

ENSEIGNER UNE CULTURE COMMUNE ?

CAROLINE GUIBET LAFAYE

Centre Maurice Halbwachs – CNRS (Paris)

Resumen

Muchas sociedades multiculturales y pluralistas afrontan hoy una segmentación social, fuente de conflictos. Francia se enfrenta especialmente hoy este problema. El sistema educativo no podrá asumir el papel de cohesión social que le atribuyeron los fundadores republicanos de la escuela, si, por una parte, la comunidad política no define en nuevos términos sus objetivos y, si por otro lado, no se inicia una reforma de contenidos de ciertas asignaturas y de la organización de las escuelas. El propósito de este artículo es identificar las condiciones y los procesos a través de los cuales el sistema educativo puede ser uno de los instrumentos para desarrollar una “política del reconocimiento”.

Palabras clave: educación, multiculturalismo, reconocimiento, cultura, valores.

Abstract

Many multicultural and pluralist societies today are confronted with social segmentation and with moral and cultural conflicts. Specifically, this is the case in France. Nevertheless schools will be able to assume the mission its republican founders granted to it if, firstly, the political community defines in new terms its social and political aims, and, secondly, if a reform process, regarding programs and school organization, is launched. Our aim is to identify conditions and modalities thanks to which the school system could be one of the means of a “politics of recognition”.

Keywords: education, multiculturalism, recognition, culture, values.

L'ÉCOLE est l'un des principaux lieux de la socialisation politique des futurs citoyens. Certains auteurs considèrent même que l'éducation politique a, dans une société démocratique, une priorité morale sur les autres objectifs de l'éducation publique¹. Or la viabilité des sociétés multinationales, en

Recibido: 16/05/2008. Aceptado: 17/09/2008.

1 A. Gutmann, *Democratic Education*, Princeton, Princeton University Press, 1997, p. 287.

l'occurrence multiculturelles, multilingues et qui ont des histoires multiples dépend de la possibilité de créer des liens entre leurs membres et d'appliquer une politique de la reconnaissance² à l'égard de tous les groupes présents dans ces sociétés. Le défi majeur que doit aujourd'hui relever l'école n'est pas tant la formation à la participation politique des futurs citoyens – quoique les individus y aient un accès inégal – que la consolidation des conditions d'un « vivre ensemble avec nos différences »³. Le contexte social français plaide pour qu'une priorité soit accordée à l'éducation au vivre ensemble, au respect des différences et à la discussion, et que le souci pour le « vivre ensemble » constitue un authentique projet politique explicitement assumé comme tel. Cette question est centrale dans la mesure où le brassage culturel est toujours plus important dans les sociétés contemporaines et globalisées.

Or le fait de partager une culture commune peut constituer un ferment de cohésion (sociale). En termes d'intégration sociale, doter tous les membres de la société d'un savoir partagé paraît être une voie sûre⁴. Quel sens et quel contenu peut avoir cette culture commune ? La culture désigne, dans son acception générale, à la fois le processus par lequel un esprit se forme, à travers l'éducation et l'expérience, à l'autonomie du jugement mais également l'ensemble des contenus de savoir dont les composants et la nature sont fixés par l'état d'une civilisation. Au-delà d'un certain nombre de savoirs, la culture concerne et renvoie donc à des systèmes de valeurs, à des traditions, à des normes et à des convictions. Elle désigne un « monde commun » de valeurs et de significations partagées.

Envisager une « culture commune » suppose, d'une part, d'en préciser le contenu mais également de déterminer le groupe auquel il sera fait référence pour parler de « culture commune ». Quelles valeurs retenir lorsque celles-ci constituent les termes à travers lesquels on juge de ce qui est important dans la vie et qui sont souvent associés à telle ou telle civilisation ? Quelles normes privilégier lorsque celles-ci incarnent des attentes sur la façon dont les personnes doivent se comporter dans diverses situations⁵ ? La

2 Voir C. Taylor, 1992, tr. fr., *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris, Aubier, 1994. Charles Taylor appelle « politique de la reconnaissance » ou « politique de la différence », la prise en compte du pluralisme des cultures et des systèmes de valeurs inhérents à ces cultures qui va au-delà du statut que leur a conféré le libéralisme traditionnel.

3 A. Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents*, Paris, Fayard, 1997.

4 M. Duru-Bellat, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, 2006, p. 73.

5 L'analyse conceptuelle des normes dégage habituellement trois sens ou aspects différents : *Impératif ou prescriptif* : la norme, c'est ce qu'il faut faire ou ne pas faire, ce qui est

difficulté d'identifier une culture *commune* se redouble car la culture, en tant que repère de valeurs lié à l'histoire d'une communauté, contribue aux processus de constitution des identités collectives.

Pourtant il est aujourd'hui requis de penser des normes communes, voire un « consensus d'arrière-plan culturellement établi »⁶ qui offrirait, en termes de reconnaissance, une réponse adaptée à la réalité plurielle des sociétés multiculturelles. Les composants de cette culture devront être déterminés en conformité avec le projet politique d'assumer la demande de reconnaissance des minorités dans des sociétés pluralistes⁷.

Comme l'a montré A. Honneth, en s'inspirant de Hegel, l'autoréalisation de l'être humain exige des formes de relations intersubjectives et une considération sociale, lui permettant de se rapporter positivement à ses qualités particulières, à ses capacités concrètes ou à certaines valeurs dérivant de son identité culturelle⁸. Chacun, dans sa différence, doit pouvoir être reconnu dans ses valeurs, convictions et croyances, pour autant qu'elles sont respectueuses d'autrui et quand bien même je ne les partagerai pas. Or « une société juste ou plus simplement et de manière plus plausible une société décente n'est pas celle qui distribue de la reconnaissance, mais une société qui contribue à ce que ses membres aient de la valeur à leurs propres yeux et à ceux des autres »⁹.

Eu égard à la diversité de nos sociétés, un principe – s'inspirant de la pensée de Guido Calogero et – fondateur de ces dernières devrait être que les citoyens agissent toujours dans le but de favoriser des conditions de vie commune, grâce auxquelles le plus grand nombre d'individus puisse voir satisfait le plus grand nombre de ses préférences, présentes et possibles. Nous souhaiterions montrer dans ce qui suit que l'éducation à une culture commune peut, à son échelle, adéquatement répondre à la demande de reconnaissance des minorités. Dans cette perspective, nous envisagerons d'abord la nature de cette culture politique commune et la question de sa-

permis, obligatoire ou interdit. *Appréciatif* : la norme, c'est ce qu'il est bien ou correct, mal ou incorrect d'être, de faire, de penser, de ressentir ou d'avoir fait, pensé, ressenti. *Descriptif* : les normes sont les manières d'être, d'agir, de penser, de sentir les plus fréquentes ou les plus répandues dans une population donnée.

6 J. Habermas, 1996, tr. fr., *L'intégration républicaine*, Paris, Fayard, 1998, p. 267.

7 Voir par exemple « L'Appel des Indigènes de la République » lancé en France en janvier 2005 (http://lmsi.net/article.php3?id_article=336).

8 A. Honneth, 1992, tr. fr., *Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf, 2000, p. 114.

9 A. Caillé, « Reconnaissance et sociologie », in A. Caillé (dir.), *La quête de reconnaissance*, Paris, La Découverte, 2007, p. 208.

voir si son enseignement tend inévitablement à susciter un « patriotisme constitutionnel ». Nous tenterons ensuite d'identifier les valeurs qui pourraient constituer une « culture sociale » partagée dans des sociétés pluralistes, pour enfin envisager les voies de son apprentissage.

1. Penser une culture politique publique commune

Une culture constitutionnelle démocratique

Dans le contexte pluraliste actuel, cette culture commune est, en premier lieu, une culture *politique* commune. L'exercice de la citoyenneté suppose en effet une connaissance du système politique au sein duquel vivent les individus. La culture politique elle-même consiste dans l'apprentissage des formes de participation à la vie politique du pays, dans l'apprentissage des pratiques et des modes d'expression de la culture politique nationale – plutôt que de la culture nationale comme telle –, dans l'acquisition de connaissances sur l'histoire politique et les structures institutionnelles du pays.

L'exercice de la citoyenneté requiert également la socialisation de tous les citoyens dans le cadre d'une culture politique commune. Les rapports de reconnaissance juridique, associés aux principes constitutionnels, dépendent donc d'un arrière-plan approprié. La culture politique permet de la sorte que les principes de la Constitution prennent corps dans les pratiques sociales et constituent des forces motrices de l'agir politique. Une culture politique partagée peut précisément servir de lien entre les normes juridiques universalistes et les cadres (les références) communautaires particularistes, *i.e.* la pluralité des identités culturelles. Le rôle de la culture politique dans l'exercice de la citoyenneté démocratique, comme vecteur de reconnaissance juridique mutuelle et comme facteur de cohésion sociale justifie que l'école soit l'un des lieux de la familiarisation avec cette culture.

La culture politique « environnante »

Cette culture politique doit répondre à plusieurs exigences. Elle doit tout d'abord ne pas être le simple reflet de la culture du groupe social dominant ni de la culture du peuple considéré, dont on a tôt fait de juger qu'elle est homogène. Le niveau de la culture politique commune doit être dissocié de celui des sub-cultures et de leurs identités formées au niveau prépolitique afin que puissent être assurées la coexistence entre les différentes formes de vie culturelle, ethnique et religieuse, au sein de cette communauté

politique¹⁰. La distinction proposée par Rawls entre la culture politique publique, d'une part, et la « culture environnante » (*background culture*) de la société civile¹¹, d'autre part, permet de contourner la collusion entre la culture politique publique dont nous souhaitons tracer les contours et les valeurs de la culture dominante, en l'occurrence du libéralisme, prévalent dans nos sociétés. Des sociétés multiculturelles comme la Suisse ou les États-Unis montrent qu'une culture politique ne s'appuie pas nécessairement sur une provenance commune, ethnique, linguistique et culturelle, de tous les citoyens mais que cette culture est d'abord de nature constitutionnelle.

Dans l'interprétation rawlsienne, cette culture politique publique et démocratique comprend « les institutions politiques d'un régime constitutionnel et les traditions publiques de leur interprétation (y compris les traditions du pouvoir judiciaire) ainsi que les textes et documents historiques connus de tous »¹². Etant de nature *constitutionnelle*, une culture politique ainsi entendue permet une dissociation de la citoyenneté et de l'identité nationale. Elle pose un horizon de valeurs politiques partagées à partir duquel une première forme de reconnaissance de légitimité mutuelle peut s'exercer.

Comment cette culture politique publique peut-elle coexister avec la variété des traditions et des héritages culturels des communautés nationales et comment, par conséquent, peut-elle légitimement faire l'objet d'un enseignement à l'école ? La coexistence et l'appropriation de la culture politique publique par les individus des diverses communautés, formant les sociétés multiculturelles, supposent que la tradition à laquelle chacun appartient soit, à chaque fois, appropriée d'un point de vue relativisé par les points de vue des autres. Ce faisant, la communication et la possibilité d'intégrer ces traditions culturelles à une culture constitutionnelle partagée au niveau national sont préservées. Au plan éducatif cela signifie que le futur citoyen doit pouvoir accéder aux valeurs qui fondent les lois et la Constitution, et qu'il puisse *se reconnaître dans ces valeurs*.

L'apprentissage de cette culture politique va de pair avec la familiarisation avec une conception renouvelée de la citoyenneté démocratique – à laquelle nous souhaitons donner ici un sens et – qui assumerait le pluralisme radical de nos sociétés. Elle se construirait autour du respect de la diversité éthique, culturelle et ethnique. En ce sens, il s'agirait de penser non pas seu-

10 Une coexistence égalitaire des sub-cultures communautaires suppose que les confessions et pratiques minoritaires ne contredisent pas les principes constitutionnels en vigueur.

11 J. Rawls, 1993, tr. fr., *Libéralisme politique*, Paris, PUF, 2001, p. 38.

12 Rawls, 2001, p. 38.

lement une culture politique – de nature constitutionnelle – mais bien une « culture politique environnante » qui ne s’enracine pas dans l’identité nationale d’un peuple ni ne se cristalliserait exclusivement autour de ses lois. Le fait de former une *conscience politique* et de s’appréhender comme un citoyen d’une société multiculturelle, visant à garantir à chacun la reconnaissance de sa propre légitimité, dans l’interaction sociale et politique, serait l’élément central de cette culture politique « environnante »¹³. Or l’école a ici un rôle fondamental à jouer.

2. Patriotisme constitutionnel et reconnaissance mutuelle de légitimité

La loyauté institutionnelle

L’école, étant l’un des principaux vecteurs de cette éducation politique, a-t-elle néanmoins pour vocation d’enseigner à tous les enfants, quelle que soit leur origine et croyances religieuses, le respect de son ordonnancement constitutionnel, en somme un certain patriotisme constitutionnel ? Rawls suggère par exemple que « l’éducation, aidée des institutions, doit se donner les moyens de développer chez ses concitoyens le désir durable de respecter des termes équitables de [la] coopération ainsi que des institutions équitables »¹⁴.

La loyauté à l’égard des institutions suppose et signifie que l’on attend des citoyens qu’*a priori* ils acceptent les formes institutionnalisées de certains principes qu’ils peuvent considérer comme fondamentalement injustes¹⁵. Certains droits fondamentaux (la libre disposition de son corps, l’autonomie de la volonté, le droit à la vie, le droit de propriété, etc.) reçoivent, au sein de nos démocraties, des interprétations radicalement divergentes, liées à l’histoire de chaque peuple et de chaque tradition culturelle. Dans les sociétés pluralistes, les normes juridiques sont formellement communes mais les valeurs et les ressources de sens qui servent à les interpréter sont différentes, voire divergentes. Par conséquent, les « formes acceptées de leur interprétation » (Rawls) [de ces principes] doivent certes être enseignées mais cette interprétation doit être enseignée comme étant simplement *une* interpréta-

13 En ce sens, l’approche communautarienne élargie aux limites de la communauté politique contribue, à travers la conception des *valeurs partagées par une communauté*, à l’identification (individuelle) à des objectifs collectifs. Elle permet de renouveler le républicanisme qui s’imposait en France à l’école par exemple.

14 J. Rawls, 2001, p. 244.

15 Voir E. Picavet, « L’inégalité face aux principes publics », *Humanistyka i przyrodoznawstwo*, 12 (2006), 25-44.

tion parmi d'autres. L'allégeance aux institutions ne doit pas signifier nécessairement qu'*a priori* les citoyens acceptent l'interprétation généralement admise des grands principes éthiques dans leur société. Ainsi l'éducation au jugement comme faculté critique – moment clef de l'éducation politique¹⁶ – assure un contre-poids à l'encouragement du respect institutionnel, tout de même que l'existence de certaines dispositions législatives et institutionnelles reconnaissant une faculté de contestation aux individus.

Au-delà de la loyauté institutionnelle, que partager ?

Nos sociétés sont aujourd'hui principalement organisées autour de la préservation des conditions pour que chacun jouisse de la liberté de poursuivre son projet rationnel de vie plutôt qu'elles ne s'attachent à coordonner effectivement et à harmoniser des individualités radicalement en désaccord et nourrissant des convictions divergentes. Pourtant la démocratie appelle une communauté politique où les citoyens partagent des objectifs communs et reconnaissent leurs membres en tant qu'ils partagent ces mêmes objectifs¹⁷. La culture constitutionnelle (le patriotisme constitutionnel) ne peut ni répondre à cette exigence d'harmonisation ni aux demandes de reconnaissance des minorités¹⁸. Cohésion et harmonisation des individualités seront d'autant mieux assurées que les citoyens auront l'assurance de la reconnaissance de la légitimité de leurs aspirations et de leurs conceptions du bien dans leur société, dès lors qu'elles concourent aux fins sociales, dans le respect des libertés d'autrui. Une culture politique démocratique « environnante », indépendante de toute considération ethnique et dont l'école serait l'un des vecteurs de diffusion, contribuerait à garantir l'unité voire la cohésion d'une nation pluriculturelle.

Le sentiment d'appartenance communautaire (élargi aux limites de la nation) dépend pour partie des contenus substantiels d'une culture partagée

16 Voir C. Guibet Lafaye, « Quelle éducation politique aujourd'hui ? », *Synthesis philosophica*, Zagreb, Croatian Philosophical Society (2008, à paraître).

17 Voir Taylor, 1994.

18 Habermas suggère également que « les sociétés multiculturelles, aussi bien éprouvée que soit leur culture politique, ne peuvent préserver leur cohésion que si la démocratie ne se monnaie pas seulement en droits libéraux et en droits à la participation politique » mais à condition également que « les citoyens puissent connaître la valeur d'usage de leurs droits, y compris sous forme de sécurité sociale et de reconnaissance réciproque de différentes formes de vie culturelle » (Habermas, 1998, p. 109).

par une communauté de traditions¹⁹. Quelles valeurs peuvent figurer dans cette culture commune, dans un contexte libéral déontologiquement neutre ? Quels éléments axiologiques et culturels seraient propices à garantir cohésion et reconnaissance ? Le républicanisme, envisagé dans ses développements originaires, place en son cœur la recherche collective de normes communes²⁰. L'idéal républicain reconnaît la pluralité des aspirations et des finalités, la pluralité des valeurs sans chercher à la réduire²¹. Tous les citoyens participent au pouvoir d'une manière telle que toutes les valeurs trouvent réellement à s'exprimer et qu'aucune n'est négligée du fait de la toute puissance des autres. La communauté républicaine offre ainsi aux valeurs particulières une reconnaissance de légitimité²². Or cette reconnaissance de la pluralité des valeurs suppose et repose sur un horizon de valeurs *intersubjectivement partagées*, dont on peut penser qu'elles constituent le substrat axiologique de cette culture commune recherchée.

Cultiver le sentiment communautaire ?

Avant d'en préciser les termes, demeure la question de la légitimité d'un projet éducatif qui viserait, notamment pour garantir la coexistence et la cohésion sociale, à susciter, chez les futurs citoyens, un sentiment d'appartenance à la communauté (politique)²³. Dans la mesure où nos sociétés multiculturelles sont confrontées à une très forte fragmentation²⁴, la culture de ce sentiment paraît souhaitable. Elle l'est d'autant plus que le sentiment communautaire est un puissant facteur d'intégration sociale mais le nœud de la question réside dans la nature de ce sentiment. Tous les citoyens appartiennent à la communauté politique et la citoyenneté garantit une identité collective. Or il s'agit ici de penser une identité qui transcende, sans les

19 Voir S. Mesure et A. Renaut, *Alter ego. Les paradoxes de l'identité démocratique*, Paris, Champs-Flammarion, 1999, p. 164.

20 A l'origine et dans la pensée classique, non seulement le républicanisme et l'humanisme civiques se donnaient pour fin d'harmoniser les valeurs essentielles mais surtout l'ambition du républicanisme était de préserver un tissu de reconnaissance mutuelle de légitimité entre citoyens (J. F. Spitz, 1995, *Liberté politique*, Paris, PUF, p. 245).

21 Spitz, 1995, p. 244.

22 Spitz, 1995, p. 245.

23 On peut en effet juger que l'éducation politique a pour seul objectif de préparer les individus à devenir de futurs citoyens participant seulement à l'interaction politique.

24 Voir M. Wieviorka, *Une société fragmentée. Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte, 1997.

abolir, les clivages ethniques, confessionnels et politiques²⁵. Cette identité est liée, pour une part, aux principes juridiques ancrés dans la culture politique et aux processus démocratiques plutôt qu'à une forme de vie ethno-culturelle particulière ou à une identité culturelle particulière. La distinction des aspects politiques et des aspects identitaires de la citoyenneté, *i.e.* de la citoyenneté et de l'identité nationale, tout de même que la dissociation entre identité politique et identité culturelle, permet la coexistence de cultures diverses tout en favorisant un sentiment commun d'appartenance.

Ce sentiment d'appartenance politique se nourrit, d'autre part, de la nature des fins que la communauté politique poursuit et il sera d'autant plus fort que cette communauté est engagée dans un processus de reconnaissance mutuelle de légitimité des citoyens. Intégration politique et intégration sociale s'opèrent par le biais de valeurs et de normes aussi bien que par le biais de l'entente entre les membres de la communauté. Précisément, l'existence d'une communauté normative (*i.e.* de valeurs partagées) promeut un sentiment effectif d'union et de co-appartenance, un « sens du nous » entre les communautés composant la société.

L'école ne prendra sa part dans la « politique de la reconnaissance » à l'égard de tous les groupes présents dans ces sociétés qu'à condition de se détourner des plus récentes directives scolaires, promulguées par le Ministère de l'Éducation Nationale français par exemple, qui déclarent que « la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République »²⁶, en référence à une conception abstraite de la citoyenneté et du citoyen, dont l'entrée dans le forum public suppose qu'il se départisse de ses singularités culturelles comme de ses convictions religieuses et morales. De fait, l'école laïque de la République n'a pas fait reculer le racisme et l'intolérance dans la société réelle. Le modèle républicain classique a échoué à réaliser l'intégration des citoyens à la nation.

Prenant acte de l'irréductible diversité culturelle, éthique et religieuse, et du fait que sa réduction ne serait pas souhaitable, le projet politique, relayé par l'école, dans les sociétés multiculturelles peut être, en premier lieu, de contribuer à la valorisation de l'appartenance à une communauté *multiculturelle* de citoyens. Au sein de la communauté nationale de citoyens ne se

25 Certains penseurs contemporains suggèrent de concevoir la communauté politique comme « une communauté d'activités » plutôt que comme « une communauté d'identité » (voir E. Tassin, « Identités nationales et citoyenneté politique », *Esprit*, janvier 1994, p. 111).

26 Loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, article 9.

déploierait alors pas seulement le respect ou la tolérance de la différence mais également une reconnaissance positive de la différence qui suppose un jugement normatif positif sur les qualités individuelles, en tant qu'elles contribuent à la reproduction de l'ordre social²⁷. Ce processus de reconnaissance, déployé au plan national, s'intégrerait à un mouvement plus vaste déjà amorcé au plan européen. En effet, selon certains, la « demoï-cratie européenne » « est fondée sur la reconnaissance mutuelle, la confrontation et le partage de plus en plus exigeant de nos identités respectives et distinctes ; pas sur leur fusion »²⁸.

L'école peut être le lieu privilégié d'un tel apprentissage, c'est-à-dire pas seulement du respect des différences mais de leur compréhension et de la compréhension de ce que ce pluralisme irréductible comporte des aspects positifs et précieux. En particulier, la diversité des bagages culturels peut être considérée comme un élément de la culture personnelle de chacun. Une citoyenneté ainsi pensée comme citoyenneté multiculturelle doit pouvoir devenir un élément de la culture politique commune de chaque citoyen des sociétés plurielles contemporaines et être intégrée dans un projet d'éducation politique général.

Une citoyenneté ainsi fondée sur la double valorisation des institutions démocratiques et du fait de pouvoir vivre ensemble, avec nos différences, dans un climat de respect et de tolérance réciproque, promeut une vie éthique démocratique fondée sur la coexistence égalitaire d'une pluralité d'idées du bien en concurrence mutuelle. Le sentiment communautaire – que l'école peut contribuer à faire naître chez les futurs citoyens – associé à cette appartenance politique ne serait donc pas tant un sentiment d'appartenance à la nation républicaine que le sentiment d'appartenance à une communauté politique multiculturelle dont les exigences et implications viennent d'être évoquées. Il consisterait dans la fierté d'appartenir à une communauté multiculturelle respectueuse de la différence et la valorisant, à une communauté soucieuse d'organiser le désaccord moral et de prendre en charge institutionnellement le pluralisme moral et culturel. Ces éléments permettent de conférer une substance éthique à un sentiment d'appartenance qui ne peut exclusivement reposer sur l'existence et l'attachement rationnel à des principes formels.

27 Le respect n'implique aucune sympathie mais un devoir de traiter autrui comme une personne ayant une faculté de discernement moral. Cette attitude n'implique aucun acte moral de reconnaissance mais seulement l'acceptation et l'engagement de ne pas nuire à autrui ni de l'empêcher de vivre selon ses convictions et ses traditions. Voir Honneth, 2000, p. 136.

28 K. Nicolaïdis, « Notre Demoï-cratie européenne : La constellation transnationale à l'horizon du Patriotisme Constitutionnel », *Politique Européenne*, n° 19 (printemps 2006), p. 62 et 59.

Une telle redéfinition de la citoyenneté induit une prise de distance à la fois à l'égard du libéralisme politique de type rawlsien et du républicanisme classique. En effet, le libéralisme politique, que défend par exemple S. Macedo, ne va pas jusqu'à considérer qu'un bon citoyen doit avoir un regard positif sur les croyances et les pratiques extra-politiques de ses concitoyens. Il n'encourage aucunement une exploration empathique et ouverte des convictions rivales, en particulier lorsqu'il est question de convictions religieuses. Il nous semble pourtant que celle-ci est requise pour motiver effectivement des politiques de reconnaissance, notamment parce que ces dernières dépendent d'un horizon normatif commun dont nous allons à présent préciser les termes.

3. Quelles valeurs enseigner à l'école ? La dimension axiologique de l'éducation à une citoyenneté multiculturelle

Que faut-il partager pour reconnaître l'autre comme partenaire légitime de la coopération sociale ? Faut-il avoir la même culture, partager avec lui des attitudes, des schèmes de pensée, des visions du monde et/ou des valeurs ? Faut-il seulement faire vœu de tolérance à l'égard de la diversité, ne considérer la différence que comme partielle (Walzer) ou plutôt promouvoir une culture pacifique du dialogue et du désaccord, entretenir une culture du compromis plutôt que du consensus²⁹ ?

Notre propos sera ici d'explorer, à partir de la distinction rawlsienne entre culture politique publique et « culture environnante » de la société civile, les composants que devrait nourrir celle-là pour répondre à une politique de la reconnaissance dont l'école serait l'un des vecteurs. La « culture environnante » de la société civile se nourrit des doctrines compréhensives (religieuses, philosophiques et morales) des personnes ainsi que de celles des institutions et associations de la société civile, telles que les Eglises, les sociétés savantes et scientifiques, les clubs. Cette « culture environnante » qualifie la culture sociale de la société civile, la culture de la vie quotidienne plutôt que sa culture politique. Elle dessine une sphère qui n'est ni politique ni strictement privée mais sociale, dans laquelle sont mises en œuvre des

²⁹ Et par exemple adopter des dispositions grâce auxquelles on n'imposerait pas à des personnes dont telles ne sont pas les convictions religieuses la prévalence systématique des valeurs de la raison publique sur leurs convictions morales.

raisons non publiques et non privées, *i.e.* des raisons sociales³⁰. Or c'est à ce plan que se déploie un l'horizon normatif à partir duquel les conditions de la reconnaissance peuvent s'implanter.

S'agissant de l'école, la légitimité d'un enseignement de valeurs politiques dépend en partie du contenu des « valeurs fondamentales du politique » qui sont enseignées. Elle est largement admise concernant des valeurs politiques qui rendent possible la paix et la coopération, qui préservent la communauté de vie, la coexistence pacifique et respectueuse d'individus entretenant des conceptions divergentes de la vie bonne, la tolérance. S'y ajoutent le respect de la vie politique démocratique, les principes de civilité, de légalité, de publicité³¹. Dans la perspective d'une reconnaissance mutuelle de légitimité, sont également décisifs le respect de la différence, l'acceptation et la compréhension de la diversité sociale, culturelle, religieuse et de ses raisons (le pluralisme), la non-discrimination, les valeurs d'une culture pacifique du dialogue³² et du désaccord. Une partie de ces valeurs sont des valeurs politiques libérales déjà implicitement acceptées dans la culture publique de nos sociétés démocratiques. Nombre de celles évoquées font l'objet d'un consensus par recoupement comme la paix et le respect de l'autre³³.

30 Voir Rawls, 2001, p. 268, note I. On pourrait également faire référence aux notions de « culture sociétale », de « structure de culture » et de « contexte de choix » élaborées par Kymlicka (*Multicultural Citizenship : A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Oxford University Press, 1996) pour penser des concepts de communauté linguistique immigrante, de minorité nationale culturelle et de nation qui n'impliquent aucune considération communautarienne.

31 J.-M. Ferry, *De la Civilisation. Civilité, Légalité, Publicité*, Paris, Cerf, 2001.

32 Qui signifie notamment, comme l'exprime le Socle commun de connaissances et de compétences (*Journal officiel* français du 12-7-2006), « l'ouverture à la communication, au dialogue et au débat » aussi bien que « la volonté de résoudre pacifiquement les conflits ». Cette modification du code de l'éducation vise à assurer la maîtrise du socle commun par les élèves.

33 Jean-Paul II par exemple a mis l'accent, suivant ainsi l'orientation de Vatican II, sur l'idée que « Les religions du monde, malgré les divergences fondamentales qui les séparent, sont toutes appelées à donner leur contribution à la naissance d'un monde plus humain, plus juste, plus fraternel. [...] Nous voulons avec elles promouvoir et défendre les idéaux qui peuvent être communs dans le domaine de la liberté religieuse, de la fraternité humaine, de la véritable culture, de la bienveillance sociale et de l'ordre civil » (*La Documentation catholique*, 83, 1986, p. 1066). Concernant l'Islam, voir les travaux de Mohamed Arkoun et les positions du Cheikh Ahmed Kufaro, Grand Mufti de la République Arabe Syrienne, notamment dans la conférence qu'il a prononcée à l'Université de Milan en décembre 1985. Pour le Judaïsme, voir par exemple les courants libéraux et laïques, mais aussi les travaux d'André Chouraqui (*Les dix commandements aujourd'hui*. Paris, Robert Laffont, 2000), d'Elie Benamozegh (*Morale juive et morale chrétienne*, Paris, In Press, 2000) ou les efforts menés par le Rabbin Michel Serfaty.

D'autres valeurs qui donneraient une substance à la « culture sociale » de nos sociétés multiculturelles peuvent-elles compléter cet ensemble ?

Dans la mesure où une forme de communauté normative est nécessaire au respect mutuel entre citoyens, celle-ci pourrait s'organiser autour de valeurs comme le respect de la diversité des cultures et la sensibilité à la diversité culturelle ; l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir ; le respect d'autrui ; l'ouverture à la communication, au dialogue et au débat ; l'ouverture aux autres ; le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) ; le respect de la liberté religieuse ; le respect de l'autre sexe. S'y ajouteraient la volonté de résoudre pacifiquement les conflits, « la conscience que nul ne peut exister sans autrui », le « sens de la responsabilité face à autrui, aux conséquences de ses propres actes mais aussi face à l'environnement, au monde vivant, à la santé » (Socle). D'autres valeurs, par exemple mentionnées par le Socle, pourraient, dans une perspective éducative, être intégrées à cet ensemble : la reconnaissance de l'universalité des droits de l'homme ; la valeur du savoir ; le respect de la vérité rationnellement établie et du raisonnement établi avec logique et rigueur ; la compréhension du monde dans lequel on vit ; l'accès à la culture et la culture sous toutes ses formes ; la capacité de juger par soi-même ; l'autonomie et la liberté.

Non seulement ces valeurs sont communes au libéralisme politique et au républicanisme mais elles sont également présentes dans nombre de cultures³⁴. Ces valeurs donneraient sa densité substantielle à la culture politique « environnante » et constitueraient, pour les sociétés multiculturelles et pluralistes, « un bien public essentiel, une partie du capital politique de la société »³⁵, que chaque individu, dans l'interaction sociale, est appelé à respecter.

4. Comment assurer l'apprentissage de cette « culture sociale » ?

Sans être le lieu exclusif de l'éducation à la citoyenneté, l'école peut contribuer et se penser comme le lieu privilégié de la familiarisation avec cette culture politique « environnante » et avec cette « culture sociale » des sociétés démocratiques et multiculturelles. Quoique certains auteurs considèrent qu'en grandissant dans des institutions justes, les personnes acquièrent un sens nor-

³⁴ Nous assumons, contre le libéralisme politique, l'idée qu'il est pertinent d'entrer dans le détail des doctrines compréhensives des personnes pour montrer que la plupart respecte les valeurs que nous évoquons.

³⁵ Rawls, 2001, p. 197.

malement suffisant de la justice et une allégeance raisonnée à ces institutions³⁶, autrement dit que certaines conceptions politiques de la justice, telle que la justice comme équité, ont en elles-mêmes un « aspect éducatif »³⁷, l'expérience quotidienne révèle plutôt les limites de cette « éducation spontanée ».

Redéfinir la culture générale

L'école a un rôle spécifique à jouer dans la familiarisation avec cette « culture sociale » car elle peut encourager les futurs citoyens à procéder à une mise à distance de leur propre culture ou de leur identité, durant l'apprentissage et la familiarisation avec les exigences précédemment définies d'une citoyenneté multiculturelle. La confrontation avec le point de vue d'autrui passe, dans le cadre scolaire, par l'éveil et l'ouverture à d'autres modes de pensée et points de vue que les siens, dans des espaces spécifiques de discussion. La compréhension de la diversité et de sa valeur peut être favorisée par la discussion de situations éthiquement conflictuelles, par des réflexions sur les normes sociales, leur diversité et leur relativité, dans le cours de philosophie notamment. En effet, l'antagonisme entre les valeurs enseignées à l'école et la socialisation primaire des enfants au sein de leur famille contribue à l'apprentissage de la tolérance mutuelle et de ses difficultés.

Cet apprentissage appelle également la mise en place, au lycée par exemple, de cours de culture générale – qui prépareraient aussi au cours de philosophie en classe de terminale – et qui pourrait remplacer ou compléter les cours d'éducation religieuse. Ces cours permettraient aux élèves de resituer les principaux courants et étapes qui ont marqué le devenir de l'humanité, dans leur contexte historique et culturel, d'assurer la synthèse, sous la notion de « culture générale » de l'enseignement de la littérature et de l'histoire³⁸. Il faut aller au-delà de l'enseignement, valorisé par le Socle, de la « culture humaniste ». A l'encontre des déclarations ministérielles, on ne peut s'en tenir à l'idée que « la culture humaniste [comme telle] participe à la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens ». Un tel sentiment ne pourra en réalité naître qu'à condition que soient enseignés, à côté de la culture humaniste, les principaux traits cultu-

36 Rawls, 2001, p. 179 et 180.

37 Rawls, 2001, p. 102.

38 Si l'on confère à l'école cette fonction d'éducation à une citoyenneté multiculturelle, il faut alors attribuer à ce type d'enseignement un coefficient significatif, quelle que soit la filière où il est dispensé.

rels des minorités d'un pays pluriel comme la France. De même, une identité politique *commune* pourra d'autant plus prendre forme que s'enseignera une histoire politique qui ménage une place égale et reconnue à chacune des communautés. L'enseignement de « culture générale » doit être suffisamment pluraliste, c'est-à-dire ouvert à des cultures non européennes et tel que chaque enfant, quel que soit son horizon familial et culturel, puisse s'y reconnaître³⁹. L'enseignement de la diversité culturelle doit explicitement entrer dans les programmes.

Le Socle propose, en la matière, un contenu d'enseignement assez intéressant lorsqu'il évoque les « textes majeurs de l'Antiquité (*Illiade* et *Odyssée*, récits de la fondation de Rome, la Bible) ; les œuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial (ancien, moderne ou contemporain) ». Par cet apprentissage, les élèves seraient à même de situer dans le temps la diversité des civilisations, des sociétés, des religions (histoire et aire de diffusion contemporaine). Bien que ces contenus soient déjà au programme d'histoire, il serait souhaitable d'en faire l'objet *explicite* d'un enseignement de culture générale dont on soulignerait le rôle pour l'exercice réel d'une citoyenneté multiculturelle et pluraliste plutôt que ces enseignements ne soient appréhendés que comme un simple contenu de connaissance – au même titre que les mathématiques par exemple – indépendamment des enjeux sociaux, civiques et communautaires qui y sont liés.

L'enseignement du fait religieux, en France, en Europe et dans le monde, s'impose également. Il doit notamment prendre appui sur des textes fondateurs (en particulier des extraits de la Bible et du Coran) dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions. La question de la laïcité et du respect des convictions de chacun est décisive mais l'on ne peut exclusivement compter sur l'enseignement de l'histoire pour les acquérir. Cet enseignement pourrait être donné durant les études secondaires, au moment où les élèves sont sur le point d'entrer dans la vie active et sociale. Il n'existe pas de raison légitime pour que les élèves, orientés vers des filières techniques, ne bénéficient pas de cet enseignement si l'on considère, comme le jugent les auteurs du Socle, qu'il fait partie de « ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé »

³⁹ En effet, « les groupes dominants tendent à renforcer leur position hégémonique en inculquant une image d'infériorité aux groupes soumis. La lutte pour l'égalité et la liberté doit passer par une révision de ces images. On estime que des cursus multiculturels aideront à ce processus de révision » (Taylor, 1994, p. 89-90).

et qu'« il ne peut donc y avoir de compensation entre les compétences requises qui composent un tout » (Socle).

De la même façon, l'élaboration et l'enseignement de la mémoire historique commune doivent être repensés. En effet, la reconnaissance entre communautés dépend pour partie de la capacité de l'Etat et de la communauté majoritaire à reconsidérer son passé, à réévaluer son histoire et à réorganiser sa mémoire historique et collective, notamment dans une perspective de reconnaissance équitable des contributions de chaque communauté à la construction de l'histoire du pays. Pour cette raison, la tradition et l'histoire nationales doivent être envisagées dans une perspective autocritique et réflexive. En somme, il s'agit d'adopter à l'égard du passé un regard critique nourri par les principes universalistes adoptés par la communauté politique⁴⁰. Cette disposition induira une « appropriation critique des traditions ambivalentes », soumettant celles-ci aux critères universalistes de l'État de droit démocratique⁴¹.

L'ambition est d'ouvrir les mémoires communautaires les unes aux autres, ce qui suppose pour chaque communauté, tout à la fois, de connaître l'histoire des autres communautés, c'est-à-dire d'élargir la connaissance de l'histoire nationale, telle qu'elle existe aujourd'hui en France par exemple, à celle des minorités, et de confronter les vécus réciproques des communautés nationales. Cette communication des vécus rendrait possible une reconnaissance qui ne soit pas seulement une reconnaissance de l'autre, laquelle n'est le plus souvent qu'une abstraction, mais également une reconnaissance de soi dans l'autre (*i.e.* une reconnaissance qui intègre le point de vue de l'autre et implique de se placer du point de vue du vécu de l'autre), tout en anticipant que cette démarche est symétrique chez l'autre. De la sorte adviendrait une reconnaissance *réciproque* effective.

Cette reconnaissance réciproque des communautés, inséparable d'une reconnaissance réciproque des violences qu'elles ont pu s'infliger dans le passé, constitue l'un des fondements substantiels d'une reconnaissance commune des normes, règles et principes appelés à régir leurs relations mutuelles. L'histoire se penserait alors non pas seulement comme l'acquisition de connaissance mais également aussi comme le lieu d'une autoréflexion de la mémoire, engageant un rapport critique au passé, grâce à laquelle se constituerait une mémoire historique commune.

40 Voir J. Habermas, « A kind of settling of damages », in N. S. Weber (éd), *The New Conservatism. Cultural Criticism and The Historians' Debate*, Cambridge, Polity Press, 1989, p. 256-257.

41 Habermas, 1989, p. 227.

Néanmoins l'enseignement de la diversité éthique et socio-culturelle comme de la capacité à vivre ensemble ne peut exclusivement passer par un enseignement théorique. Dans cette perspective, il faut non pas seulement reconsidérer le contenu des enseignements mais également repenser la composition des classes et l'organisation des établissements scolaires.

Introduire le pluralisme à l'école

En particulier, l'école peut contribuer à une éducation démocratique, en associant les enfants durant des périodes longues, et par là dépasser les préjugés raciaux car l'apprentissage de la tolérance exige l'exercice de la tolérance⁴². E. Callan, par exemple, considère que les écoles communes, où se trouvent représentées la diversité et la pluralité sociale, sont particulièrement appropriées pour inculquer les vertus civiques de mutuel respect à ceux qui diffèrent de nous du fait de leurs opinions personnelles et de leurs convictions religieuses concernant la vie bonne. L'idéal des écoles communes, dans cette perspective, consiste en une organisation qui inclut réellement les élèves et les enseignants dont la variété des voix éthiques reflète le pluralisme de la société dans son ensemble⁴³.

La mixité sociale, en particulier religieuse, à condition que l'ensemble des religions soit représenté à l'école, est un bon moyen de préparer et de former les individus à l'acceptation des différences. Elle constitue un vecteur de tolérance⁴⁴. De même, la tolérance à l'égard des manifestations de la diversité culturelle (principalement vestimentaire, alimentaire et à l'égard des fêtes religieuses) par l'institution scolaire, *i.e.* le fonctionnement tolérant de l'institution scolaire elle-même est susceptible de faire naître le respect de la diversité chez des adolescents qui apprendraient ainsi à maîtriser le pluralisme idéologique, culturel, social. Ces dispositifs permettraient de susciter,

42 S. Macedo, « Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism : the Case of God v. Rawls », *Ethics* 105 (1995), 468-496.

43 Voir A. Trannoy, « Régulation Spatiale du Système Educatif et Egalisation des Chances Scolaires », 16 Avril 2003, communication proposée durant la conférence « Territoires Educatifs et Gouvernance », Clermont-Ferrand, avril 2003.

44 Voir les appréciations des expériences de « *busing* » aux Etats-Unis grâce auxquelles les enfants blancs et noirs apprennent à « vivre ensemble » (Louis Harris et al., *A Study of Attitudes Toward Racial and Religious Minorities and Toward Women*, New York, Louis Harris et associés, 1978, p. 39). Soulignons également que pour que l'ouverture des enfants à l'autre soit possible, il faut que les enseignants soient ouverts à la différence et tolérants au fait qu'il puisse y avoir des désaccords raisonnables sur la valeur des croyances et des pratiques en concurrence.

a minima, un égal respect entre les citoyens mais peut-être aussi un « regard positif » et une sympathie pour les convictions religieuses des autres.

Cultiver ces dispositions implique de comprendre les gens dans leur propre particularité, avec leur propre vie à mener et leur propre conception de la vie bonne sans que cette « compréhension » ne signifie nécessairement une « adhésion ». L'école doit contribuer à ce que les futurs citoyens comprennent les mérites (et les limites) de la tolérance de conceptions du bien concurrentes. Il semble donc nécessaire de pousser aussi loin que possible la réalisation de la mixité à l'école.

Conclusion

Notre propos était de suggérer que l'école pourrait à nouveau répondre aux ambitions qui lui avaient été fixées par les pères fondateurs de l'école républicaine. Elle peut certainement encore contribuer à la cohésion de sociétés multiculturelles à condition de réévaluer le projet dont on l'investit. Ces ambitions supposent au moins deux conditions : d'une part l'école ne doit pas seulement être considérée comme un instrument professionnalisant et une industrie à délivrer des diplômes mais elle doit être replacée au cœur d'un projet de société. D'autre part, la question n'est pas tant de savoir si le projet républicain doit continuer d'animer l'école mais plutôt de redéfinir les fins sociales que poursuit notre communauté politique étant entendu que celle-ci est aujourd'hui aussi une société multiculturelle et qu'elle impose des exigences spécifiques en termes de reconnaissance et d'organisation d'un irréductible mais légitime désaccord moral, culturel et religieux. L'école ne peut relever de tels défis politiques et sociaux qu'en se donnant les moyens, en termes d'ajustement disciplinaire et de réorganisation des établissements, d'assumer une telle mission.

Le respect du pluralisme radical de nos sociétés, pourtant mis en évidence par les approches libérales, commande que l'éducation à la citoyenneté ne soit pas seulement, ni avant tout, une éducation au dialogue ou au respect des différences – *i.e.* à une forme affaiblie de tolérance – mais une éducation à l'ouverture à l'autre et à la reconnaissance de ces différences car il s'agit bien d'aller au-delà de la simple tolérance pour motiver la reconnaissance, c'est-à-dire le respect et la compréhension des différences. La pertinence des réformes éducatives ici évoquées tient à ce qu'elles répondent très exactement au pluralisme culturel et éthique qui domine nos sociétés pluralistes.