

Dewey et Gutmann : l'éducation civique comme nécessité démocratique

Xavier Boileau*

Résumé

Cet article réfléchit à la place de l'éducation civique dans nos sociétés démocratiques. Il sera défendu que l'espace démocratique exige l'inculcation de certaines vertus civiques afin de préserver pluralisme et autonomie dans nos sociétés démocratiques, valeurs fondamentales à toute vie démocratique. Pour ce faire, nous développerons, à partir des travaux de John Dewey et Amy Gutmann, une théorie de l'éducation où la vie en démocratie exige des citoyens la maîtrise de différentes aptitudes qui leur permettent de pleinement tirer les bénéfices de la vie commune. Une telle conclusion reposera principalement sur les concepts de croissance et d'environnement social introduits par la philosophie pragmatique de Dewey.

Introduction

À qui l'éducation devait-elle être destinée, à quelle fin et par qui devait-elle être dispensée ? Ces questions nous ramènent au lien intime qui existe entre éducation et démocratie. Traditionnellement, les penseurs libéraux ont été portés à voir la société démocratique comme un espace public où chaque individu pouvait pleinement se réaliser comme être authentique et autonome, associant ainsi *de facto* la société démocratique à ce que nous appelons aujourd'hui des sociétés pluralistes. Les différentes allégeances personnelles de chaque individu variant grandement, le pluralisme politique a comme objectif de s'assurer la reconnaissance et le respect de chacune de ces

* L'auteur est étudiant à la maîtrise en philosophie (Université de Montréal).

allégeances¹. En vertu d'une telle conception du pluralisme politique, l'éducation est ramenée à la sphère des décisions privées : les parents décideront du type d'éducation que leur progéniture aura en fonction de leur conception du bien. Un exemple d'une telle vision peut être trouvé dans l'actualité québécoise récente avec la question des écoles confessionnelles juives. Pour certains, la communauté juive hassidique est pleinement libre de dispenser le type de croyances qu'elle veut, et ce, tant que les étudiants acquièrent les compétences minimales requises par le cursus scolaire. Tout intéressante que soit cette conception du pluralisme libéral, il existe cependant une autre manière d'aborder la question de l'éducation au sein des sociétés démocratiques conçues comme des sociétés pluralistes. Tout en adhérant aux grandes lignes de cette définition du modèle libéral, la philosophie pragmatiste propose en effet d'y apporter quelques amendements. Le pragmatisme refuse tout d'abord la dualité qu'implique cette définition, soit l'idée qu'il existerait d'un côté des individus et de l'autre une société régissant leurs interactions. Pour les tenants du pragmatisme, et plus particulièrement pour Dewey, l'individualité est un processus continu qui ne peut se concevoir que dans un espace social. Le rôle du pluralisme n'est donc pas uniquement d'organiser le respect de chacune des identités sociales particulières, mais bien d'assurer les conditions de développement de ces identités sociales pour chaque individu². En ce sens, le pluralisme devient une dynamique constante qui ne doit pas uniquement entretenir l'état actuel de la diversité sociale, mais qui doit activement chercher à la produire en créant les conditions d'individuation nécessaires à cette diversité. On notera finalement que cette diversité ne doit pas être une diversité « éclatée », en ce sens qu'elle n'a pas pour but de créer une foule d'îlots sociaux qui se targuent chacun de leur capacité autarcique. Bien au contraire. Dewey défendra plutôt l'idée que cette diversité crée une situation d'interdépendance entre les membres de la communauté, permettant à chacun de profiter au maximum de ses capacités individuelles et de les développer en conséquence³. Autrement dit, la diversité au sein du pluralisme n'a ici

¹ Frelat-Kahn, B. (2013), *Pragmatisme et éducation : James, Dewey, Rorty*, p. 120.

² *Ibid.*, p. 120-121.

³ Dewey, J. (2011), *Éducation et Démocratie, suivie de Expérience et Éducation*, p. 124.

qu'une valeur instrumentale. On retrouve la même idée chez Amy Gutmann⁴.

À partir d'une telle conception du pluralisme, Gutmann et Dewey vont en venir à concevoir l'éducation comme une condition préalable à toute vie démocratique. L'éducation est en effet vue par ces penseurs comme le moyen d'assurer à tous les citoyens l'accès aux outils permettant cette autonomie. L'éducation devient ainsi un bien public qui doit répondre à certains objectifs minimaux, indépendamment des conceptions du bien des parents. Face à une telle conception de l'éducation, nous nous demanderons si l'implémentation de telles vertus civiques chez les citoyens contrevient à l'engagement libéral des sociétés démocratiques de favoriser le pluralisme politique et l'autonomie de tous les citoyens. En d'autres termes, l'idée d'une éducation civique n'implique-t-elle une certaine forme de paternalisme nouveau genre qui restreint les citoyens à une certaine forme de vie ? Suivant les travaux d'Amy Gutmann et de John Dewey, nous montrerons que ce n'est pas le cas. Il sera défendu la thèse que l'inculcation de ces vertus civiques permet de préserver le pluralisme politique et l'autonomie des citoyens dans nos sociétés démocratiques. Pour mener à bien notre argumentaire, nous avons divisé notre propos en quatre parties. Premièrement, nous reprendrons la pensée d'Amy Gutmann pour démontrer que l'interaction des citoyens avec les structures démocratiques exige de la part de ceux-ci la possession de certaines capacités et que celles-ci se rapportent toutes à l'autonomie et au respect mutuel. Nous recourrons ensuite aux travaux de John Dewey pour montrer le lien fondamental qui existe entre vie démocratique et éducation. Nous croyons en effet que ce lien s'explique par l'importance de l'autonomie et la vie associative dans ces deux espaces de vie.

Nous chercherons ensuite à répondre à deux objections potentielles. La première concerne le paradoxe d'une autonomie coercitive qui consiste à vouloir forcer quelqu'un, ici surtout les parents, à adopter une valeur telle que la liberté. On répondra ici que cette liberté parentale ne peut s'exercer qu'au détriment d'un autre agent : l'enfant. La deuxième objection concerne le danger d'uniformisation, danger qui renvoie à une perte de diversité qu'une

⁴ Gutmann, A. (1995), « Civic Education and Social Diversity », p. 579.

telle perception de l'éducation peut engendrer. Nous répliquerons en cherchant à montrer que notre théorie cherche plutôt à s'assurer que tous aient les outils pour mener leur projet de vie. Nous concluerons en montrant que la vie démocratique exige la maîtrise de différentes aptitudes de la part des citoyens afin de leur permettre de profiter pleinement de cette vie démocratique et de la pluralité qu'elle offre. Autrement dit, la liberté de choisir est une pratique constante.

1. Amy Gutmann et l'autonomie

1.1. L'insuffisance des structures démocratiques

Notre argumentation commence en empruntant au travail d'Amy Gutmann. Celle-ci défend comme position que le bon fonctionnement des institutions démocratiques passe par une maîtrise de certaines capacités démocratiques chez les citoyens. Pour soutenir cette position, Gutmann commence par exposer trois grandes familles de résolution de conflits démocratiques, soit : le procéduralisme, le constitutionnalisme et la délibération. La première famille d'arguments consiste à dire qu'une démocratie doit s'assurer de la mise en place de procédures justes et équitables pour tous, comme le vote à la majorité simple ou le vote proportionnel par exemple. C'est à l'aide de ces procédures que les dissensions politiques pourront être dénouées. Dans une perspective constitutionnaliste, une démocratie doit plutôt se concentrer sur les divers droits et libertés accordés aux citoyens. L'accent est ici moins mis sur les procédures décisionnelles et plutôt sur les résultats de ces procédures : nous voulons nous assurer que ceux-ci ne viendront pas remettre en question un certain nombre de droits et libertés jugées comme étant fondamentales. Quant à l'approche délibérativiste, la démocratie est d'abord et avant tout un espace d'échanges et de discussion. Il en résulte que les conflits devront être résolus à l'aide d'un échange respectant certaines règles de base de la raison entre les divers partis, échange qui devrait permettre d'arriver à une solution raisonnable et justifiée⁵.

⁵ Gutmann, A. (2000) « Why Should Schools Care About Civic Education ? », p. 72-75.

Évidemment, ces diverses familles ne sont pas mutuellement exclusives. En dépassant un peu la pensée de Gutmann, nous pourrions même dire qu'elles correspondent à divers moments de la vie démocratique et que les citoyens risquent d'être confrontés à chacun de ces moments à une occasion ou l'autre de leur vie. De plus, toutes ces familles recherchent un même objectif, soit que les « [...] *democratic institutions protect the equal right of citizens to participate in political process and it enjoy basic liberties and opportunities*⁶ ». Gutmann fait aussi remarquer que toutes ces familles de résolution de conflits démocratiques impliquent de faire appel à un certain nombre de capacités chez les citoyens pour parvenir à obtenir les résultats recherchés.

Gutmann suggère que l'évaluation des procédures sociales que suppose le procéduralisme peut difficilement être menée sans que les citoyens possèdent la capacité minimale de distinguer une procédure juste d'une procédure injuste ou, plus fondamentalement, d'être aptes à produire un jugement critique sur ces procédures. Dans le même ordre d'idée, il serait nécessaire que les citoyens soient capables de savoir si le résultat des dites procédures est légitime ou non. Par exemple, nous aimerions penser que lorsqu'une procédure parfaitement juste résulte en la mise à l'écart de la vie publique de la moitié de la population en raison de la couleur de leur peau, que les citoyens soient : 1) capables de comprendre qu'un tel résultat est injuste, 2) de voir en quoi la procédure initiale peut potentiellement être problématique⁷.

Tout comme dans une approche procéduralisme, une approche constitutionnaliste requiert aussi la possession de certaines compétences civiques minimales chez les citoyens. La plus évidente d'entre elles étant la capacité de reconnaître et de comprendre ces droits et libertés fondamentales. On peut ici penser à l'ensemble des minorités ou groupes marginaux qui se retrouvent dans des situations précaires en raison d'une méconnaissance de leurs droits de base ou, tout aussi fréquemment, car leurs droits ne sont pas reconnus par la majorité et ceux-ci se retrouvent à vivre des situations de discrimination. Plus généralement, dans les situations où ces droits et

⁶ Gutmann, A. (2000) « Why Should Schools Care About Civic Education ? », p. 75.

⁷ *Ibid.*, p. 77.

libertés sont violés par une quelconque autorité, on pourrait aussi s'attendre des citoyens qu'ils se lèvent et dénoncent ces abus, qu'il fasse preuve d'un courage politique minimal⁸.

Enfin, tout comme les deux précédentes familles, la position délibérative requiert également la présence de compétences minimales chez les citoyens, comme la capacité à délibérer les uns avec les autres. S'exprimer clairement, écouter les autres, respecter les idées adverses et être minimalement ouvert à la nouveauté, voilà un ensemble de compétences que nous devrions pouvoir espérer retrouver chez les participants à la délibération. On notera, encore une fois, que l'ensemble de ces compétences ne se limite pas à une seule des familles, ou moments, bien au contraire. Ainsi, la capacité d'échanger et de critiquer est d'autant plus importante lorsqu'on réalise que les droits et libertés, bien que figés dans une constitution, peuvent largement laisser place à l'interprétation. Interprétations qui peuvent, par la suite, mener à des modifications dans la constitution ou les lois de la société⁹. Globalement, il est important de noter que l'ensemble de ces moments démocratiques ne s'arrête pas aux seules manifestations institutionnelles. Ces moments exigent de la part des citoyens d'entrer en interaction avec ces institutions, interaction qui requiert minimalement diverses compétences pour qu'elles soient emplies de succès. Ce devrait donc être justement le rôle de l'éducation civique de développer l'ensemble de ces capacités chez les citoyens pour assurer la pérennité de la vie démocratique. De la même façon qu'on doit apprendre aux individus certaines bases mathématiques, il faudrait ainsi s'assurer que les citoyens possèdent certaines compétences démocratiques de base pour qu'ils soient aptes à fonctionner dans l'espace démocratique, et à participer à la vie commune.

1.2. L'autonomie comme objectif de l'éducation civique

On remarque tout de suite que les capacités que nous venons d'évoquer peuvent toutes se rapporter à deux thématiques, soit : le développement de l'autonomie des agents et le respect mutuel. Le

⁸ Gutmann, A. (2000) « Why Should Schools Care About Civic Education ? », p. 78.

⁹ *Ibid.*

développement de l'autonomie consiste à s'assurer que les agents démocratiques que sont les citoyens puissent toujours contribuer de façon active au processus démocratique, c'est-à-dire qu'ils ne soient pas uniquement dans une perspective réactive¹⁰. Il ne s'agit pas ici d'opposer des processus démocratiques intrinsèquement suspects et un citoyen moralement supérieur, bien au contraire. Il s'agit plutôt de comprendre l'autonomie citoyenne comme une partie constituante des processus démocratiques, ces derniers ne pouvant se réaliser qu'à la condition que l'autonomie soit présente chez les citoyens. Autrement dit, aucun des trois moments évoqués précédemment ne possède ou ne crée indépendamment des citoyens des objectifs justes ou une moralité quelconque. Ils sont tout au plus des cadres et des processus où les disputes démocratiques vont prendre place. Il faut néanmoins s'assurer que les citoyens soient capables de nourrir ces processus, en étant capables d'identifier leurs intérêts, objectifs et autres aspirations démocratiques ou individuelles¹¹. Réciproquement, cette autonomie citoyenne devrait être recherchée, voire produite, par les institutions démocratiques, car elle permet les conditions de leur bon fonctionnement.

Le corollaire de cette autonomie, pour Gutmann, est le respect mutuel. Chaque citoyen doit reconnaître et respecter l'autonomie de ses pairs. Ce respect est essentiel dans la mesure où il garantit que les interactions démocratiques seront réalisées avec l'objectif d'une coopération minimale entre les membres de la société, c'est-à-dire qu'il n'y a pas un corps social qui cherche activement la disparition définitive d'un autre corps social. Autrement dit, le respect mutuel implique quelque chose de plus fort que la simple tolérance. En effet, tandis que cette dernière n'implique qu'une attitude négative, l'agent devant accepter de laisser autrui mener sa vie comme il l'entend, le respect mutuel demande plus. Il implique de s'assurer que chaque citoyen prenne en compte les perspectives potentiellement concurrentes à la sienne quand il agit sur le plan démocratique¹².

¹⁰ Gutmann, A. (1987), « Chapter 2 : The Purpose of Primary Education », p. 51.

¹¹ Zask, J. (2011), « Introduction », p. 38-39.

¹² Gutmann, A. (2000) « Why Should Schools Care About Civic Education ? », p. 82. Gutmann, A. et Thompson, D. (1996), « The Sense of Reciprocity », p 79-80.

Ainsi, là où la tolérance s'accommode du fait que je sois indifférent à autrui, le respect mutuel exige plus.

Sur ce point, Dewey rejoint Gutmann, en affirmant que l'autonomie que l'on cherche à construire en est une qui prépare l'individu à embrasser la vie démocratique et l'ensemble des dépendances qu'elle implique, et non à ce qu'il transcende le social pour vivre tel le moteur premier d'Aristote en fonction d'une autonomie autarcique¹³. L'autonomie autarcique implique ici l'idée que les individus devraient être pleinement autonomes vis-à-vis de leur communauté de départ, dans une relation totalement détachée de cette dernière. Dewey désigne plus précisément comme l'un des objectifs de l'éducation « l'efficacité sociale » qui comprend tout autant le développement des capacités professionnelles que civiques. Il précise ainsi que cette efficacité sociale ne correspond pas à la possession de certains contenus ou facultés mentales précis, mais plutôt en une capacité d'entrer en relation avec autrui et de construire le domaine du social (lois, institutions, etc.)¹⁴. On notera ici qu'il ne s'agit pas d'une hiérarchisation arbitraire entre divers types d'autonomie, comme d'opposer l'autonomie civique à l'autonomie autarcique. Cette dernière qui est recherchée par nombre de philosophes n'est pas un mal en soi. Elle possède même très certainement un grand nombre de vertus. Cependant, elle n'est que d'une utilité très marginale pour la vie démocratique. En effet, il semblerait lui manquer la dimension la plus importante que nous cherchons à obtenir, soit la dimension sociale de l'autonomie. Pour schématiser, l'autonomie autarcique semble poser la question suivante : comment puis-je, comme individu, m'affranchir de ma société, être pleinement libre de ces déterminations ? À l'inverse, l'autonomie civique cherche plutôt à répondre à la question suivante : comment puis-je mener à terme mon projet de vie dans une société contraignante ? Contraignante car nécessairement régi par un ensemble de lois, règles et normes. Bien que celle-ci ne s'oppose pas nécessairement, elle ne poursuit pas non plus les mêmes fins. On comprendra donc pourquoi nous nous permettrons nous laissons cette autonomie autarcique de côté à partir de maintenant.

¹³ Dewey, J. (2011), *Éducation et Démocratie, suivie de Expérience et Éducation*, p. 124.

¹⁴ *Ibid.*, p. 203-205

Il en résulte que l'éducation civique devrait avoir pour but de développer l'autonomie civique et devrait s'assurer que les citoyens possèdent les compétences nécessaires à l'émergence et l'exercice de cette dernière. Cela est d'autant plus important que nous ne possédons aucune raison de croire que ces compétences existent naturellement chez les humains ou qu'elles se développeront par elles-mêmes au fil du temps¹⁵. Un tel présupposé correspondrait, pour le moment, à un acte de foi.

L'enseignement de cette autonomie civique est d'autant plus important, selon Gutmann, qu'il permet d'éviter deux écueils démocratiques potentiels, soit le relativisme et le moralisme. Le premier consiste à aplanir le champ moral et éthique en avançant que tous les points de vue se valent. Ces versions les plus radicales aboutissent à un subjectivisme total¹⁶. L'autonomie d'interdépendance que l'éducation civique devrait poursuivre évite, *a priori*, cet écueil puisqu'autrui est une dimension nécessaire de cette dernière, ce qui empêcherait une personne de pouvoir imposer ce qu'elle veut. Cette autonomie a ainsi principalement pour but de s'assurer que le citoyen s'implique avec autrui et investisse les institutions démocratiques pour réaliser et construire des objectifs communs. De plus, l'autonomie civique permettra d'éviter l'écueil du moralisme dans la mesure où elle cherche à outiller le citoyen, à le doter d'aptitudes critiques face aux normes morales de sa société. Autrement dit, la raison qui devrait motiver un citoyen à agir d'une certaine façon ou à défendre une certaine position ne devrait pas découler du recours à une autorité morale particulière. Bien au contraire, cela devrait faire suite à une réflexion critique qui l'a amené à évaluer les prescriptions de cette autorité morale¹⁷.

¹⁵ Gutmann, A. (1987), « Chapter 2 : The Purpose of Primary Education », p. 50.

¹⁶ *Ibid.*, p. 55-56.

¹⁷ *Ibid.*, p. 56-59.

2. Autonomie et association

2.1. De Gutmann à Dewey

Nous venons d'expliquer l'importance du développement de l'autonomie civique, ou sociale, pour le processus démocratique dans son ensemble. Nous avons également établi que le développement de cette autonomie et du respect mutuel qui l'accompagne ne peuvent pas être pris pour acquis et devraient constituer des objectifs ultimes d'une éducation civique. Cela dit, Gutmann soulève un bémol à la poursuite de cet objectif. Elle souligne en effet qu'aucune expérience éducative n'est, jusqu'à présent, parvenue à démontrer qu'elle parvient plus efficacement à créer des enfants pleinement autonomes¹⁸. Pour parvenir à cette conclusion, elle reprend la théorie des trois stades du développement moral de Rawls. Le premier stade correspond à la « moralité de l'autorité », soit à suivre les prescriptions des autorités morales ; le deuxième stade est celui de la « moralité de l'association », soit la reconnaissance que certaines règles sont nécessaires et bénéfiques à la vie associative ; le troisième stade correspond à la « moralité des principes », soit une appréciation des principes moraux pour eux-mêmes. Ce dernier stade correspondrait à un état d'autonomie morale complète d'où l'agent peut ensuite poser des jugements moraux sur le monde qui l'entoure¹⁹. Plus précisément, Rawls parle ici d'une morale où l'agent ne cherche plus uniquement à être un bon partenaire social, mais à « être une personne juste²⁰ ». Cependant, comme nous l'avons dit, aucune forme d'éducation ne semble permettre la réalisation d'une telle autonomie morale. Gutmann en étant consciente, elle remarque néanmoins qu'il existe certaines formes de vies éducatives qui permettent une atteinte plus efficace du deuxième stade²¹. Cette constatation est d'autant plus pertinente qu'il ne semble pas nécessaire pour nous d'atteindre le troisième stade. Un tel stade de

¹⁸ Gutmann, A. (1987), « Chapter 2 : The Purpose of Primary Education », p. 60.

¹⁹ *Ibid.*, p. 59-60.

²⁰ Rawls, J. (2009), « Le sens de la justice », p. 513.

²¹ Gutmann, A. (1987), « Chapter 2 : The Purpose of Primary Education », p. 61.

moralité possède des exigences plus fortes que ce que nous recherchons ici. En effet, à l'aune du concept d'autonomie qui a jusqu'ici été développé, ce qui est recherché est le développement d'une autonomie qui permet aux citoyens de tirer pleinement parti de la vie associative qui est impliquée par l'espace démocratique. Cette perspective offre même un avantage important :

Unlike the morality of principle, the morality of association does not incorporate the controversial claim (apparently accepted much more widely by men than women) that impartiality among persons is the singularly highest moral ideal. Empathy, trust, fairness, and benevolence – virtues as least as common among women as men – mark the morality of association²².

On constate ici que cette morale associative correspond, du moins en partie, à l'autonomie civique que nous avons précédemment introduite puisqu'elle avait pour caractéristique le fait de se réaliser par et pour la société. La distance critique que cette autonomie doit permettre de réaliser sert ainsi, entre autres choses, à s'assurer de la prise en compte d'autrui pour affermir les bases de la coopération sociale. Il s'agit donc maintenant de comprendre en quoi nous engage une éducation visant le développement d'une telle moralité associative.

2.2. L'éducation comme mise en relation

La philosophie éducative développée par Dewey nous permet de mieux cerner cette idée de morale associative. Pour Dewey en effet, le plein développement de l'autonomie d'un individu n'est pas possible en dehors d'une vie associative. À tout le moins, comme nous l'avons vu, rechercher une telle autonomie n'aurait que peu d'intérêt dans un contexte social. Et c'est en fournissant un environnement riche que l'éducation parvient à créer les conditions nécessaires à l'individuation des citoyens.

²² Gutmann, A. (1987), « Chapter 2 : The Purpose of Primary Education », p. 62.

Avant d'aller plus loin dans notre explication, il est toutefois important de saisir ce que Dewey entend par « environnement ». Dans un premier temps, ce terme doit être compris dans un sens classique, soit l'ensemble des contenus, objets, éléments, etc. qui se trouvent autour de nous. Dewey y ajoute cependant une dimension active. Autrement dit, l'environnement d'un individu se constitue au travers de son action. Par exemple, l'environnement d'un médiéviste est constitué non seulement par le monde immédiat qui l'entoure, mais aussi par celui de la France de l'an mil, celui-ci étant même, à bien des égards, tout aussi immédiat que le premier. L'environnement est donc un prolongement de l'individu. Il le crée autant qu'il est créé par ce dernier. Ainsi, plus un environnement est riche, plus les possibilités d'actions seront grandes²³. De ce premier concept d'environnement, Dewey dérive celui « d'environnement social », soit un environnement qui est constitué par l'ensemble des liens entre moi et autrui. Dans un tel monde, il m'est impossible d'agir sans prendre en considération autrui. Cependant, cette prise en considération d'autrui ne peut être qu'un simple cumul ou convergence des intérêts, c'est-à-dire des alliés de circonstances. Dewey donne ainsi l'exemple du cheval qui tire le traineau dans l'espoir d'avoir de l'avoine et des carottes une fois sa tâche accomplie. Pour Dewey, le cheval n'est pas ici un réel partenaire social, puisqu'on a tout au plus harnaché ses intérêts et désirs afin de les rendre socialement utiles. À l'inverse, un partenaire social est qualifié ainsi dans la mesure où il parvient à identifier ses besoins à ceux de la communauté. Sa collaboration n'est pas une subordination passive et plus ou moins consciente, mais découle justement de cette interaction qui crée un continuum entre lui et son environnement social²⁴.

Ce petit détour conceptuel que nous venons de faire va nous permettre de comprendre ce qu'offre de particulier l'environnement éducatif. Celui-ci va se bâtir autour de trois caractéristiques particulières. La première est celle de constituer un environnement simplifié à partir duquel les enfants, en tant que futurs citoyens, pourront construire les bases de leurs actions. Bien entendu, la tâche de l'école est d'accompagner l'enfant dans la complexification

²³ Dewey, J. (2011), *Éducation et Démocratie, suivie de Expérience et Éducation*, p. 90-91.

²⁴ *Ibid.*, p. 91-93.

progressive de cet environnement. La deuxième caractéristique de ce milieu éducatif est de tenir à distance les influences potentiellement négatives sur le développement de l'enfant, Dewey entend ici les divers savoirs qui sont maintenant dépassés par l'expérience humaine (la phrénologie par exemple). Il n'est donc pas ici question d'imposer un contenu moral à l'éducation. Enfin, la dernière caractéristique de l'environnement éducatif est qu'il doit assurer à l'enfant l'accès à un environnement riche. Cela signifie pour Dewey que l'école doit activement chercher à sortir les enfants de leur milieu social afin qu'ils soient confrontés à une diversité sociale plus grande. De plus, l'école a pour tâche de stabiliser les relations entre ces différents groupes, c'est-à-dire offrir un terrain neutre où ces rencontres sont possibles. Dewey considère que chaque espace social, chaque groupe social qui compose la société est un milieu éducatif potentiel. Cependant, chacun de ces milieux ne peut qu'au mieux offrir un environnement partiel, sans jamais qu'il soit aussi riche que la combinaison de l'ensemble. Ainsi, s'assurer que l'enfant ait accès à un milieu éducatif diversifié et plus large que celui de son milieu d'origine, c'est s'assurer qu'il ait à sa disposition l'environnement social le plus riche possible. Cet environnement assuré, il pourra se construire, et construire le monde qui l'entoure, d'une façon beaucoup plus riche que si son éducation avait été limitée à son groupe social d'origine²⁵. C'est à l'aide de ce processus que l'individu va parvenir à se constituer, rencontrer autrui lui permet de développer une conception plus riche de sa personne et à s'individualiser davantage, à se construire comme être autonome²⁶. À un niveau plus fondamental, l'interaction avec autrui nous permet de comprendre qu'une maîtrise maximale de notre environnement social passe par sa prise en considération²⁷.

On précisera ici que Dewey n'accorde aucune valeur extrinsèque à ce processus d'individuation. Autrement dit, la croissance est sa propre fin. Un environnement éducatif ne peut être évalué en fonction d'une fin ou d'un type de vie particulier. L'espace éducatif

²⁵ Dewey, J. (2011), *Éducation et Démocratie, suivi de Expérience et Éducation*, p. 99-101.

²⁶ Frelat-Kahn, B. (2013), *Pragmatisme et éducation : James, Dewey, Rorty*, p.120-121.

²⁷ Dewey, J. (2011), *Éducation et Démocratie, suivi de Expérience et Éducation*, p. 124.

doit plutôt être évalué en fonction de sa capacité à fournir les outils et l'environnement nécessaires à l'enfant afin qu'il parvienne à se développer lui-même, à se construire comme individu. De ces outils, le contact avec l'autre est un élément essentiel²⁸.

2.3. *L'éducation est démocratie*

Notre dernière remarque pourrait *a priori* porter à confusion. Nous avons commencé notre réflexion en défendant l'idée que l'éducation civique était nécessaire pour inculquer un certain nombre de compétences civiques de base chez les citoyens et nous avançons ici l'idée que l'éducation ne peut avoir d'autre objectif que la croissance de soi. Sans être une contradiction, cette tension potentielle mérite d'être explorée plus avant. On se rappellera que Dewey définissait l'efficacité sociale comme l'un des objectifs de l'éducation²⁹, soit cette capacité à interagir activement avec le corps social. Cette idée devient d'autant plus pertinente à la lumière de la question de l'environnement social et de la croissance. En effet, on a vu que la croissance est d'autant plus riche que l'individu parvient à entretenir une relation active avec son environnement, à interagir avec ce dernier. Par conséquent, les compétences civiques de base constituent l'ensemble de ces éléments qui permettent aux individus d'entretenir cette relation avec autrui et de s'assurer que les diverses institutions démocratiques remplissent leur rôle. Dans les deux cas, le citoyen doit développer et posséder les compétences civiques nécessaires afin qu'il ne fasse pas que subir son environnement (les institutions démocratiques), mais qu'il soit aussi capable d'interagir avec elles, que ce soit pour les légitimer ou les orienter.

Il est bon de noter que notre réflexion se distingue ici de la thèse avancée par Dewey, ce dernier concevant la croissance de soi comme une fin en soi. À l'inverse, nous concevons la croissance comme un processus au service des projets de l'individu. Dans la mesure où la croissance est ce qui lui permet d'acquérir les outils nécessaires à son plein développement, l'individu peut choisir de mener le projet de vie qu'il entend.

²⁸ Dewey, J. (2011), *Éducation et Démocratie, suivi de Expérience et Éducation*, p. 131-133.

²⁹ Voir début de la section 2.1.

Cela dit, pour Dewey, la démocratie ne peut pas se rapporter uniquement à un simple régime démocratique désirable, elle est plus que cela. Elle constitue d'abord et avant tout un mode de vie sociale où la pluralité sous toutes ses formes existe. Cette pluralité ne pouvant jamais être pleinement anticipée, il faut former les citoyens à l'interaction sociale et au changement. Il faut les former à apprendre et à croire par eux-mêmes, à comprendre que leur apprentissage n'est jamais terminé. Autrement dit, pour Dewey, démocratie et éducation ne font qu'un. Cette dernière n'étant jamais réellement achevée, elle sera présente tout au long de la vie démocratique du citoyen³⁰. On comprend ici un peu mieux en quoi les compétences démocratiques dont parlait Gutmann, autonomie et respect mutuel, sont primordiales à la vie démocratique. Ces deux compétences demandent à chaque citoyen de ne pas se limiter aux cadres sociaux qu'il connaît, mais à rencontrer autrui afin de comprendre l'espace démocratique qui l'entoure et, si nécessaire, à le remettre en question afin qu'il corresponde plus exactement aux fins recherchées par la communauté démocratique actuelle. Sans ces compétences, le citoyen se retrouverait dans une situation de passivité où toute croissance deviendrait impossible. Plus encore, refuser de participer à cette éducation civique ou associative reviendrait en quelque sorte à refuser la vie démocratique et à se condamner à l'isolement. En effet, dans la mesure où la vie démocratique appelle au pluralisme, refuser de participer à un monde éducatif pluraliste reviendrait à rejeter les conditions de succès d'une vie démocratique. De plus, un tel rejet impliquerait presque inévitablement la peur de l'autre. En effet, plus l'interaction avec autrui se fera attendre, plus la remise en question des structures du groupe risque d'être violente et menaçante pour l'ordre établi³¹. L'interaction avec autrui est donc une composante primordiale de la vie démocratique et son apprentissage en est donc son corollaire logique.

³⁰ Dewey, J. (2011), *Éducation et Démocratie, suivi de Expérience et Éducation*, p. 168-170 et Frelat-Kahn, B. (2013), *Pragmatisme et éducation : James, Dewey, Rorty*, p. 119.

³¹ Dewey, J. (2011), *Éducation et Démocratie, suivi de Expérience et Éducation*, p. 167-168.

3. Une autonomie coercitive

La perception de l'éducation civique que nous avons développée jusqu'ici fait cependant face à diverses objections. La première consiste à dire qu'il existe une contradiction fondamentale entre la recherche de l'autonomie et l'imposition d'une éducation particulière aux citoyens. On pense plus spécifiquement ici à l'autonomie parentale des citoyens. En effet, ceux-ci pourraient désirer que leurs enfants suivent une éducation conforme à leur projet de croissance. Imposer une éducation civique reviendrait par conséquent à poser des obstacles à ce projet de croissance³². Les défenseurs d'une telle position auront donc tendance à mettre de l'avant un modèle scolaire du « libre marché », ou libre choix. Autrement dit, le rôle de l'État se limiterait à mettre en place un curriculum de base au niveau des contenus d'apprentissage et laisserait ensuite les écoles et les communautés décider de l'orientation du projet éducatif et des valeurs qui s'y apposeront³³. Pour les tenants de cette position, toute forme d'éducation civique consisterait en une forme de coercition de la part de l'État puisqu'elle imposerait un choix de vie spécifique aux parents, soit l'idée que l'autonomie est le seul projet qui mérite d'être poursuivie, et ce, au détriment de la cohésion de la communauté (quelle soit conçue comme religieuse, nationale, ethnique, etc.). Ne peut-on pas librement et rationnellement penser qu'il existe des valeurs plus importantes que l'autonomie ? Pour le tenant de cette idée, il semblerait que notre conception réponde par la négative à cette question.

Cette première critique nous force à considérer plus spécifiquement l'acteur principal de l'éducation civique, soit l'enfant. À cet égard, Allyn Fives comble cette lacune et offre une piste de réponse intéressante. Il insiste ainsi sur le fait que l'enfance et l'adolescence correspondent à des stades de développement où l'agent est, globalement, dans une situation plus vulnérable où ses capacités sont moins développées et reste encore relativement dépendant des gens qui l'entourent³⁴. Autrement dit, les enfants sont

³² Gutmann, A. (1995), « Civic Education and Social Diversity », p. 565.

³³ Moe, T. M. (2000) « The Two Democratic Purposes of Public Education », p. 144-145.

³⁴ Fives, A. (2013) « Civic Education for Democracy », p. 158.

des agents moraux en développement ou plutôt, des citoyens en développement. Cette situation particulière fait en sorte que le parent, et la communauté doivent s'assurer du développement des capacités de l'enfant afin qu'il devienne autonome. À cet égard, on a vu que Dewey avançait qu'une des caractéristiques de l'éducation civique était de sortir l'enfant de son milieu social immédiat afin qu'il puisse rencontrer d'autres enfants issus de milieux distincts, et conséquemment, qu'il prenne conscience qu'il existe d'autres façons de voir le monde. Un tel contact est nécessaire au plein épanouissement de l'enfant. Il semblerait donc ici illégitime de reconnaître aux parents le pouvoir de soustraire son enfant à cette situation.

Une réponse plus nuancée est cependant possible. Celle-ci consiste à dire que la théorie de l'éducation civique qui a été développée jusqu'à présent ne nie pas *stricto sensu* le libre choix des parents. À bien des égards, cette conception pourrait même s'accorder avec l'idée d'un cursus général dans lequel on retrouverait l'éducation civique et qui laisserait aux communautés le soin des détails. Cependant, ce à quoi la conception de l'éducation civique développe jusqu'ici s'opposerait est l'idée que l'autonomie parentale peut être exercée au détriment de l'autonomie de l'enfant. Autrement dit, le parent ne peut pas mener l'éducation de son enfant de telle façon que ce dernier se voit priver d'outils essentiels au plein développement de son autonomie. Un parent qui agirait ainsi cesserait de considérer son enfant comme une fin, pour le considérer comme un moyen de conserver et d'entretenir ses propres croyances, fins et intérêts³⁵. Cela reviendrait en quelque sorte à condamner l'enfant à rester dans une morale de l'autorité puisque ses fins seraient principalement issues de l'autorité parentale³⁶.

Pour reprendre un vocabulaire plus Gutmannien, le parent ne serait pas dans une situation où il respecte son enfant puisqu'il assujettirait l'autonomie de son enfant à la sienne, et ce, au détriment de son autonomie future. Il existe donc, en un sens, une forme de coercition. Celle-ci est néanmoins nécessaire pour s'assurer que l'ensemble des citoyens puisse développer leur autonomie. Plus

³⁵ Fives, A. (2013), « Civic Education for Democracy », p. 159.

³⁶ Gutmann, A. (1987), « Chapter 2 : The Purpose of Primary Education », p. 59-60.

spécifiquement, nous reconnaissons l'idée qu'il est tout à fait possible qu'il existe d'autres valeurs que l'autonomie qui méritent d'être poursuivis. Cependant, l'autonomie est la condition *sine qua non* pour sa propre remise en question et l'autonomie d'un autre agent ne peut être utilisé pour cette remise en question.

4. Le danger de l'uniformisation

Une seconde objection consiste à dire que notre vision de l'éducation civique imposerait une certaine forme d'uniformité sociale. On entend par uniformité sociale le fait que certaines formes de vie seraient rejetées de la sphère éducative. Plus spécifiquement, les formes de vies qui ne placeraient pas en leur centre les principes d'autonomie et de respect mutuel se verraient écarter de manière systématique. L'éducation civique semble aussi sous-entendre une préférence pour un mode de vie politique actif de la part des citoyens. Encore une fois, un tel biais en vient à éliminer et écarter certaines formes de vie³⁷. Cette objection est d'autant plus importante qu'elle vient remettre en question le fait que l'éducation civique s'inscrit réellement dans une logique de pluralisme, puisqu'elle semble plutôt limiter la diversité au sein de l'univers démocratique. On pourrait de plus ajouter qu'un environnement diversifié est censé être une source d'enrichissement pour l'autonomie de l'enfant. Pourquoi alors empêcher que ce dernier entre en contact avec des modes de vie autre que ceux acceptés et véhiculés par l'éducation civique ?

Une première piste de solution pourrait être résumée par l'expression suivante : nous devons opter pour une hétérogénéité optimale et non maximale. Dans un premier temps, il est vrai que l'éducation civique que nous avons développée à partir des modèles de Dewey et Gutmann rejette certains modes de vie particuliers (plus spécifiquement, ce sont certaines formes d'éducatrices qui sont rejetées). Cependant, un tel rejet n'est pas arbitraire. Il se justifie par le fait qu'il représente actuellement la meilleure façon d'entretenir la diversité dans la sphère de l'éducation et, par conséquent, dans la démocratie. On se rappellera que l'un des buts de l'école est d'offrir un environnement où la pluralité peut se rencontrer. Créer un tel

³⁷ Callan, E. (2000), « Liberal Legitimacy, Justice, and Civic Education », p. 149.

espace implique que des modes de vie activement hostiles à l'établissement de cette diversité peuvent être écartés³⁸. De plus, le fait que le respect mutuel soit au cœur du projet d'éducation civique implique que les futurs citoyens doivent investir les modes de vie particuliers des uns des autres. Cette attitude généralisée permet d'assurer les meilleures bases possible à une société pluraliste. Cette société et cet univers éducatif incorporent-ils tous les modes de vie possibles ? Non. Or, ils permettent néanmoins de s'assurer que la diversité sociale qui sera construite au travers de l'éducation civique sera la plus enrichissante possible pour les citoyens qui s'y trouvent³⁹. De plus, on rappellera que la diversité n'a pas une valeur en soi. Autrement dit, la diversité recherchée doit contribuer à l'autonomie des citoyens. Cette diversité n'est donc pas recherchée pour elle-même. En ce sens, un tel type d'éducation civique est tout à fait disposé à refuser des formes de vies éducatives qui nuiraient au développement de cette autonomie.

Une deuxième piste de solution consiste à insister sur le fait que cette éducation civique n'est pas porteuse d'une forme de vie particulière. Dewey insiste à plusieurs reprises sur cette idée que l'éducation ne devrait pas viser la réalisation d'un objectif particulier, sinon que de fournir les outils au citoyen pour l'aider à construire les siens. Il reproche d'ailleurs à certains de ses contemporains d'avoir confondu l'éducation sociale menée par l'État avec l'éducation nationale. Ces errements auraient fait en sorte que l'on en est venu à identifier les intérêts de l'éducation à ceux de la préservation de l'État national. À l'inverse, une éducation sociale qui prendrait racine dans la démocratie devrait assurer que les individus puissent remettre en question la société dans laquelle ils se trouvent, et non l'entretenir⁴⁰. On pourrait ici remplacer « l'État national » par « communauté religieuse » ou « communauté végétarienne » et le résultat serait le même. Autrement dit, si l'éducation est menée de telle façon qu'elle vise à la préservation d'une vision particulière de la communauté, il y

³⁸ Dewey, J. (2011), *Éducation et Démocratie, suivi de Expérience et Éducation*, p. 100-101.

³⁹ Gutmann, A. (1995), « Civic Education and Social Diversity », p. 566 et p. 579.

⁴⁰ Dewey, J. (2011), *Éducation et Démocratie, suivi de Expérience et Éducation*, p. 179-180.

a un problème. Plus précisément, les compétences civiques qui sont développées par le biais de l'éducation civique permettent au citoyen de ne pas subir le monde dans lequel il se trouve. Dans la mesure où la vie démocratique ne se résume pas aux institutions uniquement politiques, mais aussi à un ensemble d'institutions sociales, économiques, etc., et à d'autres individus qui créent cet environnement social, posséder les compétences civiques minimales nous permettant de pleinement tirer parti des interactions avec ces objets sociaux constitue encore le meilleur moyen de poursuivre les fins que nous désirons. Autrement dit, la formation civique, tout comme la démocratie, ne s'arrête pas uniquement à l'espace politique. L'éducation civique ne pousse l'enfant vers aucun mode de vie particulier, elle assure plutôt que le citoyen parvienne de façon efficace à insérer son projet de vie dans l'espace démocratique. On comprend donc que si l'éducation civique impose une certaine uniformité, celle-ci n'est pas à trouver dans la forme de vie qu'elle impose, mais dans les outils qu'elle propose. Elle doit être plutôt comprise comme un cadre général permettant de vivre la diversité de la façon la plus optimale et la plus enrichissante possible pour les citoyens.

Conclusion

Tout au long de cette analyse, nous avons cherché à expliquer l'importance primordiale de l'éducation civique dans nos sociétés démocratiques. À bien des égards, vivre en démocratie requiert la possession de diverses compétences civiques qui doivent être inculquées à l'enfant au cours de son processus éducatif. Il serait irrationnel de penser que ces compétences viendront naturellement. À cet effet, nous avons dans un premier temps cherché à expliquer, à partir des travaux de Gutmann, dans quelle mesure les procédures démocratiques exigeaient des citoyens qu'ils aient certaines compétences. En particulier, nous avons suggéré que ces différentes compétences se rapportaient toutes à deux composantes essentielles : l'autonomie de la personne et le respect de soi. Ces concepts ont ensuite été identifiés comme étant les objectifs de l'éducation civique.

L'identification de ces deux éléments nous a ensuite permis de développer une théorie de l'éducation associative qui s'appuyait sur

les travaux de John Dewey. Cette théorie nous a permis de mettre en lumière le rôle primordial que jouent les interactions sociales et la diversité dans le développement de l'autonomie individuelle des agents. Cela nous a également permis d'exposer le lien fort qui existe entre le monde démocratique et l'espace éducatif. Ainsi, cette théorie de l'éducation associative rend encore plus évidente l'importance du développement de certaines compétences civiques, ces dernières étant primordiales pour que l'agent puisse tirer parti de son environnement démocratique. Finalement, nous avons cherché à répondre à deux objections courantes faites aux modèles d'éducation civique, soit la présence d'une certaine coercition exercée sur les parents et le danger d'une trop grande uniformisation des citoyens. Nous avons répondu à ces objections en insistant sur le fait que le développement de l'autonomie des futurs citoyens devait être considéré comme une fin en soi et ne peut donc pas être subordonné aux fins d'autrui. Dans le même ordre d'idée, l'éducation civique que nous avons développée n'impose pas une forme de vie particulière, mais fournit plutôt au citoyen les outils nécessaires au développement de son projet. On comprend donc que l'éducation civique ne correspond pas à une moralisation du social ou à une forme de paternalisme nouveau genre. Bien au contraire, elle prend plutôt acte du fait que la pleine confiance envers les citoyens requiert qu'on leur fournisse les outils leur permettant de construire et de réagir à leur espace démocratique. Elle prend ainsi la pleine mesure de l'interaction entre le citoyen et les structures, en cherchant à réfléchir à la façon de construire celle-ci.

Bibliographie

- Callan, E. (2000), « Liberal Legitimacy, Justice, and Civic Education », *Ethics*, vol. 111, n° 1, p. 141-155.
- Dewey, J. (2011), *Éducation et Démocratie, suivie de Expérience et Éducation*, intr. par Meuret, D. et J. Zask, Paris, Armand Collin Éditeur, 518 p.
- Fives, A. (2013), « Civic Education for Democracy », dans Fives, A., *Political Reason : Morality and the Public Sphere*, New York, Palgrave Macmillan Publishers Limited, p. 142-159.
- Frelat-Kahn, B. (2013), *Pragmatisme et éducation : James, Dewey, Rorty*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 205 p.

- Gutmann, A. (1987), « Chapter 2 : The Purpose of Primary Education », dans Gutmann, A., *Democratic Education*, Princeton, Princeton University Press, p. 48-70.
- Gutmann, A. (1995), « Civic Education and Social Diversity », *Ethics*, vol. 105, n° 3, p. 557-579.
- Gutmann, A. et D. Thompson, (1996), « The Sense of Reciprocity », dans Gutmann, A. et D. Thompson, *Democracy and Disagreement : Why Moral Conflict Cannot be Avoided in Politics, and What Should be Done About it*, London, The Belknap Press of Harvard University Press, p. 52-94.
- Gutmann, A. (2000), « Why Should Schools Care About Civic Education ? », dans McDonnell, L. M. et al. (éd.), *Rediscovering the Democratic Purposes of Education*, Lawrence, University Press of Kansas, p. 73-90.
- Moe, T. M. (2000), « The Two Democratic Purposes of Public Education », dans McDonnell, L. M. et al. (éd.), *Rediscovering the Democratic Purposes of Education*, Lawrence, University Press of Kansas, p. 127-147.
- Rawls, J. (2009), « Le sens de la justice », dans Rawls, J., *Théorie de la justice*, Paris, Éditions Points, p. 495-555.