



## Communication

---

### L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE FACE AUX DÉFIS DE LA SOCIÉTÉ MULTICULTURELLE. LE POINT DE VUE DU LIBÉRALISME POLITIQUE DE JOHN RAWLS.

Marcello Ostinelli

Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana

Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento

Piazza San Francesco 19

CH - 6600 Locarno, Suisse

[marcello.ostinelli@bluewin.ch](mailto:marcello.ostinelli@bluewin.ch)



# L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE FACE AUX DÉFIS DE LA SOCIÉTÉ MULTICULTURELLE. LE POINT DE VUE DU LIBÉRALISME POLITIQUE DE JOHN RAWLS.

**Marcello Ostinelli\***

\*) Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento, Piazza San Francesco 19, CH - 6600 Locarno, Suisse

[marcello.ostinelli@bluewin.ch](mailto:marcello.ostinelli@bluewin.ch)

## **Résumé**

Quelle culture commune pour quel espace politique démocratique ? Cette question est, depuis fort longtemps, au centre de la définition de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Une réponse certaine et précise à cette question est particulièrement difficile dans une société pluraliste et multiculturelle. Pourtant il est censé qu'une théorie philosophique de l'éducation à la citoyenneté démocratique soit à même de trouver une réponse raisonnable à cette question.

Ma contribution a pour but de présenter la conception de l'éducation à la citoyenneté démocratique qui peut être extraite de la théorie du libéralisme politique de John Rawls (Rawls, 1993), montrant ses acquisitions les plus sûres mais aussi en affrontant quelques questions ouvertes qui nécessitent quand même d'une réflexion approfondie.

Le point de départ de mon analyse est basé sur la distinction rawlsienne entre libéralisme politique et libéralisme perfectionniste. Je crois qu'il est bon de préciser que le libéralisme perfectionniste n'est pas différent des conceptions religieuses et métaphysiques du bien.

L'éducation à la citoyenneté démocratique doit rester neutre par rapport aux différentes conceptions du bien; en effet son fondement est constitué par l'idée de libéralisme politique. Il se peut toutefois que cette idée politique et neutre de l'éducation à la citoyenneté démocratique soit très proche du libéralisme perfectionniste, « a kind of closet comprehensive liberalism » selon la critique de Eamonn Callan (Callan, 1997). Cette objection sera d'abord discutée et puis rejetée.

J'examinerai ensuite la question des buts et des contenus qui sont convenables à l'idée d'éducation à la citoyenneté démocratique que l'on peut extraire du libéralisme

politique de John Rawls. Grâce à l'application de la méthode de l'équilibre réflexif on peut déterminer un « overlapping consensus » parmi les différentes conceptions compréhensives raisonnables du bien, ce qui n'est pas seulement un « modus vivendi » entre elles. Les buts et les contenus de l'éducation à la citoyenneté démocratique doivent être cohérents avec le résultat de cette procédure afin de pouvoir passer le test de la neutralité libérale.

À la suite d'une suggestion de Barry Bull (Bull, 2008), on peut aussi montrer que l'application dans les classes de la méthode de l'équilibre réflexif constitue un facteur important pour la motivation des étudiant(e)s. La question de la liberté de religion en Suisse est un exemple des vertus de cette méthode. On voit ainsi comment l'éducation à la citoyenneté démocratique peut intégrer efficacement des chapitres des programmes d'enseignement de l'histoire ou de la philosophie.

Pour terminer je défends la thèse que l'idée de l'éducation à la citoyenneté démocratique qui peut être extraite de la théorie du libéralisme politique de Rawls est suffisamment « robuste » pour rejoindre les objectifs de l'école publique (Costa, 2004) et aussi pour affronter les défis des sociétés multiculturelles, tout en restant neutre par rapport aux différentes conceptions compréhensives raisonnables du bien (Ostinelli, 2006).

### **Mots-clés:**

éducation à la citoyenneté démocratique ; libéralisme politique ; équilibre réflexif ; *overlapping consensus* ; neutralité de l'éducation publique ; société multiculturelle.

## **1. La légitimité de l'éducation à la citoyenneté démocratique**

Quelle culture commune pour l'école publique dans une société pluraliste et multiculturelle ? Peut-on concevoir des objectifs et des contenus de l'éducation à la citoyenneté démocratique qui ne soient pas une contrainte injuste à l'égard de quelques élèves ou de leurs familles, dans la mesure où ils sont contraires aux valeurs de leur communauté religieuse ou de leur tradition culturelle ? La formation de futurs citoyens envisagée par les programmes de l'école publique est un objectif politique légitime dans une société pluraliste et multiculturelle ?

Le débat autour de ces questions touche la structure de base de la société moderne et les principes politiques de la démocratie : la séparation entre domaine privé et personnel de la vie et domaine public ; la protection de l'intimité familiale et des choix personnels ; la priorité des droits individuels sur toutes sortes de considérations communautaires ; l'égalité entre homme et femme ; etcetera. Ce sont surtout des minorités religieuses et culturelles qui en Amérique et en Europe ont soulevé ces questions concernant maintes fois les buts de l'école publique. Parfois la querelle publique est devenue judiciaire et les questions posées ont été l'objet d'un arrêt d'un tribunal. Il suffit de citer ici l'arrêt de la Cour Suprême des États-Unis sur l'affaire de

l'Old Order Amish à propos de l'obligation scolaire<sup>1</sup> et celui de la Cour européenne des droits de l'homme de Strasbourg sur le programme d'éducation sexuelle dans les écoles publiques danoises (*folkeskolen*)<sup>2</sup>.

Ces questions sont aussi le thème d'un débat serré à l'intérieur de la culture philosophique contemporaine, surtout parmi ceux qui s'occupent de théorie normative de la société juste, particulièrement à la suite de la publication de *Political Liberalism* par John Rawls (Rawls, 1993). La possibilité d'une culture politique commune est aujourd'hui un problème qu'une société démocratique doit prendre au sérieux surtout face aux défis de ce que John Rawls a nommé le « fait du pluralisme ». Rawls a essayé de résoudre le problème dans *Political Liberalism*. L'auteur a dû faire face à de nombreuses critiques de sa théorie de la justice (*justice as fairness*), en particulier à propos de ce qu'il a nommé « la tâche pratique de la philosophie politique » (Rawls, 2001, § 1.1), c'est-à-dire la recherche d'institutions politiques qui soient acceptables à chacun, « so that they can be justified to all citizens, whatever their social position or more particular interests » (Rawls, 1999, p. 305). La transition au libéralisme politique naît lorsque Rawls comprend que l'idée de société bien-ordonnée de *A Theorie of Justice* était « unrealistic », parce qu'elle était le choix de ceux qui agissent comme des sujets moraux autonomes : « from principles that they would acknowledge under conditions that best express their nature as free and equal rational beings » (Rawls, 1971, p. 515). Être des personnes moralement autonomes c'est ce que nous devons faire, « si nous voulons réaliser notre nature », écrivait Rawls dans *A Theorie of Justice* (Rawls, 1971, p. 574). Une théorie qui prend au sérieux le fait du pluralisme ne peut pas accepter une telle thèse métaphysique sur la nature humaine, même si elle est aussi une thèse de la philosophie morale kantienne. Dans une société multiculturelle l'objection que *Political Liberalism* pose à *A Theorie of Justice* acquiert une importance majeure. On peut penser, par exemple, que l'idée d'une personne moralement autonome soit l'expression de l'individualisme de la culture occidentale, une idée que d'autres cultures ne partagent pas. C'est précisément cette thèse de la congruence, c'est-à-dire la thèse selon laquelle l'idée de justice comme équité est congruente avec l'idée du bien des personnes dont la nature est d'être libres et rationnelles, qui doit être abandonnée. À sa place la théorie doit disposer d'une conception politique de la personne.

La transition de la conception kantienne de la personne de *A Theorie of Justice* à la conception politique du citoyen démocratique exposée dans *Political Liberalism* est la réponse de Rawls au problème du pluralisme de notre société et aussi la pierre de voûte sur laquelle la théorie du libéralisme politique s'appuie pour exposer de manière générale une conception d'éducation à la citoyenneté démocratique qui soit à même de faire face aux défis de la société multiculturelle. Elle ne peut pas s'appuyer sur « the whole truth », mais seulement sur « a part of the truth » (Rawls, 1999, p. 329), la partie de la vérité qui est nécessaire pour comprendre de manière adéquate les droits et les responsabilités du citoyen démocratique dans une société qui doit faire face au « fait du pluralisme ».

L'idée principale de cette conception d'éducation à la citoyenneté démocratique est de former des citoyens démocratiques raisonnables, c'est-à-dire des personnes libres et

<sup>1</sup> *Wisconsin v. Yoder*, 406 U. S.. 210-11.

<sup>2</sup> Cour européenne des droits de l'homme, 7 décembre 1976, *Affaire Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen*.

égales qui soient prêtes à coopérer avec d'autres personnes raisonnables dans un système équitable de coopération sociale. Contrairement à la conception de la personne de *A Theory of Justice*, la personne raisonnable de *Political Liberalism* ne se conçoit pas comme un sujet moral qui agit sur la base de principes qui nécessairement ont leur origine dans la raison pratique et qui accepte par conséquent la morale comme la seule autorité de son action. Cela signifierait que l'idée de la personne comme sujet de l'action soit empruntée à une doctrine métaphysique particulière, celle qui caractérise le libéralisme compréhensif de Kant. Du point de vue politique il suffit que les principes de la justice qui commandent son action soient représentés comme principes de la raison pratique (Rawls, 1993, III, § 1). Cela signifie qu'il n'est pas nécessaire que le sujet se pense comme sujet moral qui dirige sa vie comme un individu indépendant et qui fait ses choix personnels en toute autonomie. Au contraire il se peut que les citoyens pensent que les principes de la justice aient leur origine dans les commandements de Dieu ou que la loyauté aux lois de l'État soit nécessaire comme témoignage de leur propre foi en Dieu. Selon la théorie du libéralisme politique, afin que la société soit stable il suffit que les membres de la société acceptent les mêmes principes de la justice pour de justes raisons, chacun conservant les siennes. C'est ce que Rawls a proposé d'appeler « consensus par recoupement » (*overlapping consensus*) : chaque citoyen raisonnable a des raisons suffisantes pour accepter la conception politique de la justice, et cela malgré les différences entre les conceptions religieuses ou philosophiques du bien qu'ils ont embrassé dans leur vie privée.

Ce consensus par recoupement est ce qu'on obtient entre les membres d'une société raisonnablement juste et il est bien différent d'un simple *modus vivendi* entre eux. En effet les citoyens acceptent les principes de la conception de la justice du libéralisme politique, même si chacun d'eux conserve sa loyauté vis-à-vis de la doctrine religieuse ou philosophique de sa propre idée du bien.

L'idée peut s'appliquer aussi aux objectifs et aux contenus de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Tout compte fait, l'éducation à la citoyenneté démocratique n'a que des buts politiques (au sens noble du mot), c'est-à-dire la formation de citoyens libres et égaux qui soient prêts à coopérer avec autrui dans un système équitable de coopération sociale. De telle façon on peut penser que l'idée politique de justice sur laquelle elle s'appuie soit à même de faire face au caractère multiculturel de notre société : cette idée est en effet indépendante (*freestanding*) des valeurs des différentes doctrines compréhensives religieuses ou philosophiques du bien. Elle dispose d'une justification politique, qui se réfère seulement à des valeurs politiques et à rien d'autre.

## 2. L'objection de Eamonn Callan

La conception politique de la personne de *Political Liberalism* a été l'objet de nombreuses critiques, l'une d'entre elles concerne précisément la conception de l'éducation à la citoyenneté démocratique qui en découle. Une critique sévère a été avancée en particulier par Eamonn Callan (Callan, 1997). Callan note que le défi du pluralisme requiert justement de concevoir des buts et des contenus de l'éducation à la citoyenneté démocratique « that not wrongly impair diversity » (Callan, 1997, p. 12), qui ne lèsent pas de manière injuste la diversité. La conception de l'éducation à la citoyenneté démocratique qui peut être extraite de la théorie rawlsienne du libéralisme politique est selon ses intentions respectueuse de la diversité culturelle. Toutefois Callan estime qu'elle ne soit pas neutre par rapport aux conceptions compréhensives raisonnables du bien, contrairement à ce que pensait Rawls. Au contraire elle présente notamment des effets corrosifs sur les identités culturelles minoritaires, faisant place par exemple à la séparation entre les domaines privé et public de la vie. Par conséquent Callan pense que la distinction entre une conception politique du libéralisme et d'autres conceptions du libéralisme - les libéralismes compréhensifs - qui sont plus proches du perfectionnisme (même celle de *A Theory of Justice*) est fautive, malgré les bonnes intentions de Rawls « to construct a liberalism that is maximally hospitable to established patterns of diversity » (Callan, 1997, p. 29) : « The upshot of all is that Rawlsian political liberalism is really a kind of closet comprehensive liberalism » (Callan, 1997, p. 40).

Il semble alors que la possibilité de définir des buts de l'éducation à la citoyenneté qui ne lèsent pas injustement la diversité culturelle soit nulle. Si l'objection de Callan est valable, il faudrait abandonner l'idée que l'école publique soit capable de poursuivre des buts neutres par rapport aux différentes conceptions religieuses ou philosophiques raisonnables du bien qu'on rencontre dans une société multiculturelle. Le libéralisme politique (tout comme sa conception de l'éducation à la citoyenneté) est-il alors « but another sectarian doctrine » (Rawls, 1999, p. 409)<sup>3</sup> ?

Je pense que l'objection doit être rejetée. Callan constate que « liberal democracy at its best, in education as in other social endeavors, will not leave everything as it is » (Callan, 1997, p. 13). Toutefois cela n'implique pas la conclusion que l'éducation ne peut pas être respectueuse de la diversité culturelle.

Il est vrai, par exemple, que la distinction entre le domaine personnel et le domaine public est nécessaire pour comprendre et pratiquer la conception de la citoyenneté de la démocratie de l'époque moderne. Il est aussi vrai que la compréhension et la pratique de cette distinction sont des buts fondamentaux de l'éducation des jeunes à la citoyenneté démocratique ; par exemple, pour qu'ils sachent dans quel domaine et sur quelles questions la règle de la majorité ne doit pas être utilisée<sup>4</sup>. Il est vrai aussi que la

---

<sup>3</sup> Selon Rawls le problème existe, mais seulement pour les libéralismes compréhensifs (ceux de Kant ou de John Stuart Mill, par exemple).

<sup>4</sup> Kinoshita, 1989 a montré que les élèves de l'école primaire ont bien des difficultés pour comprendre les limitations auxquelles est soumise l'application de la règle de majorité. Les résultats de la recherche conduite par Kinoshita montrent en particulier que les enfants âgés de 7 ou 8 ans ne discernent pas clairement les situations dans lesquelles l'application de la règle de majorité est appropriée et celles dans lesquelles la règle n'est pas appropriée (Kinoshita, 1989, p. 105 et p. 110). L'efficacité de la règle est un critère remarquable pour les enfants de 7 et 8 ans quand il s'agit de justifier son application : « In general, reasons given for approving use of majority decision show that younger children tended to emphasize the expediency of decision making by

compréhension et la pratique des règles de la démocratie moderne modifient quelque chose de l'identité culturelle des personnes. À partir de cette objection on conclut que par ses intentions et ses buts la conception de l'éducation à la citoyenneté politique du libéralisme politique devrait être neutre par rapport aux différentes conceptions du bien, mais que ses effets ne le sont pas.

On peut noter que l'argument est valable à la seule condition de ne pas distinguer les buts et les intentions de l'éducation d'un côté, et les effets et les conséquences de l'autre : or le théoricien du libéralisme politique n'a jamais pensé que la neutralité des conséquences soit la même chose que la neutralité des buts. Si l'une est possible, l'autre ne l'est pas.

On peut être d'accord avec Stephen Macedo que les vertus publiques du libéralisme ont une vie privée (Macedo, 1990, p. 265). Mais cela n'infirme pas la thèse que la conception de la justice du libéralisme politique soit indépendante (*freestanding*) de toute conception du bien et que les buts de l'éducation à la citoyenneté démocratique qui en découlent soient neutres (Rawls, 1993). On peut regretter que les effets prévisibles mais non intentionnels de l'éducation à la citoyenneté démocratique soient corrosifs de l'identité culturelle de quelques minorités sans que le même effet négatif soit évident pour l'identité culturelle de la majorité. C'est pourquoi on peut exiger de la part de l'État une considération particulière à l'égard des minorités culturelles qui doit se manifester à l'école publique avec une attention morale de la part des enseignantes et des enseignants à l'égard des difficultés des élèves originaires d'autres cultures .

### **3. Qu'est-ce que la méthode de l'équilibre réflexif ?**

Le parcours philosophique de John Rawls dès sa dissertation de doctorat, dont *Outline for a Decision Procedure for Ethics* paru en 1951 dans la *Philosophical Review* est le sommaire (Rawls, 1999, pp. 1-19), est fortement marqué par la recherche d'une méthode adéquate pour l'éthique ; puis, avec les essais publiés après à *A Theory of Justice* où l'auteur a énoncé pour la première fois sa théorie du libéralisme politique, la recherche rawlsienne de la méthode va s'appliquer au contexte politique démocratique. Pour cette raison la méthode de l'équilibre réflexif est particulièrement intéressante aussi bien pour le théoricien que pour le praticien de l'éducation à la citoyenneté démocratique. En effet, la méthode de l'équilibre réflexif est non seulement la réponse rawlsienne au problème de justification des institutions politiques fondamentales d'une

majority rule, i. e. the quickness of arriving at a decision and its efficacy in resolving conflicts in a group » (p. 105); « They gave reasons of expediency for approving of majority decision even in situations where most adults judged majority decision to be inappropriate. Such statements indicate that children do not fully understand the underlying principles of majority decision. They seemed to consider that, once a decision was made by majority decision, the decision has a strong binding force » (p. 110).

société démocratique ; mais elle est aussi une méthode qu'on peut utiliser pour appliquer l'éducation à la citoyenneté démocratique dans les classes.

La méthode de l'équilibre réflexif est une méthode de justification de la structure de base de la société démocratique. Elle se déploie en trois stades.

Tout d'abord il faut identifier des « considered judgements », des jugements bien pesés dans lesquels nous avons confiance. Ce sont par exemple des convictions sur la justice telle que le dicton d'Abraham Lincoln sur l'esclavage, selon lequel « if slavery is not wrong, nothing is wrong »<sup>5</sup>.

Au deuxième stade il est question de trouver des principes qui permettent d'examiner ces jugements et d'en rendre compte.

Selon Rawls il est peu probable que principes et jugements conviennent du premier coup. C'est pourquoi la méthode requiert un troisième stade, celui qui a comme but d'aplanir la divergence entre les uns et les autres. Le résultat espéré sont des jugements et des principes entre lesquels il n'y ait pas de conflit.

On ne doit pas penser que le dernier stade puisse être effectivement obtenu. A vrai dire l'équilibre entre jugements et principes est plutôt un idéal régulateur dont la recherche « continue indéfiniment » (Rawls, 1993, p. 97). Voilà une belle image qui rend parfaitement l'idée du procès par lequel se forme le citoyen démocratique. La recherche de l'équilibre exige en effet de la part de la personne soit l'abandon de quelques jugements bien pesés, soit l'abandon de quelques principes, afin que soit réalisable un consensus par recoupement avec les autres citoyens.

Il s'agit en effet d'une recherche socratique dans la mesure où elle réclame que quelque chose change dans notre esprit, soit quelques jugements bien posés, soit quelques principes. La méthode ne laisse pas les choses comme elles l'étaient auparavant. Elle envisage en particulier la démarcation entre les valeurs politiques et celles qui ne le sont pas et la différenciation du rôle des unes et des autres dans la justification politique de la structure de base de la société. On voit par là que la méthode de l'équilibre réflexif constitue une ressource importante pour l'éducation morale, notamment pour l'éducation aux principes de la citoyenneté démocratique, parce qu'elle est capable de préciser la place de nos convictions personnelles dans la délibération démocratique.

#### **4. Les vertus de la méthode de l'équilibre réflexif**

Il y a une autre raison qui nous fait estimer l'importance de la méthode de l'équilibre réflexif pour l'éducation à la citoyenneté démocratique.

La méthode n'est pas seulement socratique, au sens qu'aucune de nos convictions morales et politiques, soient-elles des principes ou des jugements bien pesés, est soustraite à l'examen critique, c'est-à-dire à la recherche d'un équilibre réflexif stable. La méthode requiert aussi un engagement personnel, dès qu'il s'agit d'examiner et de rectifier des convictions que seulement la personne peut décider de maintenir ou de

<sup>5</sup> Lettre de Abraham Lincoln à A. G. Hodges, 4 avril 1864.



changer. Évidemment chacun peut prendre exemple sur ce que les autres ont rejoint avec leur recherche. Mais il n'y a pas d'autre solution que la recherche personnelle pour mener l'affaire à bonne fin : « the process of seeking reflective equilibrium is something we each must carry out for ourselves » (Scanlon, 2003, p. 149).

On peut alors estimer avec raison qu'il s'agit d'une formidable contribution à la formation du citoyen démocratique. L'élève est impliqué dans un raisonnement qui touche ses propres convictions et celles des autres et qui doit passer l'examen pendant une discussion publique, ce qui semble très proche au procès de délibération démocratique. À cet égard Barry Bull a souligné que l'application dans les classes de la méthode de l'équilibre réflexif constitue un facteur important pour la motivation des élèves (Bull, 2008, p. 457).

Cette méthode nous propose une conception valable de la citoyenneté démocratique. Pour les questions qui concernent la structure de base de la société le citoyen démocratique doit être capable en effet de produire une justification politique de son choix, c'est-à-dire qu'il doit être capable de fournir des raisons qui font appel seulement à des valeurs politiques, ce qui signifie pour Rawls qui ne sont pas des valeurs partisans. Par conséquent par cette méthode le citoyen est en mesure de concevoir le juste contenu d'une culture commune. En même temps la méthode fait place aux différences. On obtient ainsi le profil de la conception de l'éducation à la citoyenneté démocratique qu'on peut extraire de la théorie rawlsienne du libéralisme politique : « a conception that expresses both what may unify a nation's citizens and what may divide them » (Bull, 2008, p. 455).

J'estime que les compétences que les élèves développent avec la méthode de l'équilibre réflexif sont essentielles pour la compréhension du rôle du citoyen dans une société multiculturelle. Apprendre à fournir des raisons publiques, celles que chaque citoyen peut accepter, tout en gardant ses propres convictions personnelles, est son but. C'est ce que justifie politiquement l'éducation à la citoyenneté démocratique afin qu'elle ne soit pas perçue par quelques minorités religieuses ou culturelles comme une contrainte injuste<sup>6</sup>.

## 5. L'exemple de la liberté religieuse

Je vais montrer brièvement avec un exemple la viabilité du projet que j'ai proposé ici.<sup>7</sup>

Le prochain 29 novembre 2009 le peuple suisse s'exprimera sur l'initiative populaire « Contre la construction de minarets » qui entend interdire la construction de minarets en Suisse. Le thème en discussion, qui concerne le principe constitutionnel de la liberté religieuse, son extension et son application, nous donne une occasion unique pour

---

<sup>6</sup> Je me permet de renvoyer à Ostinelli, 2006, où j'ai exposé et soutenu cette thèse.

<sup>7</sup> J'ai développé le projet dans le cadre d'une recherche sur l'éducation aux valeurs dans l'école publique tessinoise que je mène au Département de la formation et de l'apprentissage de l'École universitaire professionnelle de la Suisse italienne : « L'educazione ai valori nella scuola pubblica ticinese », [http://www.aspti.ch/jasp/index.php?option=com\\_content&view=article&id=96&Itemid=151](http://www.aspti.ch/jasp/index.php?option=com_content&view=article&id=96&Itemid=151)

expliquer ce que les citoyens doivent faire pour justifier leurs choix sur la base d'une justification politique.

La question peut être abordée avec l'examen des points de vue de ceux qui sont pour et de ceux qui sont contre l'interdiction de la construction de minarets en Suisse. L'exposé des points de vue sur la question entraîne des jugements pour ou contre l'initiative populaire.

Il s'agit ensuite de trouver des principes qui permettent d'examiner ces jugements et d'en donner compte. Il est fort possible que le principe de la liberté de religion soit proposé par l'un ou l'autre des élèves. À ce moment de la discussion il faudra poser la question de son extension et de son application en l'espèce : à cet égard il faudra montrer par exemple la différence entre l'interdiction de la construction d'une église ou d'une mosquée et l'interdiction de la construction d'un clocher ou d'un minaret. La délibération doit continuer jusqu'au moment où les élèves estiment d'avoir atteint une cohérence suffisante entre leurs jugements et leurs principes. C'est le moment où ils voient qu'un accord entre leurs différents points de vue est possible. La solution commune doit être fondée sur des valeurs qui ne sont pas partisans, c'est-à-dire que la solution proposée doit être fondée sur des raisons publiques. La différence entre consensus par recoupement et *modus vivendi* est alors évidente.

Toutefois la recherche de l'équilibre réflexif entre jugements bien pesés et principes n'est pas terminée ; au contraire elle doit continuer, peut-être « indéfiniment », selon le mot de Rawls (Rawls, 1993, p. 97). On peut montrer comment et pourquoi.

Bull estime qu'il faut éviter que le résultat obtenu soit perçu par les élèves soit comme « absolu » et « infaillible », soit « entièrement relatif à une culture » et notamment « nothing but an expression of the majority's untutored cultural preferences » (Bull, 2008, p. 455). C'est ce que l'enseignant peut expliquer, à l'aide par exemple de quelques chapitres des programmes d'histoire ou de philosophie.

Les débats en Suisse à l'issue de la guerre du *Sonderbund* qui menèrent à l'expulsion des Jésuites de la Suisse et à la leur interdiction par la voie d'un article de la Constitution de 1848 et des articles d'exception de la Constitution de 1874 ; aussi bien que la proposition de l'abrogation de l'interdiction des Jésuites, acceptée par le peuple suisse et les Cantons en 1973, constituent un exemple qui peut montrer aux élèves de manière probante le parcours que la Suisse a achevé pendant les deux derniers siècles pour trouver une solution juste sur cette question.

On discute aussi avec les élèves quelques textes de philosophie politique qui exposent la justification du principe de tolérance mais aussi ses limitations, à l'aide par exemple des arguments de la *Epistola de tolerantia* de John Locke ou d'autres textes du XVII<sup>ème</sup> ou du XVIII<sup>ème</sup> siècle mais aussi de quelques pages de la philosophie politique contemporaine.

L'enseignant peut montrer de telle façon que les changements des points de vue qu'on peut déceler dans les débats politiques et philosophiques du passé ne sont pas tout à fait dépourvu de bonnes raisons. Notre exemple montre ainsi la différence entre la recherche

d'un *modus vivendi* avec autrui et celle, bien plus difficile et complexe, d'un *overlapping consensus* authentique<sup>8</sup>.

## 6. Conclusion

L'idée rawlsienne d'éducation à la citoyenneté démocratique par sa méthode de l'équilibre réflexif appliquée à la structure de base de la société démocratique est par ses buts et ses contenus assez « robuste » pour guider les élèves à la compréhension de ce que la justification politique exige de la part des citoyens et de ce qu'il faut faire pour mettre en pratique la recherche du consensus par recoupement dans une société démocratique.

J'ai expliqué les raisons pour lesquelles cette culture commune de la citoyenneté que l'éducation poursuit ne doit pas être perçue à la manière d'une contrainte injuste à l'égard de quelques minorités religieuses. En effet son seul point de repère est donné par des valeurs politiques. Puisqu'elle est neutre par rapport aux différentes conceptions religieuses et philosophiques du bien, ayant son fondement dans une conception indépendante de la justice, elle ne lèse pas de manière injuste la diversité, bien que des conséquences non intentionnelles négatives pour quelques minorités peuvent en découler. La conception de l'éducation à la citoyenneté de la théorie rawlsienne du libéralisme politique est donc « political not minimal » (Costa, 2004): elle est politique, pas minimale.

## Bibliographie

- Bull, B. L. (2008). A Political Liberal Conception of Civic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 27 (2008), pp. 449-460.
- Callan, E. (1997). *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Costa, M. V. (2004). Rawlsian Civic Education: Political not Minimal. *Journal of Applied Philosophy*, 21 (2004). 1, pp. 1-14

---

<sup>8</sup> Je me raille ici à l'opinion de Bull: «These lessons are *crucial* for children's gaining an accurate understanding of the nature of an overlapping consensus and for providing them with an appropriate perspective on the tentative status and justifiability of one's own nation's current political principles and policies » (Bull, 2008, p. 455, caractères italiques ajoutés).

- Kinoshita, Y. (1989). Developmental Changes in Understanding the Limitations of Majority Decisions. *British Journal of Developmental Psychology*, 7 (1989), 97-112.
- Macedo. S. (1990). *Liberal Virtues : Citizenship, Virtue and Community in Liberal Constitutionalism*. Oxford: Clarendon Press.
- Ostinelli, M. (2006) L'educazione civica democratica di fronte alla sfida del multiculturalismo. In C. Galli (Ed.), *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*. Bologna: Il Mulino, pp. 109-137.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York : Columbia University Press.
- Rawls, J. (1999). *Collected Papers*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness : a Restatement*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Scanlon, T. S. (2003). Rawls on Justification. In S. Freeman (Ed.), *The Cambridge Companion to Rawls*. Cambridge, Cambridge University Press, 139-167.