger, 1964, p. 157).

Ces deux types de connaissance sont évidemment indissociables. Car, dans tout État démocratique, la capacité de participer à ses institutions (sociales, juridiques, politiques) est étroitement liée à l'acquisition d'une faculté de comprendre la culture publique en général, s'agissant ici de la première condition pour que le citoyen soit membre à part entière de sa société (Rawls, 1995, p. 245). Ne pas connaître cette culture publique libérale et démocratique peut signifier l'ignorance des vertus de la participation équitable et de la grande valeur des droits fondamentaux pour la vaste majorité des citoyens, le non-respect des termes de la coopération sociale ou même « la peur de châtiments pour des crimes qui n'existent pas » (Rawls, 1995, p. 244). Bref, « l'apprentissage du vivre-ensemble et de la citoyenneté [...] requiert la connaissance des principes fondateurs de la loi de même que celle de la société et de ses institutions » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 21). C'est pourquoi il se révèle essentiel d'étudier, pour comprendre la citoyenneté démocratique de l'intérieur, ses bases culturelles (systèmes de valeurs de la société, culture politique libérale, etc.) et institutionnelles (charte des droits et libertés, division des pouvoirs, etc.), dans le cadre du ou des cours d'éducation à la citoyenneté devant obligatoirement être dispensés aux futurs enseignants du primaire et, de façon plus poussée, à ceux qui, au secondaire, exercent leur métier dans les domaines de l'histoire et, en général, de l'univers social. Il serait difficilement possible de comprendre vraiment la culture publique, de connaître les institutions qui la soutiennent et d'expliquer leurs principes fondateurs aux générations futures, sans que les étudiants en enseignement soient d'abord initiés à l'histoire des idées politiques traversant la pensée et la réalité occidentales, d'hier à aujourd'hui.

Le but de présenter une telle histoire de la pensée politique occidentale est de permettre à l'étudiant de se familiariser avec les principaux aspects de la philosophie politique et de comprendre les concepts fondamentaux utilisés à l'intérieur de ce champ. Autrement dit, il s'agit de mettre en perspective différentes problématiques (sociale, politique et juridique) au moyen des œuvres des grands philosophes. Il s'agit, pour le professeur, de faire un survol des différentes époques qu'a connues l'histoire de la pensée politique et qui mettent en scène d'importants auteurs influençant encore aujourd'hui les modèles (et les contre-modèles) de la citoyenneté démocratique ; d'ailleurs, de très bons manuels existent pour concevoir le programme d'une telle introduction et peuvent être utilisés, comme lectures obligatoires ou complémentaires, pour approfondir la matière (ex. : Kymlicka, 2002 ; Piotte, 1999)¹⁴⁸. De cette façon, l'on reconnaît l'importante contribution de l'histoire de la philosophie dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et ce, à travers l'étude des grands penseurs du passé (utiles pour éclairer le présent), ce qui s'accompagne sans doute du développement de la capacité à les situer dans leur époque et dans leur contexte social, politique et religieux. À la suite de la présentation de cette histoire de la pensée politique occidentale, le but d'un cours d'éducation à la citoyenneté devient celui d'introduire l'étudiant à la signification de la démocratie et de la citoyenneté dans le contexte pluraliste contemporain, en analysant les grandes valeurs des démocraties occidentales, comme la protection des droits fondamentaux, la reconnaissance de ceux qui pensent différemment, la résolution publique des conflits et la promotion de l'éducation. Il s'agit ainsi de développer des habiletés de réflexion critique par le biais de la manipulation de certains concepts de base, afin d'aborder les grands thèmes sociaux et politiques qui façonnent la pensée occidentale contemporaine (liberté, droits, justice, égalité, etc.).

À un certain moment, il faut toutefois savoir dépasser ce cadre de la théorie sociale et politique, afin d'adapter la formation civique et politique aux besoins des futurs enseignants. Pour ce faire, il est essentiel de circonscrire la place de l'étude de la citoyenneté en éducation, c'est-à-dire de voir en quel sens la diversité des conceptions actuelles de la citoyenneté influence les finalités, les méthodes et les orientations normatives privilégiées en éducation. En plus d'introduire le thème de l'éducation à la citoyenneté dans le contexte de l'application des nouvelles orientations et des nouveaux programmes de la réforme éducative québécoise (nul doute que le rôle de l'université en matière de formation civique s'inscrit dans la foulée de l'émergence de l'éducation à la citoyenneté comme partie intégrante du

¹⁴⁸ À partir de ces manuels, l'on remarque que certaines époques historiques et certains auteurs à l'étude se révèlent sans doute des incontournables. Notamment : les origines de la démocratie et l'organisation de la cité athénienne ; Platon et la critique de la démocratie athénienne ; la politique d'Aristote ; les théories de l'État à la Renaissance (ex. : Machiavel, Bodin) ; le modèle absolutiste et la formation de l'État selon Hobbes ; le libéralisme de Locke et le gouvernement civil ; Montesquieu et la séparation des pouvoirs ; Rousseau et la théorie du contrat social ; la pensée politique de Kant ; Tocqueville et la démocratie américaine ; Marx et le communisme; la théorie de la justice de Rawls.

curriculum obligatoire à l'école québécoise), il est en effet nécessaire de définir les composantes et les finalités de cette éducation à partir des dimensions (juridique, participative et identitaire) de la citoyenneté (cf. *supra*, p. 14 et suiv.), de prendre en compte la diversité des modèles normatifs de la citoyenneté et de dégager leurs implications pédagogiques (cf. *supra*, chap. 2). En somme, c'est en définissant les grandes et les diverses conceptions de la citoyenneté et de la formation civique (conceptions qui reposent, bien sûr, sur des fondements communs, mais qui, comme nous l'avons vu en détail dans notre second chapitre, se distinguent dans l'ordre de priorité qu'elles accordent à certaines notions comme la liberté privée, la participation ou l'appartenance à la communauté politique) que l'université peut vraiment introduire l'étudiant à la signification de la citoyenneté dans les démocraties pluralistes.

Puisqu'au Québec, l'éducation à la citoyenneté sous-tend une contribution majeure de l'histoire, l'étude des réalités sociales du passé et du présent peut également constituer une partie importante de la matière à approfondir, lors de la formation initiale des enseignants s'inscrivant dans le domaine de l'univers social. En effet, l'éducation à la citoyenneté est une discipline où les connaissances historiques peuvent être transférées afin de mieux connaître le contexte social actuel, c'est-à-dire qu'elles peuvent être réutilisées à travers l'analyse de certaines réalités sociales du présent. Par exemple, l'étude de la romanisation à l'Antiquité, qui permet évidemment de définir ce qu'est un empire et de saisir son influence sur le reste du monde, amène des éléments de connaissance transférables aujourd'hui à ce que l'on appelle couramment l'américanisation, une réalité que l'étudiant est plus à même d'analyser à partir d'une perspective historique. En effet, l'américanisation comporte certainement des analogies assez frappantes avec la romanisation (insistance sur l'armée et l'armement, tendance à l'homogénéisation des autres petites cultures, imposition d'une langue diplomatique, utilisation des symboles de puissance comme l'aigle, concentration de la richesse, etc.), de sorte que l'enseignement de l'histoire implique l'étude du passé comme de l'actualité, c'est-à-dire le réinvestissement des connaissances historiques dans l'analyse de certaines réalités sociales contemporaines. Tout à la fois, cette approche permet à l'étudiant de constater le changement et, par comparaison au passé, l'état de la société actuelle.

D'ailleurs, cela correspond tout à fait à la méthode d'analyse proposée, au Québec, dans le programme secondaire d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, méthode que l'on peut exemplifier à travers l'étude d'une « réalité sociale du présent », comme la mondialisation, par exemple (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 365). Selon le cadre d'analyse ministériel inspiré de l'approche historique, il s'agit de procéder d'une manière englobante et méthodique afin d'étudier n'importe quelle réalité sociale

actuelle et majeure (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 352), ce que nous pouvons schématiquement illustrer en utilisant l'exemple du thème de la *mondialisation* :

- *Angle d'entrée* (mise en contexte ou sujet amené sous l'angle historique) : après les deux guerres mondiales, s'amorce la reconstruction des pays vaincus et l'interdépendance des nations nécessite la création de nouvelles instances à caractère mondial, en particulier l'ONU, ce à quoi s'ajoute un développement économique sans frontières ;
- *Objet d'interrogation* (compétence visant à questionner une réalité sociale) : les relations entre les États-nations au plan politique, économique ou culturel sont-elles radicalement nouvelles ? Quelle est la place du Québec à l'intérieur de cette réalité globalisée ? Et ainsi de suite ;
- *Objet d'interprétation* (compétence visant à interpréter et à comprendre une réalité sociale) : l'interprétation peut se faire à partir des retombées, des bienfaits et des effets négatifs de la mondialisation sur la société québécoise et les autres peuples ;
- *Objet de conscientisation* (compétence visant à développer une « conscience citoyenne » en lien avec une réalité sociale) : parce que les peuples et les cultures sont de plus en plus interdépendants, les actions des uns influencent la vie des autres (écologie, art, décisions politico-économiques, science, mobilité des travailleurs, éducation internationale, etc.). En dépit d'une relation plus ouverte entre les peuples, il existe encore de profondes divisions positives ou négatives dans le monde (revendications pacifiques ou violentes de nombreux peuples sans entité politique souveraine, tension constante entre les intérêts nationaux et mondiaux, disparité économique Nord-Sud, régimes politiques brimant les droits de l'homme, suprématie occidentale vs intégrisme islamique, etc.) ;
- *Repères instructifs* (références sociales, historiques, culturelles, politiques ou autres - événements marquants, ouvrages de référence, institutions diverses, etc. nécessaires à l'étude et à la compréhension d'une réalité sociale) : effondrement de l'empire soviétique, création d'organisations internationales politiques, économiques ou juridiques (ex. : UE, ALÉNA, UNESCO, TPI), protocole de Kyoto, Croix-Rouge, événements du 11 septembre 2001, *Le village global* (Mc Luhan, 1989, 1968), *Le choc des civilisations* (Huntington, 1997), etc.

En intégrant ainsi, dans le cadre des cours universitaires d'éducation à la citoyenneté, l'étude d'autres réalités sociales du présent (à déterminer par le professeur) historiquement mises en contexte, la formation initiale des maîtres est en mesure de mieux s'arrimer à l'orientation générale de la réforme québécoise (amener l'élève à comprendre le présent à la lumière du passé et vice versa) et de mieux répondre à la demande récurrente voulant que l'apprentissage de l'histoire doive s'accompagner d'une meilleure compréhension de la société québécoise actuelle (Guay et Jutras, 2004a, p. 16 ; *Vie Pédagogique*, 1998, p. 18).

Notons qu'à ce niveau, l'Université de Sherbrooke jouit d'une situation privilégiée. En effet, dans la discipline de l'univers social - géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, la formation des futurs enseignants du secondaire (baccalauréat en enseignement de 120 crédits) comporte des cours obligatoires d'éducation à la citoyenneté qui représentent jusqu'à 9 crédits. À l'intérieur de ces crédits alloués à la

formation civique, trois thématiques sont abordées et celles-ci relèvent principalement des champs de l'histoire et de la science politique : l'espace démocratique québécois et canadien (le citoyen actif, votant ou contribuable et les différents groupes de pression comme les syndicats ou les mouvements féministes); les institutions et les organisations internationales (développement de l'interdépendance entre les personnes, entre les peuples) ; la société pluraliste (l'apport de la diversité culturelle et l'influence des citoyens immigrés dans une communauté démocratique comme le Québec). En résumé, l'objectif de ces trois activités pédagogiques est de conscientiser les étudiants du baccalauréat en enseignement secondaire aux « développements des droits, des interdépendances et de la diversité des personnes qui vivent dans une communauté donnée » (Guay et Jutras, 2004b, p. 197).

Malheureusement, dans ce contexte, l'on peut remarquer que peu de place est accordée à la contribution de la philosophie politique (contrairement à l'Université du Québec à Trois-Rivières, où la formation en matière d'éducation à la citoyenneté est assumée par son département de philosophie), ce sur quoi nous avons pourtant insisté à travers ce point, en rappelant la nécessité d'intégrer cette discipline philosophique fondamentale à l'enseignement universitaire de l'éducation à la citoyenneté, afin de définir les concepts en jeu et de découvrir les différents courants de pensée théoriques qui leur attribuent souvent des sens distinctifs. « On aura une conception très différente de l'éducation à la citoyenneté selon que l'on se situe dans l'un ou l'autre de ces courants de pensée. Cette pluralité de visions de la citoyenneté colore également la nature des dispositions et vertus qu'elle devrait chercher à développer [...] » (Ouellet, 2002, p. 152), ce que nous avons assez longuement examiné dans le second chapitre de cette thèse et ce que les universités doivent forcément intégrer à la formation des futurs maîtres responsables de l'éducation civique, afin que ceux-ci puissent se positionner face à cette diversité non seulement de nature culturelle, mais aussi conceptuelle. Cela « peut [...] aider à voir un peu plus clair dans l'enchevêtrement des différentes positions qui structurent les débats contemporains sur l'éducation à la citoyenneté » (Ouellet, 2002, p. 155). En même temps, les futurs enseignants sont amenés à adopter une attitude critique face aux orientations privilégiées à travers la réforme québécoise et à participer au développement de programmes d'éducation à la citoyenneté qui tiennent compte de la diversité des conceptions de la citoyenneté coexistant dans la société, ce qui veut dire du point de vue des enseignants eux-mêmes qu'il peut y avoir désaccord sur les finalités de tels programmes (Ouellet, 2002, p. 156). Le développement de cette aptitude critique fait en sorte que l'enseignant de demain acquiert d'ores et déjà le statut de citoyen engagé dans le large débat que toute société démocratique doit mettre en œuvre, lors de la définition ou de la révision de ses politiques éducatives.

Pour ce faire, il est clair que les éducateurs doivent apprendre eux-mêmes, comme ils souhaitent l'apprendre à chaque élève, « à s'interroger sur eux-mêmes, à partager leurs solutions avec d'autres, à discuter des valeurs qui les font vivre, à rechercher des consensus sur des questions fondamentales qui concernent la collectivité et à pratiquer la discussion démocratique » (Conseil supérieur de l'éducation, 1990, p. 36). C'est pourquoi la formation universitaire des futurs maîtres doit non seulement comporter l'objectif de les préparer à initier le jeune au débat citoyen et démocratique en les informant des pratiques et des procédures de discussion disponibles, mais elle doit également transformer la salle de cours en « arène publique ». Pour ce faire, les thèmes soumis à la discussion doivent faire une synthèse critique de l'information qui a été recueillie dans le ou les cours théoriques d'éducation à la citoyenneté ; évidemment, dans ces situations qui nécessitent de délibérer en dyades, en petits groupes ou en grand groupe, le but n'est pas d'avoir raison à tout prix, bien que l'échange d'arguments vise, pour les personnes qui s'opposent, à se convaincre réciproquement. Une série de questions à débattre peut ainsi être proposée aux groupes d'étudiants, celle-ci devant susciter des échanges de niveau conceptuel et philosophique sans être dépourvus d'implications pratiques afin que les délibérants adoptent une position « engagée » :

- Pensez-vous que l'application concrète de la politique éducative du Gouvernement du Québec est réalisable ou utopique¹⁴⁹? Permettra-t-elle réellement d'améliorer la vie démocratique de notre société future ?
- Qu'est qu'une société démocratique ? (Il est possible d'enrichir ce débat avec le visionnement du film *1984*, basé sur le roman célèbre du même titre.) Quelles sont les principales différences entre le régime totalitaire de *1984* et le régime démocratique de la société québécoise ? Quels droits généralement possédés par les citoyens démocratiques sont-ils brimés, dans l'univers imaginé par Orwell ? Y a-t-il des pratiques anti-démocratiques esquissées dans *1984* (ex. : intrusion dans la vie privée, manipulation de l'information, clivage entre les élites et le peuple) qui peuvent encore représenter des dangers pour la société québécoise d'aujourd'hui ?
- Le pluralisme des cultures, des valeurs et des religions a-t-il conduit à une remise en question des modèles politiques traditionnels proposés par les grands philosophes du passé (Hobbes, Rousseau, etc.) ? Ont-ils été remplacés par d'autres modèles plus adéquats et plus adaptés à la diversité culturelle d'aujourd'hui (Rawls, Habermas, etc.) ?
- Il est raisonnable de penser que la majorité des citoyens contemporains peuvent chercher et trouver leur plus grande satisfaction dans la sphère privée ou apolitique (la famille, le travail, les études, l'art, la religion, etc.). Doit-on en déduire qu'il n'existe plus de place, dans leur vie, pour promouvoir la valeur de la participation publique ? Où et quand les citoyens peuvent-ils trouver leur motivation pour participer à la vie politique ?
- Il existe plusieurs sens à la participation citoyenne (ex. : défendre les droits individuels, construire une identité nationale, promouvoir les intérêts d'un groupement civil). Quelle(s) option(s) participative(s) auriez-vous personnellement tendance à privilégier ?

¹⁴⁹ Il s'agit d'aborder l'enseignement de la discipline « Histoire et éducation à la citoyenneté » en lui confiant « la responsabilité de contribuer à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques » (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 337-338).

- En quoi la conception républicaine de la citoyenneté se distingue-t-elle de la conception libérale ? Est-il souhaitable de préparer les jeunes à reconnaître ce type de conflit qu'engendre la diversité des conceptions du citoyen ? Comment l'institution scolaire peut-elle assurer cette préparation ?
- Pour quelles raisons la dimension juridique se révèle-t-elle insuffisante pour définir rigoureusement la notion de citoyenneté ? Estimez-vous que la plupart des gens partagent aujourd'hui une conception passive de la citoyenneté axée presque exclusivement sur ses aspects juridiques ? Si oui, que proposez-vous pour contrebalancer cette attitude ?
- En associant l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement de l'histoire, l'on peut redouter que la spécificité de l'éducation à la citoyenneté n'émerge pas et qu'elle soit absorbée par l'enseignement de l'histoire (Mougniotte, 1999, p. 146). Selon vous, dans son programme disciplinaire « Histoire et éducation à la citoyenneté », le ministère québécois de l'Éducation échappe-t-il à ce piège ?

Après avoir fait un retour sur les principales notions (droits, démocratie, participation publique, diversité culturelle, sphère privée, libéralisme, politique éducative, etc.) vues lors des débats, le groupe peut s'auto-évaluer à partir de différents points (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 515-516) et donc conduire une sorte de réflexion collective de deuxième niveau sur ce qu'est « l'acte de délibérer publiquement » (ses effets positifs ou négatifs sur le groupe, son climat de coopération ou de confrontation, etc.) et sur ce qui doit ultérieurement être corrigé afin de perfectionner la procédure de discussion (cf. *supra*, p. 255 et suiv.)¹⁵⁰ :

- Évaluer le respect des règles de discussion généralement admises (participation générale des délibérants, traitement symétrique des assertions et absence réciproque de contraintes) et de celles qui ont été fixées par le groupe lui-même (ex. : en ce qui a trait au temps de parole réservé à chaque délibérant, les consignes acceptées au départ ont-elles été respectées ?) ;
- Dire en quoi sa vision du problème ou du sujet discuté s'est modifiée ou consolidée au cours du dialogue ;
- Relever des interventions qui ont favorisé ou entravé la réflexion commune, en considérant les conséquences qu'elles ont pu avoir sur les personnes ;
- Exprimer des réactions suscitées par la pratique délibérative (Qu'avez-vous appris ? Quels apprentissages pourrez-vous réutiliser ? Comment avez-vous fait pour coopérer ou pour faire preuve de jugement critique ?), en relevant des aspects du dialogue qu'il semble important d'améliorer ;
- Dégager les aspects pouvant distinguer la délibération à grande échelle (ex. : dans une société démocratique) de la délibération à petite échelle (ex. : dans une classe composée d'étudiants universitaires).

Dans cette continuité et dans le cadre d'un second volet de cette activité de discussion amorcée, le professeur d'éducation à la citoyenneté peut encourager son groupe à former des équipes auxquelles on demande d'élaborer des projets hypothétiques, mais réalisables, visant à créer des contextes de délibération adaptés à une classe d'adolescents, le but étant de voir plus concrètement comment va se

¹⁵⁰ Dans le jargon pédagogique contemporain, d'aucuns parlent de « métacognition des apprentissages », lorsqu'il s'agit, pour les étudiants, de faire le bilan de ceux-ci par écrit ou par échange d'idées sous forme de plénière.

dérouler l'éducation à la citoyenneté dans les écoles. Il s'agit d'abord de présenter une liste d'activités délibératives déjà expérimentées par des enseignants dans les écoles québécoises¹⁵¹ et de fournir quelques exemples de projets potentiels connexes¹⁵². Ensuite, il s'agit, pour chaque équipe, d'élaborer un projet pédagogique original visant à initier les jeunes au débat citoyen et démocratique, un projet qu'elle aura d'ailleurs à présenter et à soumettre aux autres étudiants du groupe, afin d'enrichir la quantité et la qualité des stratégies offertes aux futurs enseignants pour former à la citoyenneté, selon l'approche de la pédagogie de la discussion. Finalement, l'on peut exiger de chaque équipe la rédaction d'un document qui, en plus d'exposer en détail le projet pédagogique ayant été présenté verbalement, doit dûment prendre en considération les critiques formulées par l'auditoire. Voilà sans doute l'une des multiples façons de transformer l'université en lieu d'expérimentation pour une pédagogie de la discussion. À l'école comme à l'université, il y a plusieurs occasions de permettre à l'apprenant de prendre progressivement le point de vue de « participant » dans les contextes réels de discussion et dans les espaces de délibération publique. De cette façon, le contexte de la formation universitaire des maîtres peut fournir aux étudiants des conditions structurelles et factuelles qui, dans le cadre du ou des cours d'éducation à la citoyenneté, les amènent à développer leur capacité de délibérer et d'harmoniser leurs propres interactions.

Conclusion

Dans notre second chapitre, nous avons soutenu que l'autonomie privée des citoyens ne pouvait être assurée qu'en activant leur autonomie civique (Habermas, 1998a, p. 213). Cela revenait également à

¹⁵¹ École secondaire Nicolas-Gatineau, Gatineau - « *Simulation d'une Assemblée des Nations Unies* : cette activité vise à conscientiser les élèves à la difficulté d'établir des consensus et ce, même à l'intérieur d'un microcosme comme la classe ; elle fournit également l'opportunité de comprendre les mécanismes qui régissent le Conseil des Nations Unies qui veille à assurer le maintien de la paix dans le monde par la diplomatie » ; École primaire Sainte-Jeanne-d'Arc, Montréal - « *Apprivoiser la politique* : cette activité en classe du primaire a commencé lorsque les enfants se sont mis à s'intéresser à ce qui se passait dans l'actualité et que leur enseignante a saisi l'occasion pour les amener à débattre des enjeux sociaux » ; École secondaire du Phare, Sherbrooke - « *Débats citoyens* : ces débats devraient, selon les auteurs, favoriser le compromis et la négociation et amener les élèves à confronter leurs positions à propos d'un sujet d'actualité » (Guay et Jutras, 2004a, p. 23 ; Otero, Cournoyer et Larocque, 2002, p. 38, 44, 56). Depuis plusieurs années, au Québec, le Centre de développement pour l'exercice de la citoyenneté offre également aux acteurs de l'éducation et aux étudiants de nombreuses activités dans le cadre scolaire ou parascolaire (élections réelles ou simulées dans les écoles secondaires, débats citoyens en ligne ou en vidéoconférence, etc.).

¹⁵² *L'impact des multinationales sur l'environnement* : le mode de fonctionnement du débat est le jeu de rôles (par exemple, ces rôles peuvent être distribués par tirage au sort), où les élèves doivent adopter la perspective de certains personnages tels les environmentalistes ou les directeurs d'entreprise et doivent réagir de manière opposée face à telle ou telle situation fictive en lien avec la question de l'environnement (ex. : préservation des forêts vs droits de coupe) ; *Reproduction d'une assemblée législative en classe* : l'activité vise à initier les jeunes aux grands principes démocratiques à travers une simulation parlementaire reproduisant le plus fidèlement possible les travaux et les procédures de l'Assemblée nationale du Québec. Chaque protagoniste a un rôle à jouer dans la réalisation d'un projet commun, celui de mener à bien leurs délibérations et ainsi d'adopter un projet de loi ; *Projet pédagogique sur le système judiciaire québécois* : l'activité prend la forme d'un procès simulé à partir d'une cause hypothétique impliquant des jeunes. La première étape est consacrée à la sélection du jury et à la présentation de la preuve. La seconde étape, c'est le procès simulé : écouter les témoignages, entendre les plaidoiries, rendre le verdict, etc. Tout au long de la préparation de cette activité, le site Internet *Éducaloï* est une référence intéressante pour les jeunes du secondaire et peut servir d'outil de vulgarisation juridique.

promouvoir la perspective que le libéralisme et le républicanisme devaient être vus comme des alliés, dans la mesure où il était demandé aux citoyens de développer un degré plus élevé d'investissement politique (celui-ci étant de nature critique), afin d'établir et de protéger les droits de la citoyenneté qui soutiennent le plein épanouissement de la vie privée et préviennent les formes connues de domination entre les individus ou d'abus de pouvoir de la part de l'État (Kymlicka, 2001, p. 327-346 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 14). Nous avons aussi soutenu que le moyen privilégié en démocratie pour s'investir de la sorte était la participation à la délibération publique, en vue de constituer et de justifier les normes et les lois garantissant les conditions de reproduction d'une société politique juste et légitime, aux yeux des citoyens eux-mêmes. À l'intérieur d'une telle conception délibérative de la démocratie, la formation civique consiste à développer la capacité à prendre sa place dans les espaces publics de délibération ; autrement dit, l'objectif de l'éducation à la citoyenneté consiste à faire la transition d'*« une visée d'intégration* (intégrer l'individu à une collectivité comme la partie d'un tout) à une visée de *participation* (éduquer le jeune à prendre [...] sa part [...] de pouvoir et de responsabilité) » (Leleux, 1997a, p. 23). D'un côté, pour vaquer à d'autres occupations que politiques, les citoyens autorisent démocratiquement la délégation d'un certain nombre de pouvoirs institutionnels et administratifs ; d'un autre côté, il y a en quelque sorte un « prix à payer » pour jouir à long terme de cette liberté privée : c'est que les citoyens se doivent occasionnellement de s'engager dans les espaces institutionnalisés ou non-institutionnalisés de délibération publique, afin d'évaluer la légitimité des normes et des institutions de la société politique et, au besoin, de s'entendre pour les réviser. Pour cela, les citoyens doivent acquérir la capacité de mettre collectivement à l'épreuve la validité de ces encadrements juridiques et politiques, tout en dépassant les formes de communication non-réflexive, où le bien-fondé et l'utilité de plusieurs prescriptions sociales sont spontanément admis.¹ Alors, comment l'éducation à la citoyenneté peut-elle contribuer à la réalisation de ce projet de participation critique et réfléchie ?

Puisque le développement de la capacité d'argumenter rationnellement peut se comprendre en termes de progression et de pratique, la pédagogie de l'éducation à la citoyenneté exige que les maîtres recourent, de façon répétée, à des dispositifs de discussion permettant aux futurs citoyens actifs de problématiser, de débattre et de délibérer réellement, entre eux, au sujet des raisons qu'ils avancent pour justifier leurs propres conceptions de la meilleure société politique. Nous l'avons vu, certains auteurs soutiennent que dans ce contexte, les éducateurs doivent veiller à ne pas privilégier indûment une conception particulière de la citoyenneté, afin de s'immuniser contre les critiques parentales ou contre toute possibilité d'endoctrinement. À partir de Gutmann, nous avons toutefois montré qu'il est impossible d'apprendre aux enfants à délibérer rationnellement sans leur enseigner en même temps les

valeurs de la pensée et de l'autonomie critiques. Il n'est donc pas possible d'enseigner les vertus délibératives et démocratiques sans demander aux enfants de réfléchir de façon critique, autonome et raisonnée sur des perspectives antagonistes qui sont souvent associées à des modes de vie différents. Un tel mandat de l'école - c'est-à-dire de cultiver, chez tous les enfants éducables, une pensée réflexive afin de lutter contre l'ignorance des droits comme de la vérité - ne peut être sacrifié sous aucun prétexte, même au nom du droit à l'autorité parentale, aussi important soit-il dans les sociétés libérales. Car le droit des enfants d'accéder à une éducation scolaire adéquate (dont les programmes sont créés en vue de développer leurs pleines potentialités, tant physiques qu'intellectuelles) demeure le principe supérieur devant guider la politique éducative de tout État démocratique. Au plan pédagogique, encourager l'exercice de la réflexion critique à l'école permet également à l'enseignant d'éviter l'écueil du confinement idéologique, si les méthodes d'apprentissage de la citoyenneté sont conçues à partir d'un modèle de délibération démocratique inévitablement lié à la confrontation à la diversité des perspectives (en tant que brassage culturel, religieux ou socioéconomique sur les bancs d'école) et à l'exercice du discours rationnel, là où les positions défendues par les jeunes participants doivent être argumentativement justifiables et non limitées à une sorte de nivellation des points de vue et de leur validité.

Afin de contourner certains dangers associés à la pédagogie de la discussion (le désordre excessif en classe ou l'accaparement de la prise de parole par les leaders naturels et les plus habiles verbalement), nous avons exploré différentes manières de mettre en pratique un tel principe de délibération démocratique à l'école. Ces contextes pédagogiques ont non seulement comme objectif d'initier les générations futures à la citoyenneté active, mais de leur permettre de s'autogérer, voire de s'autolégiférer collectivement, bien qu'à l'école, l'on dispose d'une marge de manœuvre limitée pour ce faire. Par exemple, l'on ne peut faire croire aux élèves qu'ils instituent toutes les règles qui s'appliquent dans nos établissements scolaires, car il faut évidemment tenir compte du fait que même les adultes qui interagissent dans ces institutions se conforment à des principes et à des règles établis à travers des décisions issues de la délibération politique et qui prennent la forme de lois, de règlements ou de programmes universels dans leur application. Mais nous avons dit que cela ne signifie pas pour autant que la participation délibérative et démocratique à l'école n'ait aucun sens, bien au contraire. Dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, la mise en œuvre des stratégies d'enseignement doit justement tenter de répondre au paradoxe existant entre l'éducation démocratique et le milieu scolaire non-démocratique : l'école écarte généralement les enfants de la vie démocratique et, en même temps, elle cherche à les former afin qu'ils puissent ultérieurement perpétuer cette même vie démocratique.

C'est en partie pour faire face à ce paradoxe que s'est développé, en Amérique comme en Europe, tout un courant de pensée éducative qui correspond à l'émergence de la démocratie à l'école. Par exemple, Gutmann (1999, p. 13-14, 93-94) s'appuie sur des références anglo-américaines, afin de caractériser les méthodes pédagogiques adaptées à l'éducation démocratique ; elle reconnaît explicitement prendre la tradition deweyenne comme point de départ. Dans ce contexte, Gutmann (1999) a probablement raison de concevoir la théorie de Dewey comme « [l]a théorie la plus influente » du siècle dernier en matière d'éducation démocratique (p. 13). Sur le continent européen, toutefois, une riche littérature française en éducation s'est développée et est devenue une escale tout aussi importante que Dewey ; pensons notamment à la pédagogie coopérative de Freinet, à la pédagogie institutionnelle (ex. : Vasquez et Oury) et, plus récemment, aux nombreuses réflexions autour du thème de la démocratie dans l'acte d'apprendre (ex. : Meirieu et Develay). L'intérêt de ces courants de pensée réside dans le fait de ne pas limiter leur idéal pédagogique au modèle analogique de Dewey : l'ordre scolaire n'est plus seulement considéré comme la préfiguration de l'ordre social, c'est-à-dire que l'éducation démocratique n'est plus seulement considérée comme la mise en œuvre des pratiques ou des dispositions qui, en vertu de cette analogie, pourront ultérieurement être transférées dans la société en vraie grandeur. D'ailleurs, il nous a fallu dépasser l'approche du *Programme de formation de l'école québécoise* (2004), qui est beaucoup plus préparatoire que participative en ce qui a trait à la pratique délibérative à l'école secondaire, pour nous orienter davantage vers l'horizon idéal d'une formation civique où les enfants (avec les adultes) élaborent leurs règles de vie, créent leurs institutions et y obéissent (Vasquez et Oury, 1974, p. 23-24). Si cela demeure de l'ordre de l'idéal, nous avons tout de même illustré comment il est possible de réduire l'écart entre le réel et l'aspiration, en recourant à des activités pédagogiques actuelles ou potentielles qui renferment à l'état embryonnaire les exigences caractérisant le concept de démocratie délibérative.

Après avoir dégagé les implications de la conception délibérative en matière de formation des futurs citoyens, nous avons identifié ses conséquences pour la formation des maîtres, s'agissant de développer des compétences participative et dialogique, tout particulièrement dans le cadre des programmes universitaires en enseignement de l'univers social. Pour enseigner la discipline de l'éducation à la citoyenneté (maintenant inscrite formellement dans le curriculum des écoles primaires et secondaires), nous avons jugé essentiel et préalable que les maîtres saisissent toute la complexité de la notion de citoyenneté et ce, au moyen d'exposés théoriques et de discussions aux étapes contrôlées. S'il y a absence ou insuffisance de formation dans le domaine de la philosophie politique, ce terme de citoyenneté sera employé sans qu'il soit conceptuellement précisé au départ. Nous avons voulu fournir

des orientations et des moyens à la disposition des formateurs universitaires afin qu'une telle confusion soit atténuée, au cours de la préparation des futurs maîtres, considérant que ceux-ci seront reconnus comme les principaux responsables de la transmission des connaissances du champ de la citoyenneté lui-même lié à des concepts politiques et philosophiques fort complexes, concepts que les enseignants devront tout de même bien maîtriser dans leur nouveau métier.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce parcours, le but de cette conclusion générale n'est pas tant de résumer l'ensemble des autres conclusions bouclant chacun de nos chapitres que de faire ressortir les éléments insuffisamment explorés dans les contributions portant sur l'éducation à la citoyenneté (incluant la nôtre, bien sûr) et ce, afin de déterminer quels projets de recherche devront être entrepris et quels thèmes devront mobiliser les discussions pour les prochaines années. Mais, tout de même, nous expliquons d'abord comment nous avons pu atteindre les objectifs fixés dans l'introduction générale. Ensuite, nous identifions et résumons la ligne de pensée qui a imprégné chacune des parties de cette thèse. Finalement, nous ouvrons la porte à ce qui reste à accomplir, c'est-à-dire à ce qui doit maintenant intéresser les philosophes et les chercheurs dans le domaine de la formation civique.

Notre double objectif était le suivant : contribuer au développement d'une conception de la citoyenneté fondée sur la théorie de la démocratie délibérative et identifier les implications normatives de cette conception particulière en matière d'éducation à la citoyenneté. Après avoir situé clairement notre recherche à l'intérieur d'un contexte particulier - lié à la décision d'inscrire formellement un enseignement portant sur l'éducation à la citoyenneté dans le curriculum des écoles primaires et secondaires québécoises, ce qui découle directement des États généraux sur l'éducation qui se sont déroulés en 1995-1996 - il s'est agi de définir la notion de citoyenneté à partir de trois grands modèles philosophiques, afin d'élaborer une conception délibérative de la citoyenneté qui, en la testant par rapport aux autres, parvenait à englober les dimensions apparemment distinctives du libéralisme et du républicanisme. Cependant, nous avons dû répondre aux critiques récurrentes adressées aux tenants de cette approche délibérative de la citoyenneté ; déchargé de ce poids, le champ était libre afin de déterminer les conséquences et les avantages liés à l'application de ce modèle de citoyenneté - principalement basé sur la théorie habermassienne de la démocratie délibérative - dans le domaine de l'enseignement. Pour ce faire, nous avons délimité le cadre idéal de la pédagogie spécifique et appropriée à la formation civique, ce qui a débouché sur la proposition de certaines méthodes et activités de nature dialogique et démocratique à prioriser à l'école primaire et surtout secondaire. D'ailleurs, nous avons jugé que ces méthodes de l'éducation démocratique correspondaient aux visées éducatives à caractère participatif caractérisant la réforme québécoise de l'enseignement et étaient elles-mêmes susceptibles de contribuer positivement à la formation initiale (et continue) de l'enseignant avide de développer de nouvelles approches ou pratiques permettant de rencontrer concrètement ces visées.

De manière générale, ce qui traverse l'ensemble des étapes de cette démarche est qu'aucun projet d'éducation démocratique du citoyen ne pourra sacrifier ces deux finalités : (1) transmettre l'héritage de la tradition démocratique qui imprègne notre histoire occidentale depuis plus de deux siècles (auteurs influents, système parlementaire britannique, Révolutions française et américaine, normes constitutionnelles, mécanismes de protection des droits, fondements de la loi, valeurs et vertus associées au sens de la justice, etc.) ; (2) développer la capacité à prendre part à des discussions publiques afin de promouvoir et, au besoin, de faire progresser les normes et les institutions qui nous ont été léguées dans leur forme imparfaite, pour que les citoyens produisent la démocratie ou, à tout le moins, considèrent cette possibilité à titre de projet et en tant qu'acteurs qui participent à un processus collectif d'apprentissage et d'autocorrection inscrit dans l'histoire. Puisque la concrétisation à venir de toute démocratie fondée sur la délibération publique suppose que les futurs citoyens intègrent progressivement les valeurs de l'État de droit, l'éducation à la citoyenneté doit contribuer à la préservation intergénérationnelle de la « culture publique démocratique » déjà ancrée dans la tradition et les institutions politiques de l'État libéral. Mais, en plus, la démocratie délibérative n'est réalisable que si elle s'accompagne d'un ensemble de droits incluant la liberté d'expression et d'association aussi bien que l'accès à une éducation adéquate reposant elle-même sur ces droits abstraits dont la délibération concrète à l'école comme dans la société saura donner un contenu déterminé.

Nous avons beaucoup insisté sur l'importance de l'éducation pour toute société démocratique et moins sur le fait que pour soutenir pleinement le citoyen dans sa participation à la collectivité, l'État doit également lui assurer un certain niveau de bien-être matériel (Dryzek, 2000, p. 11). D'ailleurs, les inégalités matérielles peuvent engendrer des inégalités politiques, comme la pauvreté peut raréfier les occasions d'expression (Dryzek, 2000, p. 172) ; c'est pourquoi plusieurs démocrates délibératifs, comme Gutmann et Thompson, assortissent le modèle délibératif d'une exigence étatique sociale-démocratique en matière de redistribution matérielle. Quoique les moins avantagés matériellement ne sont pas nécessairement de piètres communicateurs incapables de participer aux délibérations et que « la démocratisation délibérative ne devrait jamais attendre après la redistribution matérielle », il reste qu'« à la longue, elle bénéficierait probablement de cette redistribution » (Dryzek, 2000, p. 172). Par exemple, une redistribution efficace de ces ressources matérielles inclurait la mise en place d'importants programmes de soutien gouvernemental pour éliminer la malnutrition chez les enfants, qui affecte sans aucun doute leur concentration à l'école et leur motivation à apprendre (Valadez, 2001, p. 74). Certes, une telle situation non-rectifiée influence négativement l'accès universel à l'éducation adéquate dont les

futurs citoyens ont besoin, afin de pouvoir participer de manière égale aux processus politiques qui encadrent leurs choix de société.

Si ces inégalités ne doivent pas être tolérées, parce qu'elles affectent le développement des aptitudes cognitives et intellectuelles nécessaires à la pratique délibérative, tout ne sera pas réglé par le biais d'un investissement massif de nos gouvernements dans la lutte contre la pauvreté. Aussi, l'enseignement scolaire et les méthodes éducatives privilégiées en classe doivent pouvoir aider les futurs citoyens à faire l'apprentissage de la délibération, en accroissant leurs possibilités de développement. Il faut prévoir des activités destinées à produire des accords parmi les participants, sous condition que chacun d'entre eux, s'engageant dans la délibération, soit reconnu comme un participant libre et égal. Parce que l'acceptation des arguments convaincants présuppose le respect mutuel et la liberté de parole, délibérer en démocratie renvoie également au développement d'une aptitude de réciprocité et de coopération ; il s'agit ainsi d'implémenter des standards éducatifs qui, relevant du mandat général de toute institution scolaire, incluent l'enseignement de la tolérance religieuse, du respect mutuel entre les ethnies et des habiletés cognitives nécessaires afin d'assurer à tous les enfants une éducation vraiment adéquate (Gutmann, 1999, p. 118 ; Yudof, 1983, p. 23). Pour ce faire, les enseignants comme leurs formateurs doivent « mettre l'accent sur la prise de parole et la régulation de la prise de parole, créer une dynamique d'interaction et de participation, apprendre aux individus à être des acteurs, c'est-à-dire à choisir leurs valeurs, à les défendre, à se positionner dans l'existence et face aux autres, à reconnaître et respecter l'autre » (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 24).

Dans un esprit d'interdisciplinarité, il faudra en même temps compléter ce discours normatif par des recherches empiriques en éducation, ce qui, entre autres, voudra dire de faire l'inventaire des études ayant cherché à mesurer empiriquement et de façon longitudinale l'effet à long terme de telles méthodes pédagogiques inspirées de l'approche délibérative de la citoyenneté (Ravitch et Viteritti, 2001 ; Schoem et Hurtado, 2001 ; Janowitz, 1983). Sans doute, les visées de conceptualisation et de théorisation doivent être assorties de contributions purement empiriques, pour voir jusqu'à quel point les modèles proposés sont transposables, en tout ou en partie, dans la réalité scolaire d'aujourd'hui, compte tenu de ses contingences (restrictions budgétaires, surcharge de travail des enseignants, etc.). Dès le départ, il faudra cependant admettre que mesurer quelque chose d'aussi conceptuel et abstrait que l'amélioration de la capacité des étudiants à raisonner de façon critique sur la politique demeurera chaque fois une tâche difficile à effectuer empiriquement, par le biais d'entrevues ou de questionnaires standards (Gutmann,

1999, p. 106)¹⁵³. Par contre, l'on ne saurait nier le fait que la poursuite des recherches scientifiques en cours (Pagé, 2001, p. 49 ; Gagnon et Pagé, 1999a, 1999b) puisse aider « à comprendre comment les jeunes perçoivent eux-mêmes leur citoyenneté, comment ils s'engagent dans des pratiques civiques, politiques, socioculturelles » (Hébert et Racicot, 2001, p. 66) et ainsi comment ils entreprennent leurs projets d'enrichissement et de renouvellement des modèles existants et de l'ordre politique, ce que les programmes d'éducation à la citoyenneté devront reconnaître et encourager. D'autres études du genre - concernant cette fois le personnel enseignant - devront être amorcées afin d'identifier quelles sont les conceptions de la citoyenneté qui influencent de façon vraiment significative la pratique des enseignants et de déterminer les raisons et les justifications de leurs choix. On découvrira peut-être que les conceptions de la citoyenneté qu'ils prônent consciemment ou inconsciemment à travers leur enseignement épousent les contours des modèles philosophiques étudiés ou s'en écartent plus ou moins. Dans ces conditions, l'on devra en même temps saisir l'occasion et laisser la parole aux enseignants ; l'on pourra profiter de leurs réflexions et de leur expérience qui, en définitive, réside dans l'exercice d'une forme de citoyenneté active en milieu de travail. En effet, la prise en compte de la perspective à la fois critique et pratique de l'enseignant permettra certainement d'enrichir les débats actuels concernant les conceptions normatives de la citoyenneté et de la formation civique que fournissent et défendent les différents courants de la théorie politique.

Il faudrait être myope pour ne pas constater le travail colossal qu'il reste encore à accomplir, tant en théorie qu'en pratique, considérant surtout que la formation civique est tributaire d'un ensemble de dispositifs complexes devant être conçus et mis en œuvre afin de socialiser politiquement le jeune individu, de former son autonomie critique et de développer ses aptitudes au dialogue, ce qui se résume à travers l'objectif de « construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé » (Ministère de l'Éducation, 2001b, p. 165). Tout en tenant compte du fait que ces orientations éducatives sont assez clairement privilégiées dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, 2004, 2001b), l'on doit cependant reconnaître les limites de l'éducation à la citoyenneté à l'école : d'une part, l'on doit faire preuve de vigilance, car, dans les contextes réels, la formulation des principes directeurs est une chose, mais c'est une toute autre chose que de parvenir à les appliquer de façon appropriée dans chaque situation particulière, compte tenu de nombreux facteurs contingents comme l'accroissement des besoins matériels, le désinvestissement public en éducation, l'insuffisance de

¹⁵³ Quoique Janowitz (1983) et bien d'autres se sont déjà rapportés à des enquêtes qui, globalement, semblaient indiquer que « les élèves dans les classes exposées à des quantités (de modérées à fréquentes) de discussion de groupe concernant la politique faisaient mieux que ceux exemptés de ce type de discussion » (p. 154).

la formation des maîtres, etc. (Peters, 1966, p. 203) ; d'autre part, l'école ne peut pas tout faire. Son rayon d'influence est grand, mais limité. Aujourd'hui, plusieurs s'attendent non seulement à ce que les programmes et les cours d'éducation à la citoyenneté redressent la situation en matière de désaffection des citoyens pour la politique, mais qu'ils luttent également contre les incivilités croissantes dans les écoles, mettent fin à la discrimination envers les minorités culturelles et changent le sentiment d'ignorance ou d'impuissance que les « gens ordinaires » éprouvent souvent face à des institutions démocratiques qu'ils jugent trop éloignées ou trop compliquées. Mais il est bien évident que l'éducation à la citoyenneté à l'école ne peut seule soigner tous les « malaises démocratiques » de nos sociétés. Il serait illusoire de penser que tout peut être corrigé par l'éducation scolaire et par l'application de programmes d'éducation à la citoyenneté (bien qu'au niveau du perfectionnement de la démocratie, la formation civique ait sûrement un rôle et une influence privilégiés par rapport aux autres disciplines). C'est pourquoi les philosophes et les chercheurs en éducation devront s'intéresser à d'autres milieux d'apprentissage (familles, médias, services d'éducation populaire, etc.), identifier leurs rôles particuliers et déterminer les moyens à leur disposition qui se révèlent les plus appropriés pour former les individus en tant que citoyens actifs.

Dans ce contexte, des questions s'imposent : l'éducation à la citoyenneté se limite-t-elle à l'école ? Est-ce que la famille, par exemple, peut jouer un rôle dans l'éducation à la délibération ? Si oui, de quelle façon ? Dans un tel contexte familial (éducatif et délibératif), faut-il suivre des règles de procédure ? Si oui, lesquelles ? Les mêmes que dans les classes d'élèves ? Les mêmes que dans les forums publics de délibération ? Les parents, qui sont les premiers éducateurs, ont-ils besoin de mettre l'accent sur l'éducation de leurs enfants à la citoyenneté et à la délibération ? Ces questions devraient être traitées avec le même sérieux qui pousse les philosophes et les chercheurs à déterminer les finalités et les méthodes de la formation civique relevant des structures institutionnelles et des politiques éducatives de l'école démocratique. Probablement que cette tâche d'éducation à la citoyenneté critique et délibérative concerne non seulement les enseignants professionnels - lors de périodes spécifiquement dévolues à cet effet - mais tous les parents, voire même tous les citoyens. Serait-ce là le sens qu'il faudrait attribuer à la définition que donnait Dewey de la démocratie comme « maximisation des interactions », faisant vivre à tous cette responsabilité d'éduquer à la citoyenneté ? Possiblement « que la pédagogie est une chose trop importante pour être laissée entre les mains des seuls enseignants » (Galichet, 2005, p. 85).

En conséquence, il s'agirait de promouvoir une forme d'éducation à la citoyenneté plus large que celle qui s'enracine dans les institutions scolaires et qui est assumée par les « experts » de l'enseignement ; une telle forme d'éducation pourrait s'inspirer de certaines traditions de l'Afrique occidentale voulant que chaque personne se sente responsable de l'ignorance de son semblable - qu'il soit enfant ou adulte - de sorte que « [l]a citoyenneté est indissociable d'un sentiment de responsabilité éducative » (Galichet, 2005, p. 62). Ainsi, ne devrait-on pas apprendre à se sentir « pédagogiquement » responsable d'autrui ? Ne devrait-on pas faire vivre aux enfants en tant que futurs citoyens cette responsabilité éducative, pour qu'ils deviennent eux-mêmes des éducateurs ? De ce point de vue, éduquer mon prochain à la citoyenneté devrait s'ajouter à la liste de mes responsabilités, comme celles de respecter la loi ou de participer aux dépenses collectives et à la vie publique en général. Autrement dit, « [m]on concitoyen est celui que je ne puis laisser dans ce que je considère comme une erreur, une illusion ou un aveuglement ; celui dont je ne puis déléguer à d'autres (l'État, le système scolaire, les éducateurs professionnels) la responsabilité de son accession à un juste jugement [...] » (Galichet, 2005, p. 84).

Si ce type de responsabilité doit exister, il est hautement attaché à l'exercice de la parole, puisqu'il est raisonnable de penser que le meilleur moyen de révéler à quelqu'un qu'il se trouve dans l'erreur est de le convaincre de ce fait. Dès lors, dans nos rencontres les plus banales et les plus quotidiennes en famille, entre collègues de travail, entre amis ou entre voisins, ne devrions-nous pas cultiver ce sentiment de responsabilité éducative qui nécessite « de mettre l'autre suffisamment en confiance pour qu'il ne se sente pas menacé ni agressé et qu'il soit au contraire enclin à manifester ce qu'il y a en lui de meilleur » (Pharo, 2001, p. 22) ?

Mais où et quand devrions-nous faire l'apprentissage de ce genre de responsabilité ? Comment y parvenir ? Ici, il y aurait un domaine d'illustration de la démocratie délibérative à considérer plus sérieusement, celui qui déborde le champ strictement politique et donne possiblement à la notion de délibération une signification élargie s'exprimant au-delà des espaces publics auxquels réfèrent généralement les démocrates délibératifs (séminaires de discussion, rassemblements communautaires, assemblées syndicales, séances de consultation, conférences, congrès entre experts, bulletins d'organisme, journaux, etc.). Dans ce sens, il nous faudrait maintenant orienter l'approfondissement du projet d'éducation à la citoyenneté délibérative, pour qu'il se démocratise encore davantage et traverse de nombreux contextes dont la multiplication est susceptible d'accroître son potentiel de succès.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AARNIO, A., *The Rational as Reasonable*, Dordrecht, D. Reidel, 1987.
- ALEXY, R. (1999), « The Special Case Thesis », *Ratio Juris*, 12, p. 374-384.
- ALEXY, R. (1998), « Jürgen Habermas's Theory of Legal Discourse », *Habermas on Law and Democracy. Critical Exchanges*, sous la direction de M. Rosenfeld et A. Arato, Berkeley/Londres, University of California Press, p. 226-233.
- ALEXY, R. (1996), « Discourse Theory and Human Rights », *Ratio Juris*, 9, p. 209-235.
- ALEXY, R. (1993), « Justification and Application of Norms », *Ratio Juris*, 6, p. 157-170.
- ALEXY, R. (1992), « A Discourse-Theoretical Conception of Practical Reason », *Ratio Juris*, 5, p. 231-251.
- ALEXY, R. (1989a), *A Theory of Legal Argumentation. The Theory of Rational Discourse as Theory of Legal Justification* (1978), traduction de R. Adler et N. MacCormick, Oxford, Clarendon Press.
- ALEXY, R. (1989b), « On Necessary Relations between Law and Morality », *Ratio Juris*, 2, p. 167-183.
- ALEXY, R. (1988), « Idée et structure d'un système du droit rationnel », *Archives de philosophie du droit*, 33, p. 23-38.
- ALTMAN, M. (2004), « What's the Use of Philosophy Democratic Citizenship and the Direction of Higher Education », *Educational Theory*, 54 (2), p. 143-155.
- AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS (1987), *Citizenship. Goal of Education*, Arlington, AASA Publications.
- ANDERSON, C. (1993), *Prescribing the Life of the Mind. An Essay on the Purpose of the University, the Aims of Liberal Education, the Competence of Citizens, and the Cultivation of Practical Reason*, Madison, University of Wisconsin Press.
- ARDOINO, J. et R. LOURAU (1994), *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF.
- ARENDT, H. (1972), *La crise de la culture*, traduction de P. Lévy, Paris, Gallimard.
- ARENDT, H. (1967), *Essai sur la Révolution* (1963), traduction de M. Chrestien, Paris, Gallimard.
- ARISTOTE (1982), *La Politique*, traduction de J. Tricot, Paris, J. Vrin.
- ARISTOTE (1965), *Éthique de Nicomaque*, traduction de J. Voilquin, Paris, Garnier-Flammarion.
- ARON, R. (1965), *Démocratie et totalitarisme*, Paris, Gallimard.
- ASTOLFI, J.-P. (dir.) (2003), *Éducation et formation. Nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- AUDIGIER, F. (1999), *Éducation à la citoyenneté. Synthèse et mise en débat*, Paris, Institut national de recherche pédagogique.

- BAILEY, J. (1997), *Utilitarianism, Institutions, and Justice*, Oxford, Oxford University Press.
- BARBER, B. R. (1996), « An American Civic Forum : Civil Society between Market Individuals and the Political Community », *The Communitarian Challenge to Liberalism*, sous la direction de E. F. Paul, J. Paul et F. D. Miller, Jr., New York, Cambridge University Press, p. 269-283.
- BARBER, B. R. (1992), *An Aristocracy of Everyone. The Politics of Education and the Future of America*, New York, Oxford University Press.
- BARBER, B. R. (1984), *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*, Berkeley, University of California Press.
- BARRÈRE A. et D. MARTUCELLI (1998), « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, 39 (4), p. 651-671.
- BARRY, B. (2001), *Culture and Equality. An Egalitarian Critique of Multiculturalism*, Cambridge, Harvard University Press.
- BASTIEN, M. (1998), « Les Conseils de participation à l'école », *Coopération et participation. Pédagogie active*, sous la direction de F. Amato et al., Bruxelles, Démopédie, p. 93-117.
- BAYNES, K. (1997), « Deliberative Democracy and the Regress Problem : Response to Michelman », *The Modern Schoolman*, 74, p. 331-336.
- BAYNES, K. (1992), *The Normative Grounds of Political Criticism. Kant, Rawls, Habermas*, Albany, Suny Press.
- BEAUCHEMIN, J. (2000), « Défense et illustration d'une nation écartelée », *Penser la nation québécoise*, sous la direction de M. Venne, Montréal, Québec-Amérique, p. 259-282.
- BEAUDRY, N. (2000), « Les écoles alternatives face à la réforme de l'éducation. Un retour aux valeurs essentielles pour une société en changement », *L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement ?*, sous la direction de R. Pallascio et N. Beaudry, Québec, PUQ, p. 45-50.
- BEINER, R. (1992), « Citizenship », *What's the Matter with Liberalism ?*, Berkeley, University of California Press.
- BELZILE, D. (1999), « Qu'est l'enseignement devenu. La panoplie de trucs développés par les sciences de l'éducation déguise l'impuissance des institutions à offrir un rapport au monde significatif », *Le Devoir*, 8 mai, p. A13.
- BENHABIB, S. (2002), *The Claims of Culture. Equality and Diversity in the Global Era*, Princeton/Oxford, Princeton University Press.
- BENHABIB, S. (dir.) (1996), *Democracy and Difference. Changing Boundaries of the Political*, Princeton, Princeton University Press.
- BENHABIB, S. (1994), « Deliberative Rationality and Models of Democratic Legitimacy », *Constellations*, 1, p. 26-52.
- BESSETTE, J. (1980), « Deliberative Democracy : The Majority Principle in Republican Government », *How Democratic is the Constitution ?*, sous la direction de R. Goldwin et W. Shambra, Washington D.C., American Enterprise Institute, p. 102-116.
- BERLIN, I. (1969), *Four Essays on Liberty*, Oxford, Oxford University Press.

- BERTEN, A., P. Da SILVEIRA et H. POURTOIS (dir.) (1997), *Libéraux et communautariens*, Paris, PUF.
- BERTOMEU, M. J. et M. V. COSTA (2000), « A Proposal for Moral and Citizenship Teaching », *Politics, Education and Citizenship – Education, Culture and Values; Volume VI*, sous la direction de M. Leicester, C. Modgil et S. Modgil, Londres/New York, Falmer Press, p. 141-148.
- BOHMAN, J. (1998), « Survey Article : The Coming of Age of Deliberative Democracy », *The Journal of Political Philosophy*, 6 (4), p. 400-425.
- BOHMAN, J. (1997), « Deliberative Democracy and Effective Social Freedom : Capabilities, Resources, and Opportunities », *Deliberative Democracy. Essays on Reason and Politics*, sous la direction de J. Bohman et W. Rehg, Cambridge/Londres, The MIT Press, p. 321-348.
- BOHMAN, J. (1996), *Public Deliberation. Pluralism, Complexity, and Democracy*, Cambridge/Londres, The MIT Press.
- BOHMAN, J. et W. REHG (dir.) (1997), *Deliberative Democracy. Essays on Reason and Politics*, Cambridge/Londres, The MIT Press.
- BOISVERT, Y., J. HAMEL et M. MOLGAT (dir.) (2000), *Vivre la citoyenneté. Identité, appartenance et participation*, Montréal, Liber.
- BOURGEAULT, G. (2005), « Quelle éducation ? Pour quelle cité ? Éléments de réflexion pour un débat sur l'éducation à la citoyenneté », *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, sous la direction de F. Jutras et A. Duhamel, Québec, PUL, p. 135-149.
- BRIGHOUSE, H. (1998), « Civic Education and Liberal Legitimacy », *Ethics*, 108 (4), p. 719-745.
- BUCHANAN, J. et G. TULLOCK (1962), *The Calculus of Consent*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- CHAMBERS, S. (1996), *Reasonable Democracy. Jürgen Habermas and the Politics of Discourse*, Ithaca, Cornell University Press.
- CHAMBERS, S. et W. KYMLICKA (dir.) (2002), *Alternative Conceptions of Civil Society*, Princeton, Princeton University Press.
- CALLAN, E. (1997), *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*, Oxford, Oxford University Press.
- CALLAN, E. (1996), « Political Liberalism and Political Education », *Review of Politics*, 58, p. 5-33.
- CAMPBELL, J. A. (1996), « Oratory, Democracy, and the Classroom », *Democracy, Education, and the Schools*, sous la direction de R. Soder, San Francisco, Jossey-Bass, p. 211-243.
- CAMPBELL, A., P. E. CONVERSE, W. E. MILLER et D. E. STOKES (1960), *The American Voter*, New York, Wiley.
- CANIVEZ, P. (1990), *Éduquer le citoyen ?*, Paris, Hatier.
- CENTRALE D'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1995), « Le débat est lancé. L'école doit-elle être laïque? », *Nouvelles CEQ*, janvier-février, p. 21-26.
- CHARLOT, B. (1997), *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

- CHRISTENSEN, C. R., D. A. GARVIN et A. SWEET (dir.) (1994), *Former à une pensée autonome. La méthode de l'enseignement par la discussion*, traduction de L. Cohen, Bruxelles, De Boeck/ERPI.
- COGAN, J. et R. DERRICOTT (2000), *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*, Londres, Kogan Page.
- COHEN, E. (2001), « The Social Construction of Equity in Classrooms », *L'éducation à la citoyenneté*, sous la direction de M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesão, Sherbrooke, CRP, p. 111-130.
- COHEN, E. (1994), *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, traduction de F. Ouellet, Montréal, La Chenelière/Mc Graw-Hill.
- COHEN, J. (1999), « Reflections on Habermas on Democracy », *Ratio Juris*, 12, p. 385-416.
- COHEN, J. (1997), « Deliberation and Democratic Legitimacy », *Deliberative Democracy. Essays on Reason and Politics*, sous la direction de J. Bohman et W. Rehg, Cambridge/Londres, The MIT Press, p. 67-91.
- COHEN, J. (1989), « Deliberation and Democratic Legitimacy », *The Good Polity. Normative Analysis of the State*, sous la direction de P. Pettit et A. Hamlin, Londres, Blackwell, p. 17-34.
- COLEMAN, J. S. (1988), « Social Capital in the Creation of Human Capital », *American Journal of Sociology*, 94 (supplément), p. 95-120.
- COMITÉ DE L'ÉDUCATION (1998), Projet « Éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) », *Exemples de bonnes pratiques dans les pays membres*, Strasbourg, Conseil de l'Europe/Conseil de la coopération culturelle.
- COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2003), *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Ministère de l'Éducation/Gouvernement du Québec.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996), *Rénover notre système d'éducation. Dix chantiers prioritaires. Rapport final*. Québec, Ministère de l'Éducation/Gouvernement du Québec.
- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES (2001), *Avis au ministère de l'Éducation sur l'approbation du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (deuxième et troisième cycles du primaire)*, Québec, Gouvernement du Québec.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR LES NOUVELLES TECHNIQUES DE REPRODUCTION (1993), *Rapport final*, Ottawa, Gouvernement du Canada.
- CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE (2001), *Éducation à la citoyenneté démocratique et cohésion sociale. Études et rapports*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998), *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation – 1997-1998*, Québec, Ministère de l'Éducation/Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1990), *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui. Une tâche éducative essentielle. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation – 1989-1990*, Québec, Ministère de l'Éducation/Gouvernement du Québec.
- CONSTANT, B. (1980), « De la liberté des Anciens comparée à celle des Modernes », *De la liberté chez les Modernes*, Paris, Pluriel, p. 491-515.
- COPP, D. (1997), « Democracy and Communal Self-Determination », *The Morality of Nationalism*, sous la direction de R. Mc Kim et J. Mc Mahan, New York/Oxford, Oxford University Press, p. 277-300.

COURTINE-SINAVE, S. (2003a), « Éducation à la citoyenneté et construction de sens par les étudiantes et les étudiants en formation initiale enseignement », *Actes du 20^e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire – L'université au service de l'apprentissage : à quelles conditions ? Colloque 6 La formation des enseignants pour l'éducation à la citoyenneté* (cédrom), Sherbrooke, AIPU/Université de Sherbrooke, mai 2003.

COURTINE-SINAVE, S. (2003b), « Les défis de la formation et du perfectionnement des maîtres pour l'éducation à la citoyenneté », *Actes du 20^e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire – L'université au service de l'apprentissage : à quelles conditions ? Colloque 6 La formation des enseignants pour l'éducation à la citoyenneté* (cédrom), Sherbrooke, AIPU/Université de Sherbrooke, mai 2003.

COURTOIS, S. (2005), « L'éducation à la citoyenneté. Quelle citoyenneté ? », *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, sous la direction de F. Jutras et A. Duhamel, Québec, PUL, p. 261-279.

COURTOIS, S. (2004), « Habermas's Epistemic Conception of Democracy. Some Reactions to Mc Carthy's Objections », *Philosophy & Social Criticism*, 30 (7), p. 842-866.

COURTOIS, S. (2003), « Droit et démocratie chez John Rawls et Jürgen Habermas : fondationnalisme des droits ou démocratie délibérative ? », *Politique et Sociétés*, 22 (2), p. 103-124.

COURTOIS, S. (1994), « Le faillibilisme de Jürgen Habermas et ses difficultés : un faillibilisme conséquent est-il possible ? », *Dialogue*, 33 (2), p. 253-281.

COUSINET, R. (1950), *La vie sociale des enfants*, Paris, Scarabée.

COUSINET, R. (1949), *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris, Cerf.

CRÉMIEUX, C. (2001), *La citoyenneté à l'école*, Paris, La Découverte/Syros.

CHRISTENSEN, C. R., D. A. GARVIN et A. SWEET (dir.) (1994), *Former à une pensée autonome. La méthode de l'enseignement par la discussion*, traduction de L. Cohen, Bruxelles, De Boeck/ERPI.

DALLAIRE, N. (2000), « La démocratie à l'école : du rêve à la réalité », *L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement ?*, sous la direction de R. Pallascio et N. Beaudry, Québec, PUQ, p. 35-44.

DANIEL, M.-F. (2005), *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, avec la collaboration de M. Darveau, L. Lafontaine et R. Pallascio, Québec, PUQ.

DANIEL, M.-F. (1992), *La philosophie et les enfants*, Montréal, Éditions Logiques.

DANIEL, M.-F., L. LAFORTUNE et R. PALLASCIO (2000), « Étude des dynamiques de développement d'une communauté de recherche philosophique dans une classe du primaire », *Pour une pensée réflexive en éducation*, sous la direction de R. Pallascio et L. Lafontaine, Québec, PUQ, p. 320-334.

DANIEL, M.-F. et R. PALLASCIO (1997), « Community of Inquiry and Community of Philosophical Inquiry », *Inquiry, The Journal of Critical Thinking*, 17 (1), p. 51-67.

DAUN, H. (2002), « Shifts in Nation-State, Social Theory and Educational Research », *Educational Restructuring in the Context of Globalization and National Policy*, sous la direction de H. Daun, New York/Londres, Routledge Falmer.

DEAN C. et L. GOODSTEIN (2005), « Leading Cardinal Redefines Church's View on Evolution », *New York Times*, 9 juillet, p. A1.

- DE KONINCK, T. (2004), *Philosophie de l'éducation. Essai sur le devenir humain*, Paris, PUF.
- DES JARDINS, J. R. (1995), *Éthique de l'environnement. Une introduction à la philosophie environnementale*, traduction de V.-D. Nguyen et L. Samson, Québec, PUQ.
- DESMEULES, L. (2000), *Nouveaux fondements de l'éducation au Québec*, Sherbrooke, CRP.
- DE SOUZA, M. (2005), « Quebec Extends Religious Teaching », *The Gazette*, 5 mai, A11.
- DETIENNE, M. (2003), « Des pratiques d'assemblée aux formes du politique. Pour un comparatisme expérimental et constructif entre historiens et anthropologues », *Qui veut prendre la parole ?*, sous la direction de M. Detienne, Paris, Seuil.
- DEVELAY, M. (1996), *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.
- DEWEY, J. (1975), *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation* (1916), traduction de G. Deledalle, Paris, A. Colin.
- DEWEY, J. (1959), *Moral Principles in Education*, New York, Philosophical Library.
- DEWEY, J. (1946), *Problems of Men*, New York, Greenwood Press.
- DEWEY, J. (1925), *Comment nous pensons*, traduction de O. Decroly, Paris, Flammarion.
- DIECKHOFF, A. (2001), « L'État face au défi de la multinationalité », *Repères en mutation. Identité et citoyenneté dans le Québec contemporain*, sous la direction de J. Maclure et A.-G. Gagnon, Montréal, Québec-Amérique, p. 327-349.
- DRYZEK, J. S. (2000), *Deliberative Democracy and Beyond. Liberals, Critics, Contestations*, Oxford, Oxford University Press.
- DRYZEK, J. S. (1990), *Discursive Democracy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DUHAMEL, A. et B. MERCIER (2000), *La démocratie. Ses fondements, son histoire et ses pratiques*, Québec, Publications officielles du Québec/Directeur général des élections du Québec.
- DUHAMEL, A. et D. WEINSTOCK (2001), « Pourquoi la démocratie délibérative ? », *La démocratie délibérative en philosophie et en droit. Enjeux et perspectives*, sous la direction de L. B. Tremblay, A. Duhamel et D. Weinstock, Montréal, Thémis, p. xiii-xxiiii.
- DUVERGER, M. (1964), *Introduction à la politique*, Paris, Gallimard.
- DWARS, I. (1992), « Application Discourse and the Special Case-Thesis », *Ratio Juris*, 5, p. 67-78.
- DWORKIN, R. (2000), *Sovereign Virtue. The Theory and Practice of Equality*, Cambridge, Harvard University Press.
- DWORKIN, R. (1986), *Law's Empire*, Cambridge, Harvard University Press.
- DWORKIN, R. (1977), *Taking Rights Seriously*, Cambridge, Harvard University Press.
- EDELMAN, M. (1977), *Political Language. Words That Succeed and Policies That Fail*, New York, Academic Press.

- ELSTER, J. (dir.) (1998a), *Deliberative Democracy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ELSTER, J. (1998b), « Introduction », *Deliberative Democracy*, sous la direction de J. Elster, Cambridge, Cambridge University Press, p. 1-18.
- ETCHEGOYEN, A. (1999), *La vraie morale se moque de la morale. Être responsable*, Paris, Seuil.
- ÉTHIER, M.-A. (2003), « Citoyenneté, éducation, réflexivité et recherche », *Enjeux philosophiques de la guerre, de la paix et du terrorisme*, sous la direction de S. Courtois, Québec, PUL, p. 296-302.
- ETZIONI, A. (1995), *The Spirit of Community. Rights, Responsibilities, and the Communitarian Agenda*, Londres, Fontana.
- FEINBERG, J. (1990), *Harmless Wrongdoing*, New York, Oxford University Press.
- FERRY, J.-M. (2002), « La référence républicaine au défi de l'Europe », *Pouvoirs*, 100, Paris, Seuil.
- FINKELSZTEIN, D. (1994), *Le monitorat. S'entraider pour réussir*, Paris, Hachette Éducation.
- FISHKIN, J. S. et P. LASLETT (dir.) (2003), *Debating Deliberative Democracy – Philosophy, Politics and Society* 7, Oxford, Blackwell.
- FORQUIN, J.-C. (1993), « L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale », *Revue française de pédagogie*, 102, p. 69-106.
- FRANKEL, C. (1962), *The Democratic Prospect*, New York, Harper & Row.
- FRASER, N. (1992), « Rethinking the Public Sphere : A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy », *Habermas and the Public Sphere*, sous la direction de C. Calhoun, Cambridge, MIT Press, p. 109-142.
- FREEMAN, S. (2000), « Deliberative Democracy : A Sympathetic Comment », *Philosophy & Public Affairs*, 29 (4), p. 371-418.
- FREINET, C. (1994), *Oeuvres pédagogiques*, Paris, Seuil.
- FREINET, C. (1969), *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspero.
- FREINET, C. (1964), *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Paris, A. Colin.
- FREINET, C. (1960), *L'éducation du travail*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- GAGNON, F. et M. PAGÉ (1999a), *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales, Volume 1. Cadre conceptuel et analyse*, Ottawa, Ministère du Patrimoine canadien.
- GAGNON, F. et M. PAGÉ (1999b), *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales, Volume 2. Approches à l'analyse de la citoyenneté dans six démocraties libérales*, Ottawa, Ministère du Patrimoine canadien.
- GALICHET, F. (2005), *L'école, lieu de citoyenneté*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- GALICHET, F. (2004), *Pratiquer la philosophie à l'école. 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*, Paris, Nathan.

- GALICHET, F. (1998), *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos.
- GALSTON, W. (1995), « Two Concepts of Liberalism », *Ethics*, 105 (3), p. 516-534.
- GALSTON, W. (1991), *Liberal Purposes. Goods, Virtues, and Duties in the Liberal State*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GALSTON, W. (1989), « Civic Education in the Liberal State », *Liberalism and the Moral Life*, sous la direction de N. L. Rosenblum, Cambridge, Harvard University Press, p. 89-101.
- GAUCHET, M., M.-C. BLAIS et D. OTTAVI (2002), *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard.
- GELLNER, E. (1983), *Nations and Nationalism*, Londres, Blackwell.
- GIDDENS, A. (1994), « Brave New World : The New Context of Politics », *Reinventing the Left*, sous la direction de D. Miliband, Cambridge, Polity Press, p. 21-37.
- GILLES, S. G. (1996), « On Educating Children : A Parentalist Manifesto », *University of Chicago Law Review*, 63, p. 937-1032.
- GILLIGAN, C. (1982), *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, Harvard University Press.
- GLASSER, W. (1969), *Schools Without Failure*, New York, Harper and Row.
- GLAZER, N. (1978), « Individual Rights Against Group Rights », *Human Rights*, sous la direction de E. Kamenka et A. Tay, Londres, E. Arnold.
- GOODIN, R. E. (1999), *Democratic Deliberation Within*, Canberra, Research School of Social Sciences/Australian National University.
- GOODIN, R. (1995), *Utilitarianism as a Public Philosophy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GORLÉ, M. (1996), « Règlements scolaires et démocratie », *Collection Thématique – Valeurs démocratiques et finalités éducatives*, 4, p. 47-54.
- GOVIER, T., « Global Citizenship », *Cogito*, 3 (3), 1989, p. 210-211.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997), *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*, Québec, Ministère de l'Éducation/Gouvernement du Québec.
- GUAY, L. et F. JUTRAS (2004a), « L'éducation à la citoyenneté : quelle histoire ! », *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?*, sous la direction de F. Ouellet, Québec, PUL, p. 11-26.
- GUAY, L. et F. JUTRAS (2004b), « La formation initiale et continue des maîtres à l'éducation à la citoyenneté : l'exemple de l'Université de Sherbrooke », *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?*, sous la direction de F. Ouellet, Québec, PUL, p. 195-208.
- GÜNTHER, K. (1998), « Communicative Freedom, Communicative Power, and Jurisgenesis », *Habermas on Law and Democracy. Critical Exchanges*, sous la direction de M. Rosenfeld et A. Arato, Berkeley/Londres, University of California Press, p. 234-254.

- GÜNTHER, K. (1995), « Legal Adjudication and Democracy : Some Remarks on Dworkin and Habermas », *European Journal of Philosophy*, 3, p. 36-54.
- GÜNTHER, K. (1993a), *The Sense of Appropriateness. Application Discourses in Morality and Law*, traduction de J. Farrell, Albany, State University of New York Press.
- GÜNTHER, K. (1993b), « Critical Remarks on Robert Alexy's "Special-Case Thesis" », *Ratio Juris*, 6, p. 143-156.
- GÜNTHER, K. (1992), « Justification et application universalistes de la norme en droit et en morale », *Archives de philosophie du droit*, 37, p. 269-302.
- GUTMANN, A. (2003), *Identity in Democracy*, Princeton/Oxford, Princeton University Press.
- GUTMANN, A. (2002), « Le multiculturalisme en éthique politique », *Diversité humaine. Démocratie, multiculturalisme et citoyenneté*, sous la direction de L. K. Sosoe, Paris/Québec, L'Harmattan/PUL, p. 31-62.
- GUTMANN, A. (2000), « Why Should Schools Care about Civic Education ? », *Rediscovering the Democratic Purposes of Education*, sous la direction de L. M. Mc Donnell, P. M. Timpane et R. Benjamin, Lawrence, University Press of Kansas, p. 73-90.
- GUTMANN, A. (1999), *Democratic Education* (1987), Princeton, Princeton University Press.
- GUTMANN, A. (1995), « Civic Education and Social Diversity », *Ethics*, 105 (3), p. 557-579.
- GUTMANN, A. (1993), « Democracy and Democratic Education », *Studies in Philosophy and Education*, 12, p. 1-9.
- GUTMANN, A. (1989), « Undemocratic Education », *Liberalism and the Moral Life*, sous la direction de N. L. Rosenblum, Cambridge, Harvard University Press, p. 71-88.
- GUTMANN, A. (1980), « Children, Paternalism, and Education : A Liberal Argument », *Philosophy and Public Affairs*, 9 (4), p. 338-358.
- GUTMANN, A. et D. F. THOMPSON (2004), *Why Deliberative Democracy ?*, Princeton/Oxford, Princeton University Press.
- GUTMANN, A. et D. F. THOMPSON (2002), « Pourquoi la démocratie délibérative est-elle différente ? », *Philosophiques*, 29 (2), p. 193-214.
- GUTMANN, A. et D. F. THOMPSON (1996), *Democracy and Disagreement*, Cambridge/Londres, The Belknap Press of Harvard University Press.
- HABERMAS, J. (2000), « Le paradoxe de l'État de droit démocratique », *Les Temps Modernes*, 601, p. 76-94.
- HABERMAS, J. (1998a), *L'intégration républicaine. Essais de théorie politique* (1996), traduction de R. Rochlitz, Paris, Fayard.
- HABERMAS, J. (1998b), « Paradigms of Laws », *Habermas on Law and Democracy. Critical Exchanges*, sous la direction de M. Rosenfeld et A. Arato, Berkeley/Londres, University of California Press, p. 13-25.
- HABERMAS, J. (1998c), « Reply to Symposium Participants, Benjamin N. Cardozo School of Law », *Habermas on Law and Democracy. Critical Exchanges*, sous la direction de M. Rosenfeld et A. Arato, Berkeley/Londres, University of California Press, p. 381-452.

- HABERMAS, J. (1997a), *Droit et démocratie. Entre faits et normes* (1992), traduction de R. Rochlitz et C. Bouchindhomme, Paris, Gallimard.
- HABERMAS, J. (1997b), « Le matérialisme historique et le développement des structures normatives », *Après Marx* (1976), traduction de J.-R. Ladmiral et M. B. de Launay, Paris, Hachette Littératures, p. 25-83.
- HABERMAS, J. (1997c), « Popular Sovereignty as Procedure », *Deliberative Democracy. Essays on Reason and Politics*, sous la direction de J. Bohman et W. Rehg, Cambridge/Londres, The MIT Press, p. 35-65.
- HABERMAS, J. (1993), *La pensée postmétaphysique. Essais philosophiques*, traduction de R. Rochlitz, Paris, A. Colin.
- HABERMAS, J. (1992a), *De l'éthique de la discussion*, traduction de M. Hunyadi, Paris, Cerf.
- HABERMAS, J. (1992b), « Entretien avec Jürgen Habermas. Une union sans valeur », *Liber*, 10, p. 16-17.
- HABERMAS, J. (1988), « Law and Morality », *The Tanner Lectures on Human Values – Volume 8*, sous la direction de S. M. Mc Murrin, Salt Lake City, University of Utah Press.
- HABERMAS, J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, traduction de J.-L. Schlegel, Paris, Fayard.
- HABERMAS, J. (1986), *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, traduction de C. Bouchindhomme, Paris, Cerf.
- HABERMAS, J. (1984), « Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz » (1974), *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*, Francfort, Suhrkamp, p. 187-225.
- HABERMAS, J. (1979), « Moral Development and Ego Identity », *Communication and the Evolution of Society* (1976), traduction de T. Mc Carthy, Boston, Beacon Press, p. 69-94.
- HABERMAS, J. (1978), *Raison et légitimité. Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*, traduction de J. Lacoste, Paris, Payot.
- HAMEL, J. et M. MOLGAT (2000), « Présentation », *Vivre la citoyenneté. Identité, appartenance et participation*, sous la direction de Y. Boisvert, J. Hamel et M. Molgat, Montréal, Liber, 2000, p. 9-12.
- HAYEK, F. A. (1960), *The Constitution of Liberty*, Londres, Routledge.
- HEATER, D. B. (1990), *Citizenship. The Civic Ideal in World History, Politics, and Education*, Londres, Longman.
- HEATH, J. (2002), « Citizenship Education and Diversity », *Education Canada – Educating for a pluralistic Society/Pour susciter l'avènement d'une société pluraliste*, 42 (3), p. 4-7.
- HÉBERT, Y. et C. RACICOT (2001), « Relations citoyennes à l'école dans l'Ouest canadien », *L'éducation à la citoyenneté*, sous la direction de M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesão, Sherbrooke, CRP, p. 65-77.
- HÉBERT, Y. M. et L. A. WILKINSON (2001), « Values for Pluralistic Democratic Societies », *Towards Active Citizenship. Connecting Young Citizens across Europe and the World*, sous la direction de M. Montané et Y. Beernaert, Barcelone, Forum Universel des Cultures/Unesco, p. 59-74.
- HEINRICH, J. (2005), « Most Quebecers Favor Religion in School : Poll », *The Gazette*, 17 février, p. A10.

- HEYDT, J.-M. (2001), *Éducation à la citoyenneté démocratique. Des mots et des actes. Une enquête des ONG*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- HOBES, T. (1982), *Le citoyen, ou les fondements de la politique*, traduction de S. Goyard-Fabre, Paris, Garnier-Flammarion.
- HOGAN, D. (1997), « The Logic of Protection : Citizenship, Justice and Political Community », *Citizenship Education and the Modern State*, sous la direction de K. J. Kennedy, Londres/ Washington D. C., The Falmer Press, p. 27-53.
- HOHL, J. (1982), *Les enfants n'aiment pas la pédagogie. L'école en milieu socio-économiquement faible*, Laval, A. Saint-Martin.
- HUNTINGTON, S. P. (1997), *Le choc des civilisations*, traduction de J.-L. Fidel, Paris, O. Jacob.
- HURTADO, S. (2001), « Research and Evaluation on Intergroup Dialogue », *Intergroup Dialogue. Deliberative Democracy in School, College, Community, and Workplace*, sous la direction de D. Schoem et S. Hurtado, Detroit, The University of Michigan Press, p. 22-36.
- INGRAM, D. (1990), « Dworkin, Habermas, and the CLS Movement on Moral Criticism in Law », *Philosophy and Social Criticism*, 16, p. 237-268.
- ISIN, E. F. (2002), *Being Political. Genealogies of Citizenship*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- JAMES, M. R. (2004), *Deliberative Democracy and the Plural Polity*, Lawrence, University Press of Kansas.
- JANOWITZ, M. (1983), *The Reconstruction of Patriotism. Education for Civic Consciousness*, Chicago, University of Chicago Press.
- JANZEN, W. (1990), *Limits of Liberty. The Experience of Mennonite, Hutterite and Doukhobor Communities in Canada*, Toronto, University of Toronto Press.
- JASMIN, D. (1998), « Le Conseil de coopération », *Coopération et participation. Pédagogie active*, sous la direction de F. Amato et al., Bruxelles, Démopédie, p. 119-130.
- JASMIN, D. (1994), *Le conseil de coopération. Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*, Montréal, La Chenelière.
- JENNINGS, M. K., L. H. EHMANN et R. G. NIEMI (1974), « Social Studies Teachers and Their Pupils », *The Political Character of Adolescence. The Influence of Families and Schools*, sous la direction de M. K. Jennings et R. G. Niemi, Princeton, Princeton University Press, p. 207-227.
- JOBIN, B. (2001), « L'éducation à la citoyenneté et la formation initiale des maîtres du primaire : éléments historiques et défis actuels pour le système scolaire », *L'éducation à la citoyenneté*, sous la direction de L. Cortesão, F. Ouellet et M. Pagé, Sherbrooke, CRP, p. 275-287.
- JOHNSON, J. (1998), « Arguing for Deliberation : Some Skeptical Considerations », *Deliberative Democracy*, sous la direction de J. Elster, Cambridge, Cambridge University Press, p. 161-184.
- KEANE, J. (2003), *Global Civil Society ?*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KNIGHT, J. (1999), « Constitutionalism and Deliberative Democracy », *Deliberative Politics. Essays on Democracy and Disagreement*, sous la direction de S. Macedo, Oxford, Oxford University Press, p. 159-169.

- KOHLBERG, L. (1986), « A Current Statement on some Theoretical Issues », *Lawrence Kohlberg. Consensus and Controversy*, sous la direction de S. Modgil et C. Modgil, Philadelphie/Londres, The Falmer Press, p. 485-546.
- KOHLBERG, L. (1984), *Essays on Moral Development. Volume 2. The Psychology of Moral Development*, San Francisco, Harper and Row.
- KOHLBERG, L. (1981), *Essays on Moral Development. Volume 1. The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper and Row.
- KOHLBERG, L. (1979), « Justice as Reversibility », *Philosophy, Politics and Society*, sous la direction de P. Laslett et J. Fishkin, Oxford, Blackwell, p. 257-272.
- KOHLBERG, L. (1973), « The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment », *Journal of Philosophy*, 70, p. 630-646.
- KOHLBERG, L. (1967), « Moral Education, Religious Education and the Public Schools : a Developmental View », *Religion and Public Education*, sous la direction de T. Sizer, Boston, Houghton Mifflin, p. 164-183.
- KYMLICKA, W. (2002), *Contemporary Political Philosophy. An Introduction*, Oxford, Oxford University Press.
- KYMLICKA, W. (2001), *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*, Oxford, Oxford University Press.
- KYMLICKA, W. (1999), « Education for Citizenship », *Education in Morality*, sous la direction de M. Halstead et T. Mc Laughlin, Londres, Routledge, p. 79-102.
- KYMLICKA, W. (1995), *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Oxford University Press.
- KYMLICKA, W. (1992), *Théories récentes sur la citoyenneté/Recent Work in Citizenship Theory*, Ottawa, Multiculturalisme et citoyenneté Canada.
- KYMLICKA, W. et W. NORMAN (1994), « Return of the Citizen : a Survey of Recent Work on Citizenship Theory », *Ethics*, 104 (2), p. 352-381.
- LACORNE, D. (1997), *La crise de l'identité américaine. Du melting pot au multiculturalisme*, Paris, Fayard.
- LAMOUREUX, D. (1996), « Droits et vertus civiques », *Bulletin de la Ligue des droits et libertés*, 15 (1), p. 14-16.
- LAMPERT, A. (2004), « Teachers Stumped by Curriculum Reform », *The Gazette*, 29 novembre, p. A7.
- LAPIERRE, J.-W. (2001), *Qu'est-ce qu'être citoyen ? Propos de philosophie politique*, Paris, PUF.
- LARMORE, C. (2001), « A Critique of Philip Pettit's Republicanism », *Philosophical Issues*, 11 – Social, Political, and Legal Philosophy, sous la direction de E. Sosa et E. Villanueva, Boston/Oxford, Blackwell, p. 229-243.
- LARMORE, C. (1987), *Patterns of Moral Complexity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LEBUIS, P. (1997), « La réflexion éthique à l'école : projet scolaire et formation du personnel enseignant », *Les défis éthiques en éducation*, sous la direction de M.-P. Desaulniers et al., Québec, PUQ, p. 103-119.

- LEFRANÇOIS, D. (2006a), « La formation civique devant la diversité des modèles normatifs de la citoyenneté », *Le politique et ses normes. Les débats contemporains en philosophie politique*, textes réunis par L. Chevalier, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 77-91.
- LEFRANÇOIS, D. (2006b), « Participation and Citizenship Education. Is the Citizen Free Exclusively during the Election of Parliament Members ? », *Analytic Teaching : The Community of Inquiry Journal*, 26 (1), p. 21-29.
- LEFRANÇOIS, D. (2005), « Compétence à la citoyenneté, réforme québécoise en éducation et formation des enseignants : bilan critique », *Actes du 21e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (CD-ROM)*, Marrakech, Maroc, Université Cadi Ayyad, 22 p.
- LEFRANÇOIS, D. (2004), « Sur quelle conception de la citoyenneté édifier un modèle de formation civique ? », *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?*, sous la direction de F. Ouellet, Québec, PUL, p. 73-100.
- LEFRANÇOIS, D. (2001), « L'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage de la discussion : une relation nécessaire », *L'éducation à la citoyenneté*, sous la direction de M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesão, Sherbrooke, CRP, p. 79-95.
- LELEUX, C. (2002), « L'éthique de la discussion. Pour une éducation à l'intercompréhension », *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, sous la direction de N. Bouchard, Québec, PUQ, p. 105-134.
- LELEUX, C. (2000), *Éducation à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck.
- LELEUX, C. (1997a), *Repenser l'éducation "civique". Autonomie, coopération, participation*, Paris, Cerf.
- LELEUX, C. (1997b), *Qu'est-ce que je tiens pour vrai ? Séquences didactiques de philosophie*, Bruxelles, Démopédie.
- LE PORS, A. (1999), *La citoyenneté*, Paris, PUF.
- LEVINSON, M. (1999), *The Demands of Liberal Education*, Oxford/New York, Oxford University Press.
- LEYDET, D. (dir.) (2002), *Philosophiques. Numéro spécial sur la « démocratie délibérative »*, 29 (2), p. 173-370.
- LINN, M. C. et N. C. BURBULES (1993), « Construction of Knowledge and Group Learning », *The Practice of Constructivism in Science Education*, sous la direction de K. Tobin, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publication, p. 91-119.
- LIPMAN, M. (1995), *À l'école de la pensée*, traduction de N. Decostre, Bruxelles, De Boeck.
- LIPMAN, M. (1978), *La découverte d'Harry Stottlemeier*, traduction de P. Belaval, Paris, J. Vrin.
- LIPMAN, M., A. M. SHARP et F. OSCANAYAN (1980), *Philosophy in the Classroom*, Philadelphie, Temple University Press.
- LIPPmann, W. (1965), *Public Opinion* (1922), New York, Free Press.
- LOCKE, J. (1984), *Traité du gouvernement civil*, traduction de D. Mazel, Paris, Garnier-Flammarion.
- MACEDO, S. (2000), *Diversity and Distrust. Civic Education in a Multicultural Democracy*, Cambridge/Londres, Harvard University Press.

- MACEDO, S. (dir.) (1999), *Deliberative Politics. Essays on Democracy and Disagreement*, Oxford, Oxford University Press.
- MACEDO, S. (1995), « Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism : The Case of God vs. John Rawls? », *Ethics*, 105 (3), p. 468-496.
- MACEDO, S. (1990), *Liberal Virtues. Citizenship, Virtue and Community in Liberal Constitutionalism*, Oxford, Oxford University Press.
- MACINTYRE, A. (1988), « Poetry as Political Philosophy : Notes on Burke and Yeats », *On Modern Poetry. Essays Presented to Donald Davie*, sous la direction de V. Bell et L. Lerner, Nashville, Vanderbilt University Press, p. 145-157.
- MACINTYRE, A. (1981), *After Virtue. A Study in Moral Theory*, Notre Dame, University of Notre Dame Press.
- MACLURE, J. (2001), « Pluralisme et démocratie : dialogue, décision et dissensus », *Repères en mutation. Identité et citoyenneté dans le Québec contemporain*, sous la direction de A.-G. Gagnon et J. Maclure, Montréal, Québec-Amérique, p. 251-267.
- MARSHALL, T. H. (1964), *Class, Citizenship and Social Development*, Chicago, Chicago University Press.
- MARSHALL, T. H. (1950), « Citizenship and Social Class », *Citizenship and Social Class and Other Essays*, Cambridge, Cambridge University Press p. 1-85.
- MARTINEAU, S. et D. SIMARD (2001), *Les groupes de discussion*, Québec, PUQ.
- MARZOUK, A., J. KABANO et P. CÔTÉ (1999), *Éduquer à la citoyenneté à l'école*, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.
- Mc ANDREW, M. (2004), « Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté dans les nouveaux programmes québécois : une analyse critique », *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?*, sous la direction de F. Ouellet, Québec, PUL, p. 27-48.
- Mc ANDREW, M. (1995), *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire – Éducation interculturelle. Module de formation à l'intention des gestionnaires (cahier n° 8)*, Québec, Ministère de l'Éducation/Gouvernement du Québec.
- Mc CARTHY, T., (1998), « Legitimacy and Diversity : Dialectical Reflections on Analytic Distinctions », *Habermas on Law and Democracy. Critical Exchanges*, Berkeley/Londres, University of California Press, p. 115-153.
- Mc CARTHY, R., D. OPPEWAL, W. PETERSON et G. SPYKMAN (1981), *Society, State, and Schools. A Case for Structural and Confessional Pluralism*, Grand Rapids, W. B. Eerdmans.
- Mc GREW, A. G. (1992), « Conceptualizing Global Politics », *Global Politics*, sous la direction de P. G. Lewis et A. G. Mc Grew, Oxford, Polity Press, p. 1-28.
- Mc LAUGHLIN, T. H. (1995), « Liberalism, Education and the Common School », *Journal of Philosophy of Education*, 29 (2), p. 239-255.
- Mc LAUGHLIN, T. H. (1992), « Citizenship, Diversity, and Education : a Philosophical Perspective », *Journal of Moral Education*, 21 (3), p. 235-250.

- Mc LUHAN, M. (1989), *The Global Village. Transformations in a World Life and Media in the 21st Century*, New York, Oxford University Press.
- Mc LUHAN, M. (1968), *War and Peace in the Global Village*, New York, Mc Graw-Hill.
- MEIRIEU, P. (1996), *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe – I*, Lyon, Chronique Sociale.
- MEIRIEU, P. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*, Paris, ESF.
- MEIRIEU, P. (1991), *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Lyon, ESF.
- MEIRIEU, P. (1984), *Apprendre en groupe ?*, Paris, Chronique Sociale.
- MELLOS, K. (dir.) (1991a), *Rationalité, communication, modernité - Agir communicationnel et philosophie politique chez Habermas*, Ottawa, PUO.
- MELLOS, K. (1991b), « Rationality, Validity and Functionality », *Rationalité, communication, modernité - Agir communicationnel et philosophie politique chez Habermas*, sous la direction de K. Mellos, Ottawa, PUO, p. 13-39.
- MENDEL, G. (1971), *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*, Paris, Payot.
- MERRIAM, C. E. (1939), *The New Democracy and the New Despotism*, New York/Londres, Mc Graw-Hill.
- MERRIAM, C. E. (1934), *Civic Education in the United States. Part VI. Report of the Commission on the Social Studies*, New York, American Historical Association.
- MEYER, M. (1993), *Questions de rhétorique. Langage, raison et séduction*, Livre de Poche, Paris.
- MICHELMAN, F. (1998), « Constitutional Authorship », *Constitutionalism. Philosophical Foundations*, sous la direction de L. Alexander, Cambridge, Cambridge University Press, p. 64-98.
- MICHELMAN, F. I. (1997), « How Can the People Ever Make the Laws ? A Critique of Deliberative Democracy », *Deliberative Democracy. Essays on Reason and Politics*, sous la direction de J. Bohman et W. Rehg, Cambridge, MIT Press, p. 145-172.
- MIGUELEZ, R. (1997), « L'éducation au dialogue : éducation pour la paix », *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (1), p. 101-112.
- MIGUELEZ, R. (1991), « Rationalité et théorie de la société chez Habermas », *Rationalité, communication, modernité - Agir communicationnel et philosophie politique chez Habermas*, sous la direction de K. Mellos, Ottawa, PUO, p. 41-66.
- MILL, J. S. (1972), « Considerations on Representative Government », *Utilitarianism, Liberty, Representative Government*, Londres, J. M. Dent.
- MILLER, D. (2000), *Citizenship and National Identity*, Londres, Polity Press.
- MILNER, H. (2004), *La compétence civique. Comment les citoyens informés contribuent au bon fonctionnement de la démocratie*, Québec, PUL.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004), *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire – 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001a), *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001b), *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000), *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire* (version provisoire), Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999-2000), *Programme des programmes*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997), *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRES DE L'ÉDUCATION ET DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (2003), *l'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION (2000), *La citoyenneté québécoise – Document de consultation*, Québec, Forum national sur la citoyenneté et l'intégration/Gouvernement du Québec, 21 et 22 septembre.

MONTESQUIEU, C. (1951-1979), *Oeuvres complètes*, 2 vol., Paris, Pléiade, Gallimard.

MOORE, M. (1999), « Nationalisme libéral, *nation-building* et autodétermination nationale », *Nationalité, citoyenneté et solidarité*, sous la direction de M. Seymour, Montréal, Liber, p. 41-66.

MORRIS, P. (1997), « Civics and Citizenship Education in Hong Kong », *Citizenship Education and the Modern State*, sous la direction de K. J. Kennedy, Londres/Washington D. C., The Falmer Press, p. 107-125.

MOUGNIOTTE, A. (1999), *Pour une éducation au politique*, Paris, L'Harmattan.

MOUGNIOTTE, A. (1996), *L'École de la république. Pour une éducation à la démocratie*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

MOUGNIOTTE, A. (1994), *Éduquer à la démocratie*, Paris, Cerf.

MOUGNIOTTE, A. (1991), *Les débuts de l'instruction civique en France*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

MULHALL, S. et A. SWIFT (1996), *Liberals and Communitarians*, Oxford, Blackwell.

NELSON, J. (1980), « The Uncomfortable Relationship between Moral Education and Citizenship Instruction », *Moral Development and Politics*, sous la direction de R. Wilson et G. Schochet, New York, Praeger, p. 256-285.

NIE, N. et D. S. HILLYGUS (2001), « Education and Democratic Citizenship », *Making Good Citizens*, sous la direction de D. Ravitch et J. P. Viteritti, New Haven/Londres, Yale University Press, p. 30-57.

NIELSEN, K. (1997), « Après Rawls : la notion de raisonnable comme outil critique », *Philosophiques*, 24 (1), p. 9-23.

NODDINGS, N. (1990), « Constructivism in Mathematics Education », *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics*, sous la direction de R. B. Davis, C. A. Maher et N. Noddings, Washington DC, National Council of Teachers of Mathematics, p. 7-18.

- NOZICK, R. (1974), *Anarchy, State, and Utopia*, New York, Basic Books.
- NUSSBAUM, M. (1996), « Patriotism and Cosmopolitanism », *For Love of Country. Debating the Limits of Cosmopolitanism*, sous la direction de J. Cohen, Boston, Beacon Press, p. 2-17, 131-144.
- OFFE, C. (1996), *Modernity and the State. East, West*, Cambridge, The MIT Press.
- OLDFIELD, A. (1990), *Citizenship and Community. Civic Republicanism and the Modern World*, Londres, Routledge.
- OTERO, M. D., É. COURNOYER et M.-È. LAROCQUE (dir.) (2002), *Actes du colloque « Vivre ensemble dans cet espace commun qu'est l'école ». Vers une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté*, Montréal, AEPEP/UQAM/Gouvernement du Québec.
- OUELLET, F. (dir.) (2004a), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?*, Québec, PUL.
- OUELLET, F. (2004b), « Socioconstructivisme, instruction complexe et formation à l'éducation à la citoyenneté », *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?*, sous la direction de F. Ouellet, Québec, PUL, p. 103-123.
- OUELLET, F. (2002), « L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions », *VEI Enjeux*, 129, p. 146-167.
- OUELLET, F. (2000), « Religious Education as Democratic Education », *Politics, Education and Citizenship – Education, Culture and Values ; Volume VI*, sous la direction de M. Leicester, M. Modgil et S. Modgil, Londres/New York, Falmer Press, p. 204-216.
- PAGÉ, M. (2004), « L'éducation à la citoyenneté : des compétences pour la participation en démocratie plurielle », *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?*, sous la direction de F. Ouellet, Québec, PUL, p. 49-71.
- PAGÉ, M. (2001), « L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté », *L'éducation à la citoyenneté*, sous la direction de M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesão, Sherbrooke, CRP, p. 41-54.
- PAGÉ, M. et M.-H. CHASTENAY (2002), *Jeunes citoyens du Québec et du Nouveau-Brunswick. Rapport de recherche*, Ottawa, Ministère du Patrimoine canadien.
- PALLASCIO, R. (2000), « Des jeunes de 11 ans dialoguent sur le Web au sujet des mathématiques », *L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement?*, sous la direction de R. Pallascio et N. Beaudry, Québec, PUQ, p. 127-142.
- PERELMAN, C. (1977), *L'empire rhétorique*, Paris, J. Vrin.
- PERELMAN, C et L. OLBRECHTS-TYTECA (1958), *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, PUF, Paris.
- PERREAULT, M. (2005a), « Controverse sur le statut de l'embryon. Un référendum sur la procréation artificielle en Italie relance le débat sur l'avortement », *La Presse*, 12 juin, p. A10.
- PERREAULT, M., (2005b), « Victoire politique catholique en Italie », *La Presse*, 14 juin, p. A20.
- PETERS, R. S. (1966), *Ethics and Education*, New York, Keystones of Education Series.

- PETTIT, P. (2001), « Deliberative Democracy and the Discursive Dilemma », *Philosophical Issues, 11 – Social, Political, and Legal Philosophy*, sous la direction de E. Sosa et E. Villanueva, Boston/Oxford, Blackwell, p. 268-300.
- PETTIT, P. (1997), *Republicanism. A Theory of Freedom and Government*, Oxford, Clarendon Press.
- PHARO, P. (2001), *Le sens de la justice. Essais de sémantique sociologique*, Paris, PUF.
- PHILLIPS, A. (1995), *The Politics of Presence*, Oxford, Oxford University Press.
- PHILLIPS, A. (1991), *Engendering Democracy*, University Park, Pennsylvania State University Press.
- PHILPOTT, D. (1995), « In Defense of Self-Determination », *Ethics*, 105, p. 352-385.
- PIAGET, J. (1998), *De la pédagogie*, textes réunis par S. Parrat-Dayan et A. Tryphon, Paris, O. Jacob.
- PIAGET, J. (1997), *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, textes réunis par C. Xypas, Paris, Anthropos.
- PIOTTE, J.-M. (1999), *Les grands penseurs du monde occidental. L'éthique et la politique de Platon à nos jours*, Montréal, Fides.
- PLATON (2002), *La République*, traduction de G. Leroux, Paris, Garnier-Flammarion.
- POCOCK, J. G. A. (1992), « The Ideal of Citizenship Since Classical Times », *Queen's Quarterly*, 99 (1), p. 33-55.
- POCOCK, J. G. A. (1975), *The Machiavellian Moment*, Princeton, Princeton University Press.
- PORCHER, L. et M. ABDALLAH-PRETCEILLE (1998), *Éthique de la diversité et éducation*, Paris, PUF.
- POURTOIS, H. (2000), « Démocratie délibérative et droits fondamentaux », *Droits fondamentaux et citoyenneté. Une citoyenneté fragmentée, limitée, illusoire ?*, sous la direction de M. Coutu et al., Montréal, Thémis, p. 55-86.
- PREUSS, U. K. (1990), « Verfassungstheoretische Überlegungen zur normativen Begründung des Wohlfahrtsstaates », *Sicherheit und Freiheit*, sous la direction de C. Sachsse et al., Francfort, Suhrkamp, p. 106-132.
- PRZEWORSKI, A. (1998), « Deliberation and Ideological Domination », *Deliberative Democracy*, sous la direction de J. Elster, Cambridge, Cambridge University Press, p. 140-160.
- RAULET, G. (1999), *Apologie de la citoyenneté*, Paris, Cerf.
- RAVITCH, D. (1985), *The Schools We Deserve. Reflections on the Educational Crises of Our Times*, New York, Basic Books.
- RAVITCH, D. et J. P. VITERITTI (dir.) (2001), *Making Good Citizens. Education and Civil Society*, New Haven, Yale University Press.
- RAWLS, J. (1999a), *Collected Papers*, textes réunis par S. Freeman, Cambridge, Harvard University Press.
- RAWLS, J. (1999b), *The Law of Peoples with « The Idea of Public Reason Revisited »*, Cambridge, Harvard University Press.

- RAWLS, J. (1996a), *Le droit des gens*, traduction de B. Guillarme, Paris, 10/18 – Éditions Esprit.
- RAWLS, J. (1996b), « Introduction to the Paperback Edition », *Political Liberalism*, New York, Columbia University Press, p. xxxvii-lxii.
- RAWLS, J. (1995), *Libéralisme politique* (1993), traduction de C. Audard, Paris, PUF.
- RAWLS, J. (1987), *Théorie de la justice* (1971), traduction de C. Audard, Paris, Seuil.
- RAWLS, J. (1982), « Social Unity and Primary Goods », *Utilitarianism and Beyond*, sous la direction de A. Sen et B. Williams, Cambridge, Cambridge University Press, p. 159-186.
- RAWLS, J. (1980), « Kantian Constructivism in Moral Theory », *Journal of Philosophy*, 77 (9), p. 515-572.
- RAZ, J. (1998), « Disagreement in Politics », *American Journal of Jurisprudence*, 43, p. 25-52.
- ROMAN, J. (1995), « Une société citoyenne », *Quelle démocratie, quelle citoyenneté ?*, sous la direction de P. Herzog et al., Paris, Éditions de l'Atelier - Éditions Ouvrières, p. 59-85.
- ROUSSEAU, J.-J. (1992), *Du Contrat social* (1762), Paris, Hachette/Pluriel.
- ROWE, D. (2000), « Value Pluralism, Democracy and Education for Citizenship », *Politics, Education and Citizenship – Education, Culture and Values ; Volume VI*, sous la direction de M. Leicester, M. Modgil et S. Modgil, Londres/New York, Falmer Press, p. 194-203.
- ROY, R. (2005), « Éduquer à la citoyenneté dans le respect des individus », *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, sous la direction de F. Jutras et A. Duhamel, Québec, PUL, p. 152-161.
- SANDEL, M. (1996), *Democracy's Discontent. America in Search of a Public Philosophy*, Cambridge, Harvard University Press.
- SANDEL, M. (1984a), « The Procedural Republic and the Unencumbered Self », *Political Theory*, 12 (1), p. 81-96.
- SANDEL, M. (1984b), « Morality and the Liberal Ideal », *New Republic*, 190, p. 15-17.
- SANDEL, M. (1982), *Liberalism and the Limits of Justice*, New York, Cambridge University Press.
- SCHNAPPER, D. (2000), *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, avec la collaboration de C. Bachelier, Paris, Gallimard.
- SCHNAPPER, D. (1996-1997), « La nation, hasard ou nécessité », *Sciences Humaines*, 15 (hors série), p. 38-42.
- SCHOEM, D. et S. HURTADO (dir.) (2001), *Intergroup Dialogue. Deliberative Democracy in School, College, Community, and Workplace*, Detroit, The University of Michigan Press.
- SCHOPENHAUER, A. (1998), *L'Art d'avoir toujours raison. La Dialectique éristique*, traduction de D. Miermont, Paris, Mille et une nuits/Fayard.
- SCHUMPETER, J. (1976), *Capitalism, Socialism, and Democracy* (1943), Londres, Allen & Unwin.
- SCOTT, D. et H. LAWSON (2002), « Introduction », *Citizenship Education and the Curriculum*, sous la direction de D. Scott et H. Lawson, Westport/Londres, Ablex, p. 1-6.

- SCOTT, D. et H. LAWSON (2001), « Citizenship Education : Models and Discourses », *Learning for a Democratic Europe*, sous la direction de A. Ross, Londres, Children's Identity and Citizenship in Europe (CICE), p. 349-356.
- SEARS, A., G. CLARKE et A. S. HUGHES (1997), *IEA Civic Education Project. Abbreviated Phase 1. National Case Study – Canada*, Ottawa, IAE/Patrimoine Canadien.
- SERVICE DES AFFAIRES EUROPÉENNES (1997), *Le port de signes d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, Paris, Division des études de législation comparée/SÉNAT.
- SHARP, A. M. (1990), « La communauté de recherche : une éducation pour la démocratie », *Philosophie et pensée chez l'enfant*, sous la direction de A. Caron, Ottawa, Agence d'Arc, p. 85-103.
- SKINNER, Q. (1992), « On Justice, the Common Good and the Priority of Liberty », *Dimensions of Radical Democracy : Pluralism, Citizenship and Community*, sous la direction de C. Mouffe, Londres, Verso Editions, p. 211-224.
- SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE POUR L'ÉTUDE DE LA RELIGION (1994), « L'enseignement religieux et la confessionnalité des structures scolaires au Québec. Position de la SQER », *Bulletin*, 9, p. 17-20.
- STEUTEL J. et B. SPIECKER (2000), « The Aims of Civic Education in a Multi-cultural Democracy », *Politics, Education and Citizenship – Education, Culture and Values ; Volume VI*, sous la direction de M. Leicester, C. Modgil et S. Modgil, Londres/New York, Falmer Press, p. 243-252.
- STRIKE, K. (1994), « On the Construction of Public Speech : Pluralism and Public Reason », *Educational Theory*, 44 (1), p. 1-26.
- SUNSTEIN, C. R. (1993), *The Partial Constitution*, Cambridge, Harvard University Press.
- TAMIR, Y. (1995a), « Two Concepts of Multiculturalism », *Journal of Philosophy of Education*, 29, p. 161-172.
- TAMIR, Y. (dir.) (1995b), *Democratic Education in a Multicultural State*, Oxford, Blackwell.
- TAYLOR, C. (1998), *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*, traduction de C. Melançon, Montréal, Boréal.
- TAYLOR, C. (1994a), *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, traduction de D.-A. Canal, Paris, Aubier.
- TAYLOR, C. (1994b), « The Politics of Recognition », *Multiculturalism*, sous la direction de A. Gutmann, Princeton, Princeton University Press, p. 25-74.
- TAYLOR, C. (1989), « Cross Purposes : The Liberal-Communitarian Debate », *Liberalism and the Moral Life*, sous la direction de N. Rosenblum, Cambridge, Harvard University Press, chap. 9.
- TAYLOR, C. (1985), *Philosophy and the Human Sciences. Philosophical Papers. Volume 2*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TESSIER, C. et M. Mc ANDREW (2001a), « L'éducation à la citoyenneté », *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale, un espace à redéfinir*, sous la direction de C. Gohier et S. Laurin, Québec, Éditions Logiques, p. 319-341.
- TESSIER, C. et M. Mc ANDREW (2001b), « Citoyenneté en milieu scolaire et Conseils étudiants : une étude exploratoire dans quatre écoles montréalaises », *L'éducation à la citoyenneté*, sous la direction de M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesão, Sherbrooke, CRP, p. 187-200.

- THOMPSON, D. F. (1970), *The Democratic Citizen. Social Science and Democratic Theory in the Twentieth Century*, New York/Londres, Cambridge University Press.
- TIVEN, L. (2001), « Student Voices : The ADL's A WORLD OF DIFFERENCE Institute Peer Training Program », *Intergroup Dialogue. Deliberative Democracy in School, College, Community, and Workplace*, sous la direction de D. Schoem et S. Hurtado, Detroit, The University of Michigan Press, p. 59-73.
- TOBIN, K. et D. TIPPINS (1993), « Constructivism as a Referent for Teaching and Learning », *The Practice of Constructivism in Science Education*, sous la direction de K. Tobin, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publication, p. 91-119.
- TSCHOUMY, J.-A. et F. BUFFET (dir.) (1995), *Choc démocratique et formation des enseignants en Europe*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- TREMBLAY, L. B., A. DUHAMEL et D. WEINSTOCK (dir.) (2001), *La démocratie délibérative en philosophie et en droit. Enjeux et perspectives*, Montréal, Thémis
- USHER, R. (1996), « A Critique of the Neglected Assumptions of Educational Research », *Understanding Educational Research*, sous la direction de D. Scott et R. Usher, Londres, Routledge, p. 9-32.
- VALADEZ, J. M. (2001), *Deliberative Democracy, Political Legitimacy, and Self-Determination in Multicultural Societies*, Boulder, Westview Press.
- VASQUEZ, A. et F. OURY (1974), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero.
- VASQUEZ, A. et F. OURY (1971), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero.
- Vie Pédagogique* (1998), « Dossier sur l'éducation à la citoyenneté », 109, novembre-décembre.
- VON GLASERSFELD, E. (1991), « Cognition, Construction of Knowledge and Teaching », *History, Philosophy, and Science Teaching. Selected Readings*, sous la direction de M. R. Matthews, Toronto/New York, OISE Press, p. 117-132.
- YGOTSKI, L. (1985), *Pensée et langage*, traduction de F. Sève, Paris, Éditions Sociales.
- WALLAS, G. (1962), *Human Nature in Politics* (1908), Londres, Constable.
- WALLAS, G. (1926), *The Art of Thought*, New York, Harcourt Brace.
- WALZER, M. (1999), « Deliberation, and What Else ? », *Deliberative Politics*, sous la direction de S. Macedo, Oxford, Oxford University Press, p. 58-69.
- WALZER, M. (1994a), *Thick and Thin. Moral Argument at Home and Abroad*, Notre Dame, University of Notre Dame Press.
- WALZER, M. (1994b), *Sphären der Gerechtigkeit*, Francfort/New York, Campus.
- WALZER, M. (1991), « The Idea of Civil Society », *Dissent*, printemps, p. 293-304.
- WALZER, M. (1990), « The Communitarian Critique of Liberalism », *Political Theory*, 18 (1), p. 6-23.
- WALZER, M. (1987), *Interpretation and Social Criticism*, Cambridge, Harvard University Press.

- WEINSTOCK, D. (2005), « Religion, raison publique et éducation à la citoyenneté », *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, sous la direction de F. Jutras et A. Duhamel, Québec, PUL, p. 229-242.
- WEINSTOCK, D. (2002a), « Peut-il y avoir une justification morale du nationalisme ? », *Les nationalismes*, sous la direction de B. Baertschi et K. Mulligan, Paris, PUF, p. 89-113.
- WEINSTOCK, D. (2002b), « Le pluralisme axiologique en philosophie politique contemporain », *Diversité humaine. Démocratie, multiculturalisme et citoyenneté*, sous la direction de L. K. Sosoe, Québec/Paris, PUL/L'Harmattan, p. 67-81.
- WEINSTOCK, D. (2001a), « Démocratie et citoyenneté transnationales : perspectives d'avenir », *Mondialisation. Perspectives philosophiques*, sous la direction de P.-Y. Bonin, Québec/Paris, PUL/L'Harmattan, p. 187-216.
- WEINSTOCK, D. (2001b), « Les “identités” sont-elles dangereuses pour la démocratie ? », *Repères en mutation. Identité et citoyenneté dans le Québec contemporain*, sous la direction de J. Maclure et A.-G. Gagnon, Montréal, Québec-Amérique, p. 227-250.
- WEINSTOCK, D. (2001c), « Saving Democracy from Deliberation », *Canadian Political Philosophy. Contemporary Reflections*, sous la direction de R. Beiner et W. Norman, Oxford, Oxford University Press, p. 78-91.
- WEINSTOCK, D. (2000), « La citoyenneté en mutation », *Vivre la citoyenneté. Identité, appartenance et participation*, sous la direction de Y. Boisvert, J. Hamel et M. Molgat, Montréal, Liber, p. 15-26.
- WHEATLEY, G. H. (1991), « Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning », *Science Education*, 75, p. 9-21.
- WILL, G. (1983), *Statecraft as Soulcraft. What Government Does*, New York, Simon & Schuster.
- WILLIAMS, M. S. (2002), « Représentation de groupe et démocratie délibérative : une alliance malaisée », *Philosophiques*, 29 (2), p. 215-249.
- WILLIAMS, M. S. (2000), « The Uneasy Alliance of Group Representation and Deliberative Democracy », *Citizenship in Diverse Societies*, sous la direction de W. Kymlicka et W. Norman, Oxford, Oxford University Press, p. 124-152.
- WILLIAMS, M. S. (1998), *Voice, Trust and Memory. Marginalized Groups and the Failings of Liberal Representation*, Princeton, Princeton University Press.
- WOEHLING, J. (2002), *La place de la religion à l'école publique*, Montréal, Comité sur les affaires religieuses.
- WRINGE, C. (1999), « Issues in Citizenship at Local, National and Global Levels », *The Development Education Journal*, 6 (1), p. 4-6.
- XYPAS, C. (2003), « Introduction : Qu'est-ce que la citoyenneté ? », *Les citoyennetés scolaires. De la maternelle au lycée*, sous la direction de C. Xypas, Paris, PUF, p. 281-290.
- YOUNG, I. M. (2000), *Inclusion and Democracy*, Oxford, Oxford University Press.
- YOUNG, I. M. (1997), « Difference as a Resource for Democratic Communication », *Deliberative Democracy. Essays on Reason and Politics*, sous la direction de J. Bohman et W. Rehg, Cambridge, MIT Press, p. 383-406.
- YOUNG, I. M. (1990), *Justice and the Politics of Difference*, Princeton, Princeton University Press.

- YOUNG, I. M. (1989), « Polity and Group Difference : A Critique of the Ideal of Universal Citizenship », *Ethics*, 99 (2), p. 250-274.
- YOUNG, R. (1992), *Critical Theory and Classroom Talk*, Clevedon/Philadelphie, Multilingual Matters.
- YOUNG, R. (1990), *A Critical Theory of Education. Habermas and Our Children's Future*, New York/Londres, Teachers College Press.
- YUDOF, M. G. (1983), *When Government Speaks*, Berkeley, University of California Press.
- ZOUARI, Y. (2003), « Nouvelles pratiques scolaires de la philosophie », *Éducation et formation. Nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, p. 203-222.
- ZURN, C. F. (2005), « Recognition, Redistribution, and Democracy : Dilemmas of Honneth's Critical Social Theory », *European Journal of Philosophy*, 13 (1), p. 89-126.

ANNEXE

Selon Kohlberg (1986, p. 488-489), le développement moral peut se comprendre comme une transition progressive des niveaux de raisonnement préconventionnel, conventionnel et postconventionnel. Nous pouvons schématiquement résumer la hiérarchie reconstructive kohlbergienne du développement moral de la façon suivante¹⁵⁴ :

Niveau I prémoral ou préconventionnel.

Stade 1. Orientation dite de l'obéissance simple ou de la punition (apprentissage par renforcement positif ou négatif).

Stade 2. Orientation du réalisme utilitaire hédoniste ou de l'utilitarisme relativiste (principe d'action : donnant-donnant).

Niveau II conventionnel ou morale de la conformité.

Stade 3. Orientation de la bonne concordance interpersonnelle (et de la recherche de l'approbation d'autrui) ou de la forte conformité aux images stéréotypées du comportement de la majorité.

Stade 4. Orientation dite de la loi et de l'ordre. Disposition à soutenir l'autorité, la loi et l'ordre en vue de maintenir la stabilité du lien social.

Niveau transitionnel.

Stade 4 et demi. Orientation du relativisme culturel ou du scepticisme axiologique. Les actes sont jugés relativement aux circonstances des différentes situations : on peut choisir à son gré des obligations qui sont définies par des sociétés particulières, mais on ne dispose d'aucun principe qui régisse un tel choix.

Niveau III postconventionnel ou morale des principes.

Stade 5. Orientation légale de type contrat social fondée sur la reconnaissance des droits humains et subjectifs fondamentaux, des principes constitutionnels généraux, de l'égalité d'attribution des droits civiques, des législations étatiques visant le bien commun et des compromis issus de la négociation démocratique procédurale régulée.

¹⁵⁴ Rappelons que la théorie du développement moral « dérive, comme Kohlberg le mentionne lui-même, largement de Piaget qui prétend que logique et morale se développent [...] en une succession de stades, chacun d'entre eux étant considéré formellement comme une structure plus équilibrée que le stade précédent. Cela revient donc à affirmer que tout nouveau stade [...] est une structure nouvelle qui inclut les éléments des structures précédentes, mais qui les transforme d'une manière telle, qu'elle présente un équilibre plus stable et plus large » (Kohlberg, 1973, p. 632).

Stade 6. Orientation des principes de justice universelle et des principes moraux autonomes. Les principes moraux choisis sont généralisables, impartiaux et universels. Les critères de jugement les plus importants sont la complète réciprocité ou réversibilité des droits et des devoirs tant personnels que sociaux et le respect de la dignité égale de tout être humain en tant que personne possédant une valeur en elle-même, indépendamment de toute affection et de tout attachement personnels.

Kohlberg suppose l'invariance de la séquence des stades du développement moral. Il admet toutefois que toutes les personnes ne se développent pas au même rythme et que certaines d'entre elles n'atteindront peut-être jamais le niveau de la pensée postconventionnelle.

Pour Kohlberg, l'outil le plus commun à la disposition des éducateurs afin d'accélérer ce rythme est la présentation de différents « dilemmes moraux » qui demandent à l'étudiant soit de se situer comme véritable acteur à l'intérieur de ceux-ci, soit de déterminer plusieurs directions possibles qu'un agent moral peut *hypothétiquement* prendre pour les aborder. Nous devons donc permettre à l'étudiant de participer comme agent moral à l'intérieur d'un contexte de communication ; de façon analogue à la pédagogie deweyienne, l'institution d'éducation devrait ainsi être le modèle réduit d'une véritable société, où l'on donne la chance à tous de participer à une communauté réglée démocratiquement. La maturation du raisonnement moral ne peut vraiment émerger qu'à *l'intérieur* d'un contexte éducatif démocratique, fondé sur la réciprocité de la prise de parole et sur la possibilité réelle d'argumenter et de faire valoir équitablement ses intérêts. En d'autres mots, une structure pédagogique démocratiquement organisée est une sorte de contexte éducatif idéal, car pour Kohlberg, la participation libre et la collaboration égalitaire dans une « classe démocratique » est le contexte le plus fécond pour le développement du raisonnement moral.

Dans ces conditions, ce qui est déterminant pour l'évolution du jugement moral n'est pas l'issue choisie pour sortir d'un dilemme moral (ce que Kohlberg appelle le *contenu*) mais la *structure*¹⁵⁵, la façon de raisonner au sujet de ce dilemme. Le développement moral s'évalue à partir de la capacité de l'individu, par la justification de son jugement, à se *décenter* par rapport à sa singularité, à s'en *abstraire*, pour finalement mobiliser librement des principes, des règles de jugement et d'action qui sont valables pour le plus grand nombre et puis pour tous (Leleux, 1997a, p. 56, 58). Ici, le signe de la maturité morale d'un enfant est sa capacité à faire des jugements moraux et à formuler des principes moraux de lui-même, plutôt que sa capacité à se conformer aux jugements moraux des adultes qui l'entourent (Kohlberg, 1967, p. 179).

De nos jours, les implications pédagogiques des approches socioconstructivistes vont dans ce sens et sont largement reconnues à travers les débats récents au Québec, aux États-Unis et en Europe sur les réformes de l'éducation, même si, dans les faits, les moyens pratiques, les investissements importants ou encore la formation et le perfectionnement des maîtres ne semblent pas toujours accompagner cette volonté de rendre les élèves plus actifs dans leurs apprentissages (Ouellet, 2004b, p. 113-114). Du point de vue du fonctionnement de la classe, cette approche implique, pour les enseignants, de déléguer graduellement aux élèves l'autorité sur leurs apprentissages (Ouellet, 2004b, p. 108). Dans ces circonstances,

¹⁵⁵ Bien que, selon Kohlberg, nous devions reconnaître la pluralité factuelle des différentes conceptions de la « vie bonne » et de leurs composantes, cette variation des *contenus* n'infirmerait pas forcément l'universalité des *structures* logiques ou des *formes* générales du raisonnement moral et de son développement.

[u]ne conception socioconstructiviste de l'apprentissage suppose que les étudiants de la fin du secondaire, du collège et de l'université puissent s'appuyer sur leur culture originelle pour dégager une première lecture des phénomènes étudiés. C'est sur la base de cette première lecture que le professeur peut les aider à construire progressivement une lecture qui utilise le langage spécialisé de la discipline que représente le professeur. [...] C'est à partir de la langue et de la culture propres à leurs différentes communautés de savoir que les élèves pourront apprendre progressivement le sens des mots et des concepts qui leur permettront de participer à l'échange symbolique avec les membres de cette nouvelle communauté de savoir. [...] L'étudiant doit prendre le risque d'abandonner la sécurité de sa communauté originelle d'appartenance et s'initier à une nouvelle langue qu'il ne maîtrise pas encore. Il doit entrer dans une nouvelle culture où les mêmes mots n'ont pas toujours le même sens que dans les sous-cultures auxquelles il appartient. [...] Pour aider les étudiants à réussir ce passage difficile, le professeur ne peut se contenter de leur enseigner la langue de la communauté de savoir qu'il représente. Il doit leur donner l'occasion de pratiquer cette langue (Ouellet, 2004b, p. 107-108).

Ici, à travers cette insistance mise sur la pratique de la parole et du langage en groupe, l'on voit aisément qu'il y a des affinités électives entre les conceptions socioconstructivistes de l'apprentissage et les principes de la démocratie délibérative développés par les théoriciens de la citoyenneté, la confrontation intersubjective des points de vue devenant tout aussi primordiale dans le contexte de la classe d'élèves que dans celui de la communauté de citoyens.