

LA COMPLÉMENTARITÉ DE LA DÉMOCRATIE ET DE
L'ÉDUCATION.
UNE RÉPONSE AUX CRITIQUES D'AXEL HONNETH À
L'ÉGARD DE LA PHILOSOPHIE POLITIQUE
CONTEMPORAINE¹.

Marcello Ostinelli

École universitaire professionnelle de la Suisse italienne (SUPSI)

Résumé : Pour certains auteurs de la modernité, de Kant à Dewey, la question de l'éducation publique du futur citoyen était un enjeu incontournable. Le lien entre démocratie et éducation était une thèse saillante pour ces auteurs. Dans un essai publié il y a quelques années, Axel Honneth réaffirmait l'importance de cette question, mais considérait que la philosophie politique reste aujourd'hui muette à ce sujet. Dans cet article, je réexamine la question de la complémentarité entre démocratie et éducation, je discute les arguments de Honneth concernant le déficit actuel de la philosophie politique et je montre la pertinence de la contribution que l'on peut tirer de l'œuvre de John Rawls à cet égard.

Mots-clés : démocratie ; éducation ; école publique et principe de neutralité ; famille et principe de différence ; John Rawls ; Axel Honneth.

Abstract : For some authors of modernity, from Kant to Dewey, the question of public education of the future citizen was an obligatory issue. The nexus of democracy and education was a salient thesis for these authors. In an essay a few years ago, Axel Honneth reaffirmed the importance of the issue, but considered that political philosophy is silent on it today. In this article, I re-examine the question of the complementarity of democracy and education, discuss Honneth's arguments about the current deficit in political philosophy, and show the relevance of the contribution that can be drawn from John Rawls' work in this regard.

Keywords : democracy; education; State schools and the principle of neutrality; family and the principle of difference; John Rawls; Axel Honneth

¹ Toutes les citations de textes originaux en anglais et en allemand ont été traduites en français par l'auteur. La référence au numéro de page renvoie à l'édition originale citée dans la bibliographie.

I. La pédagogie comme « sœur jumelle » de la théorie démocratique.

Dans son discours inaugural du 23^e congrès de la *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, qui eut lieu en 2012 à Osnabrück, Axel Honneth aborda la question de la complémentarité entre politique et éducation, ainsi qu'entre philosophie politique et pédagogie. Il soutenait la thèse selon laquelle, pour certains auteurs de la modernité, de Kant à Dewey, la question de l'éducation publique du futur citoyen était un thème incontournable. Dans cette tradition de pensée, la pédagogie constituerait « la sœur jumelle de la théorie démocratique » (Honneth, 2020, p. 188). D'autre part, l'école publique est un complément nécessaire à la démocratie, elle en serait « l'autre moitié ». Si, comme le pense Honneth (2020, p. 197), elle est « en amont » de la délibération démocratique (« *die andere, ihr vorgelagerte Hälfte der demokratischen Willensbildung* »), elle en constitue la condition préalable nécessaire.

La thèse de la complémentarité concerne donc à la fois les institutions de la société et la théorie philosophique : elle porte sur les relations entre la démocratie d'une part et d'autre part les processus de socialisation de l'individu, en particulier la tâche éducative de l'école publique ; également cependant la thèse porte sur les relations entre la théorie politique et la théorie de l'éducation. On peut soutenir que la thèse de la complémentarité implique une certaine conception de la démocratie, qui ne se résume pas simplement à une procédure particulière visant à former la volonté du peuple souverain, mais exige que les sujets de la délibération démocratique soient des citoyens instruits et éduqués, qui partagent des principes et des valeurs tels que la liberté, l'égalité et la solidarité, et pratiquent les vertus nécessaires à la coexistence civile dans des conditions de pluralisme des modes de vie et de conceptions raisonnables du bien. Elle implique cependant aussi une certaine conception d'une théorie philosophique de l'éducation : celle-ci devra nécessairement s'inscrire dans une théorie de la démocratie, en tant que chapitre de la philosophie politique.

Je vais examiner le contenu de l'analyse de Honneth et discuter sa critique selon laquelle la philosophie politique contemporaine présenterait un déficit dans la compréhension du lien entre démocratie et éducation dans le contexte actuel. Je retrace le débat sur la complémentarité entre démocratie et éducation, de Kant à Dewey, (§ 2) et je présente ensuite les arguments de Honneth sur le déficit actuel de la philosophie politique (§ 3). Contrairement à ce que pensait Honneth, le sujet n'est pas négligé dans les textes philosophiques d'aujourd'hui ; au contraire, on y trouve des éléments qui permettent d'en discuter de manière

originale. Cela est confirmé par la pertinence théorique de l'analyse que John Rawls consacre aux deux principales institutions éducatives : la famille et l'école (§ 4). Je commence par examiner sa caractérisation de l'école publique qui, comme d'autres institutions de l'État, est soumise à l'obligation de neutralité, mais qui joue également un rôle fondamental dans l'éducation aux vertus civiques du futur citoyen (§ 5). J'examine ensuite les particularités de la famille qui, pour Rawls, n'est pas seulement un obstacle à la réalisation d'une égalité équitable des chances, mais aussi une ressource morale importante pour la mise en pratique du principe de différence (§ 6). Mon analyse se termine par quelques considérations que je tire des travaux de Rawls sur le rôle actuel d'une théorie philosophique de l'éducation (§ 7).

2. Démocratie et éducation, de Kant à Dewey.

La thèse de la complémentarité entre politique et éducation est importante dans les Lumières, du moins dans les théories qui soutenaient la création de l'école publique et l'imposition d'une obligation scolaire généralisée. Celle de Kant en est un exemple particulièrement significatif, même si la *Pädagogik* est constituée de notes dont la fiabilité continue d'être mise en doute. Pour Kant, la politique et l'éducation se ressemblent non seulement en ce qu'elles sont les inventions humaines « considérées comme les plus difficiles » (Kant, 1968, p. 446), ce qui explique pourquoi leurs idées continuent de faire l'objet de débats ; mais encore parce que leur lien est si étroit que « sans l'une, l'autre ne serait pas possible » (Honneth, 2020, p. 188) ; ni la politique sans l'éducation, ni l'éducation sans la politique. Il convient toutefois de préciser que le seul contexte dans lequel cette thèse est valable tant pour Kant que pour nous est celui de la république, où il n'y a pas de sujets, mais seulement des citoyens libres et égaux.

Honneth estime que la réflexion sur le lien entre politique et éducation, amorcée au siècle des Lumières, a pu être renouvelée au début du XXe siècle avec Émile Durkheim (Durkheim, 1925) et John Dewey (Dewey, 2011). Dans leurs œuvres, quoique suivant des approches pédagogiques assez différentes, Honneth voit en effet s'accomplir cette étape décisive qui « reconnaît dans l'école publique avant tout un lieu de formation aux attitudes démocratiques » (Honneth, 2020, p. 199). Durkheim et Dewey « soulignent le lien intrinsèque entre éducation et démocratie, entre apprentissage scolaire et futur rôle de citoyen », contribuant de manière déterminante à la compréhension de la complémentarité entre démocratie et éducation (Honneth, 2020, p. 199).

Cependant, avant Durkheim et Dewey, Alexis de Tocqueville et John Stuart Mill ont réalisé des progrès importants dans le traitement de ce sujet. Ils ont en effet compris que la participation des citoyens au processus de délibération au sein des institutions politiques démocratiques contribue considérablement à l'éducation intellectuelle et morale de la personne. Tocqueville aborde cette question lorsqu'il explique que « les institutions communales sont à la liberté ce que les écoles élémentaires sont à la science : elles la mettent à la portée du peuple, lui en font apprécier l'usage pacifique et l'habituent à s'en servir » (Tocqueville, 1992, p. 65). On peut déduire de la citation de Tocqueville que l'exercice de la démocratie nécessite une éducation civique qui peut être mise en œuvre dans les institutions publiques ; dans les institutions municipales, comme le suggérait Tocqueville à partir de l'expérience américaine, mais avant tout à l'école, l'institution à laquelle doit être confiée la tâche de développer les vertus civiques du futur citoyen.

Cette idée sera approfondie par John Stuart Mill, pour qui les observations de Tocqueville sur les avantages de la participation politique constituaient une bonne prémisse à son raisonnement. La participation des citoyens à la délibération politique démocratique constitue « un puissant instrument d'amélioration mentale » (Mill, 1977, p. 468). Le progrès moral du citoyen est possible dès lors qu'il comprend que « les causes lointaines et les événements qui se produisent loin de lui ont également un effet très sensible sur ses intérêts personnels ; et c'est grâce aux discussions politiques et à l'action politique collective que celui dont les occupations quotidiennes concentrent ses intérêts dans un petit cercle autour de lui apprend à ressentir pour et avec ses concitoyens et devient consciemment membre d'une grande communauté » (Mill, 1977, p. 469). L'exemple le plus significatif est celui de l'introduction du suffrage féminin, grâce auquel la femme « apprend à considérer la politique comme une chose sur laquelle elle a le droit d'avoir une opinion et dans laquelle, si elle a une opinion, elle doit agir en conséquence », acquérant en outre la compréhension des raisons qui l'obligent à résister aux « tentations de l'intérêt personnel ou familial » et développant ainsi son sens des responsabilités (Mill, 1977, p. 481). La participation du citoyen à la délibération démocratique a donc des conséquences positives sur le développement moral de la personne.

L'apogée de cette réflexion sur la complémentarité de la politique et de l'éducation se trouve cependant dans les écrits de John Dewey, en particulier dans la célèbre page de *Democracy and Education* où il exprime l'idée du « dévouement de la démocratie à l'éducation » (Dewey, 2011, p. 82). Il apparaît clairement qu'il s'agit là d'une thèse saillante de la réflexion de Dewey si l'on tient compte du fait qu'il « s'impose comme le penseur pour lequel la

démocratie est le thème central de presque toutes ses œuvres » (Bernstein, 2010, p. 289). Cela vaut en effet tant pour ses premiers écrits que pour ses derniers ; pour ceux qui l'ont rendu célèbre comme pour ceux qui le sont moins, quel que soit le thème abordé : l'éducation, bien sûr, mais aussi la science ou la religion.

En effet, la thèse de la complémentarité entre démocratie et éducation se retrouve dans de nombreux autres écrits de Dewey. Dès ses premiers ouvrages consacrés au problème de l'éducation, Dewey avait pour objectif de « transformer chacune de nos écoles en une communauté de vie embryonnaire » ; à ce moment-là, « nous aurons la garantie la plus profonde et la meilleure d'une société plus respectable, plus aimable et plus harmonieuse » (Dewey, 1899, p. 44). La preuve de l'importance de ce thème est également fournie par le discours que Dewey prononça en 1939, à l'occasion des célébrations de son 80^e anniversaire. En combinant son jugement rétrospectif sur sa recherche philosophique et sa vision prospective de la tâche qui attendait alors la société américaine, Dewey soulignait à nouveau le lien entre démocratie et éducation : « La démocratie est la croyance que le processus de l'expérience est plus important que tous les résultats particuliers obtenus, ceux-ci n'ayant de valeur ultime que dans la mesure où ils sont utilisés pour enrichir et ordonner le processus en cours. Comme le processus de l'expérience est capable d'être éducatif, la foi en la démocratie est indissociable de la foi en l'expérience et en l'éducation » (Dewey, 1976, p. 229).

Outre la politique et l'éducation, l'analogie concerne également les deux domaines respectifs de la philosophie. Dans un essai des années 1930 (*The Underlying Philosophy of Education*, écrit avec John Childs), la thèse est clairement exposée : « Notre position implique qu'une philosophie de l'éducation est une branche de la philosophie sociale et, comme toute philosophie sociale, puisqu'elle exige le choix d'un type de caractère, d'expérience et d'institutions sociales, elle implique une vision morale » (Dewey & Childs, 2008, p. 80).

Dewey fournissait deux explications à la thèse de la complémentarité entre politique et éducation. La première découle de la conception démocratique de la légitimité du pouvoir, fondée sur le consensus des citoyens. Étant donné qu'un gouvernement démocratique « ne peut prospérer si ceux qui élisent et suivent leurs dirigeants ne sont pas éduqués » et qu'« une société démocratique rejette le principe de l'autorité extérieure », il est nécessaire que les dispositions intérieures requises pour la participation politique démocratique du citoyen soient le fruit de l'éducation. À cette explication, qu'il jugeait superficielle, Dewey en ajoutait une autre, plus « profonde », à laquelle il fait référence à

plusieurs reprises depuis ses premiers écrits. Il s'agit de l'idée qu'une démocratie est « plus qu'une forme de gouvernement » ; qu'elle est « avant tout un mode de vie associé, une expérience continuellement communiquée » (Dewey, 2011, p. 82), à l'instar de l'éducation dans sa meilleure version. Cette thèse avait déjà été avancée dans *The Ethics of Democracy*. Il s'agit de l'un des premiers écrits de Dewey dans lequel apparaît la thèse de la complémentarité entre politique et éducation. Il y affirme que l'idée de démocratie inclut une « conception éthique » ; qu'elle « n'est une forme de gouvernement que parce qu'elle est une forme d'association morale et spirituelle » (Dewey, 2008, p. 240). *The Ethics of Democracy* a été publié en 1888 ; *Democracy and Education* en 1916 : près de trente ans s'étaient écoulés, mais la thèse de Dewey sur la complémentarité de la démocratie et de l'éducation était restée pratiquement inchangée.

Il y a donc de bonnes raisons d'affirmer que Dewey est le penseur le plus représentatif de ce courant de la pensée moderne de la complémentarité de la politique et l'éducation. Cela n'est pleinement vrai que si l'on considère le contexte démocratique. Comme il ressort clairement des textes de Dewey, c'est la démocratie qui se soucie de l'éducation du citoyen, et non un régime autocratique ; nous pouvons sans aucun doute préciser qu'il doit s'agir d'une démocratie dans laquelle la volonté exprimée par les citoyens est soumise à la contrainte de la garantie de certains droits individuels fondamentaux, à commencer par les droits à la liberté.

3. Honneth et le déficit présumé de la philosophie politique contemporaine.

Il est légitime de se poser deux questions : si, après Dewey, on peut encore concevoir la théorie philosophique de l'éducation comme « la sœur jumelle de la théorie démocratique » et si la démocratie actuelle est toujours vouée à l'éducation.

Honneth répondait négativement à la première question.

Selon lui, depuis longtemps, sur le plan théorique, « une dissociation » (*Entkoppelung*) s'est opérée entre les deux domaines, à tel point que « la théorie de la démocratie, sous toutes ses formes et dans toutes ses expressions, reste aujourd'hui silencieuse sur la question de l'éducation » (Honneth, 2020, p. 189). En somme, selon Honneth (2020, p. 189), « l'idée selon laquelle une démocratie vivante doit avant tout générer, par le biais de processus éducatifs ouverts à tous, ses propres fondements moraux et culturels a disparu de la philosophie politique ».

Il y aurait deux raisons « profondes » (Honneth, 2020, p. 192) qui pourraient expliquer le déficit actuel de la théorie politique face au problème de l'éducation : l'une concerne les présupposés culturels de la démocratie ; l'autre, l'interprétation de la contrainte de neutralité de l'État.

La première raison indiquée par Honneth concerne le caractère problématique des présupposés sur lesquels repose la démocratie moderne et fait référence au célèbre paradoxe d'E.-W. Böckenförde selon lequel « l'État libéral et sécularisé vit de présupposés qu'il ne peut garantir lui-même » (Böckenförde, 1991, p. 60). Il exige avant tout que la liberté qui le caractérise soit régie par les convictions intimes des citoyens, que les principes et les valeurs qui fondent l'État libéral ne soient pas imposés contre la volonté de ses citoyens. Une société sécularisée est-elle en mesure de répondre à cette exigence en fournissant à l'État un fondement moral suffisant ? Böckenförde en doute et se demande donc « si même l'État séculier mondain ne doit pas finalement vivre de ces impulsions et de ces forces contraignantes intérieures que la foi religieuse transmet à ses citoyens » (Böckenförde, 1991, p. 61). En somme, la société sécularisée manquerait des ressources qui garantissent à l'État laïc un fondement moral solide, que, selon Böckenförde, seule la religion, la religion chrétienne, peut assurer. Ce paradoxe conduit donc à exclure que l'apprentissage des vertus démocratiques puisse se faire en dehors des communautés religieuses. En fait, il invalide totalement les « processus éducatifs gérés par l'État », confiés à l'école publique (Honneth, 2020, p. 194). La constatation de cette difficulté de l'État sécularisé, mise en évidence par le théorème de Böckenförde, aurait terni la conviction de la complémentarité entre politique et éducation propre à la modernité. L'implication du théorème est évidente pour la question que nous examinons ici : la thèse de la complémentarité entre démocratie et éducation aurait perdu de sa valeur, du moins dans le sens où les croyances religieuses peuvent remplacer celles que le futur citoyen aurait dû acquérir en participant à la vie sociale ou qu'il aurait pu apprendre avec les enseignements dispensés après l'institution de l'école publique visant à former le futur citoyen, comme en particulier l'éducation civique.

Il convient de préciser que Böckenförde n'avait pas l'intention de restaurer l'État confessionnel. La conclusion de son article est en effet sans équivoque : l'État sécularisé peut s'appuyer sur les forces contraignantes internes de la foi religieuse ; « certes, mais pas de manière à aboutir à un État 'chrétien', mais à ce que les chrétiens ne reconnaissent plus cet État dans sa mondanité comme quelque chose d'étranger et d'hostile à leur foi, mais comme une opportunité de liberté, qu'il leur appartient également de préserver et de réaliser »

(Böckenförde, 1991, p. 61). Le théorème n'est toutefois pas en mesure de légitimer le pouvoir face à tous les citoyens sans distinction. En effet, l'État tirerait les présupposés qu'il ne peut garantir seul d'une conception religieuse particulière qu'au moins une partie des citoyens ne reconnaîtrait pas comme sienne, compte tenu du pluralisme des conceptions de la vie bonne qui caractérise la société contemporaine. En arrière-plan, subsisterait également la question de l'efficacité de la foi religieuse dans la société contemporaine, à savoir si elle peut remplacer de manière adéquate le fondement moral dont l'État a besoin.

La deuxième raison invoquée par Honneth pour expliquer le déficit actuel de la théorie politique face au problème de l'éducation concerne l'interprétation de l'obligation de neutralité de l'État. Il fait référence à « une conception erronée de l'exigence de neutralité de l'État » (Honneth, 2020, p. 190) : celle-ci serait comprise « de manière si restrictive que même les principes de la formation de la volonté démocratique ne peuvent en aucun cas trouver leur reflet dans l'enseignement public » (Honneth, 2020, p. 194). Une interprétation aussi restrictive de l'obligation de neutralité de l'État et de ses institutions empêcherait l'école publique d'instruire les futurs citoyens sur la signification des principes et des procédures de la démocratie et de les éduquer aux vertus politiques qu'elle exige.

4. La philosophie de l'éducation contemporaine et l'héritage de John Rawls

Contrairement à ce que pensait Honneth, le débat philosophique contemporain sur l'éducation répond à ces deux objections. En effet, au moins une partie de la réflexion actuelle dans ce domaine est l'héritière légitime de la tradition de pensée qui va des Lumières à Dewey. Ce courant important de la philosophie de l'éducation contemporaine trouve ses principales références théoriques dans la philosophie politique et l'éthique (Curren, 2003, p. 1). Il en tire de nouveaux arguments pour thématiser la thèse de la complémentarité entre démocratie et éducation dans le contexte politique et social changeant des dernières décennies. Comme ce fut déjà le cas pour Dewey, il constitue un chapitre fondamental d'une théorie philosophique de l'éducation démocratique.

L'auteur qui a favorisé cette renaissance de la philosophie de l'éducation en tant que discipline jumelle de la théorie de la démocratie est l'un des noms les plus importants de la philosophie politique de la fin du siècle dernier : John Rawls. On trouve plusieurs « traces indéniables » de son œuvre dans les débats contemporains (Costa, 2021, p. 299) ; on pourrait même affirmer qu'elle

constitue un héritage philosophique qui a eu un impact majeur sur les thèmes et la méthode d'une partie significative de la philosophie de l'éducation contemporaine. La théorie de John Rawls n'est d'ailleurs qu'un exemple parmi d'autres qui prouve que, contrairement à ce qu'affirme Axel Honneth, la philosophie politique contemporaine n'est pas restée silencieuse face aux défis auxquels est confrontée la théorie de l'éducation dans les sociétés démocratiques contemporaines.

Ma thèse repose sur l'idée qui sous-tend l'ensemble de la recherche philosophique de Rawls, à savoir la construction d'une théorie normative de la justice qui a pour objet la structure institutionnelle d'une société libre et pluraliste. C'est ce que Rawls affirme au début de *A Theory of Justice* : « La justice est la première exigence des institutions sociales, tout comme la vérité l'est des systèmes de pensée » (Rawls, 1971, p. 3). Dans ce jugement, il est important de noter que la théorie normative s'applique aux institutions : selon la théorie de Rawls, ce sont les institutions fondamentales de la société qui doivent être justes. Cela implique que la justesse de la conduite des personnes sera également déterminée fondamentalement par le rôle institutionnel qu'elles occupent (en l'occurrence celui de citoyens libres et égaux). D'une manière générale, nous pouvons concevoir une théorie de la justice comme une philosophie institutionnelle, c'est-à-dire comme une théorie normative qui traite de la structure institutionnelle fondamentale de la société. Cela signifie qu'en plus d'établir les principes généraux d'une société juste, la théorie normative est également appelée à les appliquer aux niveaux inférieurs de la structure de la société, à savoir le niveau institutionnel (MacLoed, 2014), en précisant leur contenu spécifique. Cela vaut également pour les institutions éducatives fondamentales, la famille et l'école.

Cela suffit pour établir que le domaine propre à la philosophie de l'éducation inspirée par Rawls est la théorie normative des institutions éducatives, d'une famille juste et d'une école juste. Elle comprend l'analyse critique des rôles institutionnels de ceux qui agissent en leur sein (par exemple, les parents, les enfants, les enseignants, les élèves), de leurs droits et de leurs obligations. Il faudra également examiner les caractéristiques propres à ces institutions, en définissant ce qui distingue la famille ou l'école des autres institutions de la société.

On trouve de nombreuses références significatives au rôle des institutions éducatives dans les textes de Rawls. Il y est tout d'abord soutenu que l'État a un intérêt légitime pour les « institutions nécessaires à la reproduction de la société politique dans le temps » (Rawls, 2005, p. 456). C'est le cas de la

famille, à propos de laquelle Rawls notait que « la forme de la vie familiale ou les relations entre les sexes », c'est-à-dire si la famille est constituée d'un couple hétérosexuel ou homosexuel, sont indifférentes pour l'État. Les institutions nécessaires à la reproduction de la société politique dans le temps sont également celles qui « s'occupent des soins et de l'éducation des enfants », c'est-à-dire l'école, ainsi que « celles qui opèrent dans le secteur de la santé publique en général » (Rawls, 2005, pp. 456-7).

Une preuve supplémentaire de l'importance de l'œuvre de Rawls pour l'examen des questions saillantes de la philosophie de l'éducation est fournie par le fait qu'elle offre des arguments décisifs pour répondre aux deux considérations critiques qui ont poussé Honneth à juger la philosophie politique contemporaine presque silencieuse sur le thème de la complémentarité de la démocratie et de l'éducation, sur ses raisons « profondes », situées là « où il s'agit de déterminer et d'examiner la capacité de la démocratie à s'influencer elle-même » (Honneth, 2020, p. 192). Cela vaut pour la capacité d'une société sécularisée à générer chez les futurs citoyens les croyances morales sur lesquelles repose un ordre démocratique même très exigeant, comme celui requis par la théorie normative de Rawls. Cela vaut également pour l'autre considération critique de Honneth, celle qui montre les conséquences d'une interprétation si restrictive de l'obligation de neutralité de l'État et de ses institutions qu'elle exclurait totalement la légitimité, dans l'école publique, d'une éducation des futurs citoyens aux vertus démocratiques.

Pour répondre à la première remarque de Honneth, il faudra mettre l'accent sur le rôle éducatif de la famille dans la théorie de Rawls. Pour la deuxième question, l'analyse portera plutôt sur l'école publique. Ainsi, mon exposé mettra en évidence, au moins en partie, la conception rawlsienne des deux institutions éducatives fondamentales caractéristiques de la société contemporaine : la famille et l'école publique. J'estime que mon analyse aura ainsi prouvé que la critique de Honneth concernant le prétendu déficit actuel de la théorie politique contemporaine face aux problèmes de l'éducation, en particulier en ce qui concerne la question de la complémentarité entre démocratie et éducation, est insatisfaisante.

Je commencerai par la réponse la plus facile : celle qui concerne l'interprétation de l'obligation de neutralité de l'État et de ses institutions et la mission éducative de l'école publique.

5. L'école publique et l'obligation de neutralité

Rawls ne consacre pas beaucoup de pages à l'institution scolaire. Cependant, dans la cinquième leçon de *Political Liberalism* (consacrée à *Priority of Right and Ideas of the Good*), il fait une remarque très importante. Il fait référence à l'interprétation appropriée du principe de neutralité de l'État par rapport aux conceptions raisonnables de la vie bonne, qu'elles soient religieuses ou séculières.

Le principe de neutralité de l'État est selon Rawls « l'une des thèses communes à toute la pensée libérale » (Rawls, 2005, p. 190), bien que d'autres penseurs célèbres de la tradition libérale, de John Stuart Mill à Joseph Raz, ne s'y reconnaissent pas. Dans le cas de Rawls, la contrainte de neutralité découle de l'argument kantien de la priorité du juste sur le bien : comme Rawls le précise clairement, « dans son acception la plus générale, cette priorité signifie que les idées admissibles du bien doivent respecter les limites de la conception politique de la justice et jouer un rôle à l'intérieur de celle-ci » (Rawls, 2005, p. 176).

Rawls n'ignorait toutefois pas que « le terme neutralité est malheureux [*unfortunate*] : certaines de ses connotations sont tout à fait trompeuses et d'autres suggèrent des principes totalement irréalisables » (Rawls, 2005, p. 191). Il n'y a qu'une seule interprétation plausible de la neutralité : la neutralité des fins. Elle prescrit que « l'État ne doit rien faire qui soit destiné à favoriser ou à promouvoir une doctrine compréhensive particulière plutôt qu'une autre, ou à assurer une aide plus importante à ceux qui la suivent » (Rawls, 2005, p. 193). Cette thèse s'applique également à l'éducation ; Rawls illustre d'ailleurs la différence entre la neutralité des fins et la notion concurrente (la neutralité des conséquences) précisément en discutant des buts de l'éducation publique (Rawls, 2005, pp. 199-200). Ceux-ci doivent être neutres par rapport aux différentes conceptions de la vie bonne. Ils le sont, même s'il peut arriver « de devoir accepter, souvent à contrecœur, les conséquences inévitables de certaines exigences raisonnables imposées à l'éducation des enfants » (Rawls, 2005, p. 200). Par conséquent, ils ne le sont pas pour les conséquences possibles qu'elles produisent et qui comprennent également les effets prévisibles, mais non intentionnels, d'une action.

En effet, les objections qui sont généralement adressées au principe de neutralité concernent les conséquences possibles de l'éducation. Amy Gutmann soutient par exemple cette objection lorsqu'elle affirme qu'« aucun objectif éducatif n'est neutre » (Gutmann, 1987, p. 38) : l'idée d'une éducation neutre par rapport aux différentes conceptions de la vie bonne est irréalisable car « nous ne serons jamais en mesure d'éduquer les enfants sans influencer leur choix futur de modes de vie particuliers » (Gutmann, 1982, p. 261). Cependant,

l'interprétation de la neutralité sous-jacente à l'objection de Gutmann est précisément celle que Rawls considère également comme impraticable : la neutralité des conséquences. La critique de Gutmann manque donc sa cible.

Au lieu de l'intention, il semble toutefois plus correct de considérer la raison qui justifie l'action de l'État, c'est-à-dire mettre l'accent sur la neutralité de la justification. La distinction conceptuelle demeure, mais pour des raisons pratiques, il convient d'adopter le critère des raisons, des justifications, en remplacement du critère des buts ou des intentions. En effet, le processus qui conduit à une décision politique est souvent opaque et ne peut généralement pas être attribué aux choix d'un seul acteur politique. Il est donc difficile, voire parfois impossible, de déterminer clairement les intentions et même les buts du législateur. Plus que l'intention, c'est alors la justification de l'action qui doit être neutre par rapport aux doctrines raisonnables de la vie, qu'elles soient religieuses ou séculières. On trouve déjà cet argument chez Locke, dans la *Lettre sur la tolérance*, lorsqu'il se demandait si l'État pouvait interdire certains rites religieux. La réponse de Locke est bien connue : « le magistrat a seulement pour tâche de s'assurer que cela ne porte pas préjudice à la société civile et que personne ne subisse de dommage, dans sa vie ou ses biens » : en effet, « la loi ne se prononce pas sur des questions de nature religieuse, mais politique » (Locke, 2016, p. 148).

C'est Will Kymlicka (1989, p. 885) qui a proposé d'interpréter la notion rawlsienne comme neutralité de la justification. Sur cette base, on peut affirmer que les buts poursuivis par l'État et ses institutions sont légitimes si les raisons qui les justifient sont neutres par rapport à des conceptions raisonnables de la vie bonne, qu'elles soient religieuses ou séculières. Il s'agit de raisons « politiques » au sens du libéralisme politique de Rawls, c'est-à-dire qu'elles, limitées au domaine politique, ne dépendent pas d'une conception compréhensive particulière de la vie bonne et peuvent être adoptées par chaque citoyen raisonnable. Cela vaut également pour les buts de l'école publique.

Cela explique pourquoi l'obligation de neutralité n'exclut pas que l'école publique ait également une mission éducative fondamentale : elle « devrait encourager les vertus politiques, afin que [les enfants] souhaitent eux-mêmes honorer les conditions équitables de la coopération sociale dans leurs relations avec le reste de la société » (Rawls, 2005, p. 199). La raison en est que l'éducation aux vertus civiques de la citoyenneté et à la coexistence civile de personnes libres et égales est un but qui peut être accepté par tout citoyen raisonnable. Elle satisfait en effet aux conditions posées par la raison publique, qui est « la raison des citoyens, de ceux qui ont en commun le statut de citoyens

égaux » (Rawls, 2005, p. 213), qui se considèrent mutuellement comme des personnes libres et égales. En ce sens, l'éducation civique est un but neutre de l'école publique. En d'autres termes, il n'y a pas de contradiction entre l'obligation de neutralité à laquelle est soumise l'école publique et l'attribution d'objectifs éducatifs à celle-ci. L'obligation de neutralité s'applique aux conceptions raisonnables de la bonne vie, religieuses et séculières, tandis que les buts éducatifs de l'école publique concernent exclusivement les valeurs qui découlent de la conception politique de la justice.

L'objection soulevée par Honneth concernant une conception « erronée » de l'obligation de neutralité de l'État trouve ainsi une réponse convaincante dans l'œuvre de Rawls.

Il est vrai que l'on peut parfois rencontrer des interprétations inadéquates de l'obligation de neutralité de l'État, en particulier parmi ses détracteurs. L'interprétation que nous trouvons chez Rawls permettrait toutefois d'éviter tout malentendu : l'obligation de neutralité ne s'applique pas aux valeurs politiques qui sont justifiées par la raison publique. Elles constituent un « module, une partie constitutive essentielle qui s'adapte à diverses doctrines compréhensives raisonnables », qui « trouvent en elles un soutien » (Rawls, 2005, p. 12). Il s'agit d'un appui que chaque conception du bien apporte à sa manière (Rawls, 2005, p. 145).

C'est pourquoi la contrainte de neutralité dans l'interprétation que nous tirons de Rawls n'implique pas de renoncer à la tâche d'éduquer les futurs citoyens aux vertus civiques, une tâche que la théorie de la démocratie assigne à l'école publique, tout comme le souhaiterait Honneth.

Il peut sembler que le contenu du modèle éducatif de l'école publique soit trop restreint, puisqu'il concerne les vertus politiques du citoyen, mais pas d'autres (comme les vertus religieuses). C'est toutefois la seule tâche éducative légitime de l'école publique. Il s'agit néanmoins d'une tâche lourde, car le modèle éducatif de l'école publique doit cultiver les conditions nécessaires à la préservation d'une société libre, ouverte, démocratique et raisonnablement juste ; il doit « reproduire la société politique dans le temps » (Rawls, 2005, p. 456). En cela, l'éducation démocratique contribue de manière déterminante à l'épanouissement de la « valeur fondamentale de la démocratie : la reproduction sociale consciente dans sa forme la plus inclusive » (Gutmann, 1987, p. 42).

On peut donc conclure qu'une conception « bien comprise » de la neutralité de l'État et de ses institutions justifie les buts éducatifs de l'école publique qui poursuivent l'idéal de la citoyenneté politique démocratique.

6. La famille et le principe de différence

Contrairement à l'école, la famille occupe une place importante dans l'œuvre de Rawls. Elle nous permet de montrer qu'une famille juste, tout comme une école publique poursuivant des buts éducatifs neutres (au sens précisé précédemment), constitue une ressource indispensable au développement des valeurs qui constituent le fondement moral d'une société sécularisée et raisonnablement juste.

Tout d'abord, il convient de rappeler que Rawls, dans les précisions apportées à sa théorie de la justice exposées dans *Justice as Fairness: a Restatement*, répondant en particulier à certaines plausibles objections féministes (Okin, 1989, pp. 89-109), affirme que les principes de justice s'appliquent également à la famille, car il n'existe aucun espace dans la société qui soit « exempt de justice » (Rawls, 2001, p. 166).

En outre, la famille a une importance politique, non seulement pour les femmes, mais aussi pour les enfants, même si elle n'est pas une institution dans laquelle seuls les principes politiques s'appliquent (Rawls, 2001, p. 165). La raison en est qu'une famille autoritaire et machiste nuit à « la capacité d'acquérir les vertus politiques que doivent posséder les futurs citoyens d'un régime démocratique viable » (Rawls, 2001, p. 166). C'est la même raison que John Stuart Mill exposa au milieu du XIX^e siècle dans son essai sur *The Subjection of Women* lorsqu'il fit remarquer qu'à l'époque, la famille était « une école de despotisme ». En revanche, « elle serait la véritable école de la liberté et de ses vertus, si on lui donnait sa juste place » (Mill, 1984, p. 288). Pour Mill (1984, p. 289), aucun progrès de l'humanité ne pourra être réellement accompli « tant que la famille n'adoptera pas les mêmes règles morales que celles qui s'appliquent à la constitution normale de la société humaine ». Selon Rawls ces règles doivent être appliquées à l'intérieur de la famille déjà dans les premières années de la vie de l'enfant, lorsqu'il est soumis à l'autorité légitime de ses parents. Il s'agit d'une phase du développement moral au cours de laquelle l'enfant n'est pas en mesure « d'évaluer la validité des maximes et des dispositions de ceux qui détiennent l'autorité » (Rawls, 1971, p. 463) : il lui manque en effet le concept de justification. Néanmoins, même à ce stade primitif de la moralité, les parents « doivent faire connaître les raisons de leurs dispositions dans la mesure où elles peuvent être comprises, et ils doivent également se conformer à ces maximes dans la mesure où elles sont également valables pour eux. Les parents devraient donner l'exemple de la moralité qu'ils

proposent et en expliciter progressivement les principes profonds » (Rawls, 1971, p. 466).

Dans le même temps, cependant, la famille constitue pour Rawls un obstacle insurmontable à la réalisation d'une société juste, même dans le cas idéal où la répartition des rôles en son sein répondrait pleinement aux critères de justice. La raison serait, en définitive, le principe incontournable de la liberté dont jouissent à juste titre les parents dans l'éducation de leurs enfants. La question se pose dans l'analyse de la conception libérale du principe d'égalité des chances : « En supposant qu'il existe une répartition des dons naturels, ceux qui ont le même degré d'aptitude et de talent et la même intention de les utiliser devraient avoir les mêmes perspectives de réussite, indépendamment de leur point de départ dans le système social, c'est-à-dire indépendamment de la classe de revenu dans laquelle ils sont nés. Dans tous les secteurs de la société, il devrait y avoir, approximativement, des perspectives égales de culture et de réussite pour tous ceux qui sont dotés et motivés de la même manière » (Rawls, 1971, p. 73).

Il s'agit là aussi de la conception de l'égalité des chances qui a été adoptée par les plus grands philosophes qui se sont penchés sur les problèmes de l'éducation. Leur point commun est que l'égalité des chances ne vaut que pour ceux qui ont des capacités similaires. John Dewey, par exemple, soutenait que l'égalité qui inspire le credo démocratique n'est pas « l'égalité des talents naturels », mais « l'égalité des chances de développer ses capacités » ; et que les inégalités de résultats sont justifiées par les différences naturelles (Dewey, 1946, p. 115).

Cette conception de l'égalité des chances semblait « insuffisante » à Rawls (Rawls, 1971, p. 73) : elle ne modifie pas le résultat de la loterie naturelle, c'est-à-dire les différences de capacités et de talents des membres de la société. De plus, « ce résultat est arbitraire d'un point de vue moral ». En effet, « il n'y a aucune raison de permettre que la répartition des revenus et des richesses soit déterminée par la répartition des dons naturels plutôt que par le hasard historique ou social » (Rawls, 1971, p. 74).

En plus d'être insuffisante, l'interprétation libérale de l'égalité des chances est également irréalisable. En effet, même en supposant que la société mette en œuvre toutes les mesures nécessaires pour compenser les désavantages scolaires dus aux inégalités économiques, culturelles et sociales des familles des élèves, pour maintenir dans le temps le résultat égalitaire ainsi obtenu, il faudrait empêcher les parents d'investir dans l'éducation de leurs enfants. Lorsque les choix sont libres (c'est-à-dire non entravés), certaines familles voudront ou

pourront s'en charger davantage, d'autres moins. Les exemples sont connus : les parents aident leurs enfants à faire leurs devoirs à la maison ; leur paient des cours particuliers ou des séjours linguistiques à l'étranger ; les inscrivent dans des écoles privées très coûteuses. Il existe bien sûr des différences évidentes entre la partialité justifiée par l'épanouissement de la relation affective entre parents et enfants, comme dans le cas de l'aide aux enfants pendant leurs études à domicile, et celle qui vise uniquement à favoriser les intérêts des membres de la famille au détriment de ceux des autres, comme pourrait l'être le choix d'une école privée élitiste et coûteuse (Brighouse & Smith, 2009). Cela confirmerait l'affirmation bien connue de Robert Nozick selon laquelle « la liberté bouleverse les modèles » (Nozick, 1974, pp. 160-164), c'est-à-dire que même dans une société qui garantirait initialement à tous ses membres des ressources égales, des inégalités profondes se créeraient en peu de temps, à moins d'empêcher quiconque d'agir librement.

En somme, pour garantir la mise en œuvre de l'égalité des chances, même en acceptant une interprétation qui ne satisfait pas pleinement aux exigences de la théorie (comme c'est le cas de la conception libérale), il faudrait « abolir la famille » (Rawls, 1971, p. 511) car les parents, avec les libertés et les droits dont ils disposent, déterminent des possibilités inégales pour leurs enfants respectifs. Pour que le principe d'égalité des chances ne reste pas lettre morte, il faudrait alors suivre l'injonction platonicienne de soustraire les enfants à l'influence de leurs parents. C'est l'un des nombreux exemples qui prouvent que de nombreuses inégalités sociales et économiques sont insurmontables, à moins de recourir à des moyens inacceptables dans une société démocratique.

Il existe toutefois une issue à cette impasse apparente, qui consiste à appliquer le principe de différence. Celui-ci correspond à l'idée de ne pas souhaiter un plus grand avantage, à moins que cela « ne profite à ceux qui sont moins bien lotis » (Rawls, 1971, p. 105).

Il s'agit là du sens authentique ou, comme le dit Rawls, « naturel » (Rawls, 1971, p. 105). de la fraternité. Bien qu'elle ait joué un rôle secondaire dans la pensée politique, car elle a généralement été considérée comme « un concept moins spécifiquement politique que les autres » (Rawls, 1971, p. 105), *A Theory of Justice* lui attribue une signification importante. Selon Rawls, l'idée de fraternité trouverait une application exemplaire dans la théorie de la famille, offrant une interprétation appropriée et réaliste du principe de différence.

C'est avant tout la famille qui est l'institution éducative capable de promouvoir l'épanouissement de la vertu civique de fraternité. Pour Rawls, en effet, « la famille, en termes idéaux, mais souvent aussi dans la pratique, est l'un

des lieux où le principe de maximisation [pour soi] de la somme des avantages est rejeté » (Rawls, 1971, p. 105). C'est dans la famille que sont jetées les bases morales pour que ceux qui ont plus de chance ne se considèrent pas étrangers au sort de ceux qui sont moins bien lotis. Par la suite, grâce à la participation à la vie sociale environnante, à commencer par le groupe des pairs, la pratique de la valeur de la fraternité pourra être étendue en dehors de la famille, puis à l'ensemble de la société. C'est ce qu'exige l'interprétation démocratique de l'égalité des chances (Rawls, 1971, p. 105). Le principe de différence n'est donc pas « impraticable » (Rawls, 1971, p. 106), car il peut s'appuyer sur le développement moral de la personne qui peut s'accomplir au sein d'une famille raisonnablement juste.

Le jugement sur la famille qui découle de la théorie de Rawls est donc très important. Elle est une ressource morale essentielle à l'organisation d'une société raisonnablement juste. Comme elle exige la pratique de la vertu de fraternité dans les relations entre ses membres, elle contribue à la compréhension et à l'acceptation du principe de différence dans une société juste. Tout comme l'école publique, elle est en mesure de fournir cette base morale solide que, selon Böckenförde, l'État sécularisé et laïc ne pourrait garantir à lui seul et qu'il devrait chercher dans la religion.

Une société démocratique, raisonnablement juste, dispose donc des ressources morales suffisantes pour former le futur citoyen à ses principes et à ses valeurs : par exemple, à pratiquer le devoir de comportement civil, c'est-à-dire à examiner les questions de justice de la société en termes politiques, non pas en tant qu'athée ou en tant que chrétien, mais en tant que citoyen; ou à mettre en œuvre dans sa conduite politique quotidienne l'idée que la société doit être conçue comme un système de coopération équitable dans lequel chacun est prêt à faire sa part et où les citoyens les plus favorisés ne se croient pas étrangers au sort de ceux qui sont moins bien lotis.

7. Le rôle d'une théorie philosophique de l'éducation

Il me reste encore une question à examiner. Au début de cet article, outre m'interroger sur la pertinence des critiques de Honneth à l'égard de la philosophie politique contemporaine concernant son manque sur la question de l'éducation démocratique, je me demandais si la démocratie actuelle était encore aussi attachée à l'éducation que l'était, selon Dewey, celle de son époque, il y a plus de cent ans.

Dewey avait en tête un idéal de démocratie et savait que la réalité était bien différente. Lui aussi a dû faire face à la dure réalité de la politique effective. Cependant, par rapport à son époque, le fossé entre l'idéal et la réalité s'est tellement creusé qu'il semble désormais infranchissable. Aujourd'hui, il ne suffit donc plus de s'interroger sur l'engagement de la démocratie en faveur de l'éducation ; il faut également se poser certaines questions sur l'engagement de l'éducation en faveur de la démocratie. Il est certain que l'éducation démocratique des citoyens ne suffit pas à remédier aux maux de la démocratie. Ceux qui prennent au sérieux la thèse de la complémentarité entre démocratie et éducation doivent être conscients de la difficulté actuelle de former les futurs citoyens aux principes et aux valeurs démocratiques. Lorsque le processus décisionnel démocratique s'obscurcit, le sens même de l'éducation démocratique s'estompe.

Être conscient des difficultés objectives liées à la tâche d'éduquer les futurs citoyens aux vertus civiques démocratiques ne revient pas pour autant à affirmer qu'il est impossible de s'y attaquer et se résigner à la réalité actuelle. C'est là que réside aujourd'hui la tâche « réalistement utopique » de la philosophie de l'éducation, tout à fait similaire à celle que Rawls attribuait à la philosophie politique, « une discipline qui explore les limites extrêmes des possibilités politiques réalisables » (Rawls, 2001, p. 4). Comprise ainsi, elle rejoint les considérations sur le rôle d'une théorie philosophique de l'éducation que l'on trouve dans l'une des plus belles pages des leçons sur la pédagogie de Kant : « Une ébauche de théorie de l'éducation est un idéal merveilleux, et il n'y a pas de mal à ne pas être immédiatement en mesure de la réaliser. Il suffit de ne pas considérer cette idée comme chimérique et de ne pas la rejeter comme un beau rêve, même si des obstacles se dressent à sa réalisation » (Kant, 1968, pp. 444-445). S'il fut un temps où la démocratie était particulièrement dévouée à l'éducation, le moment est maintenant venu pour l'éducation de démontrer clairement son engagement profond et sincère envers la démocratie.

Références

- Bernstein, R. (2010). Dewey's Vision of Radical Democracy. In M. Cochran (ed.) *The Cambridge Companion to Dewey* (pp. 288-308). Cambridge University Press.
- Böckenförde, E.-W. (1991). Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In *Recht, Staat, Freiheit - Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte* pp. 42-64). Suhrkamp, pp. 42-64.

- Brighouse H. & Swift, A. (2009). Legitimate Parental Partiality. *Philosophy and Public Affairs*, 37, (1), pp. 43-80.
- Costa, N. V. (2021). Rawls' Traces in Contemporary Philosophy of Education. *Theory and Research in Education*, 19(3), pp. 296–300.
- Curren, R. (2009). Introduction. In R. Curren (ed.), *A Companion to the Philosophy of Education* (pp. 1-4). Blackwell.
- Dewey, J. (1899). *The School and Society*, The University of Chicago Press (trad. franç. *L'école et l'enfant*, Fabert, 2004).
- Dewey, J. (1946). *Problems of Men*. Philosophical Library.
- Dewey, J. (1976). Creative Democracy: The Task Before Us. In *The Later Works, 1925-1953*, (vol. 14, pp. 224-230). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2008). The Ethics of Democracy. In *The Early Works*, (Vol. I, pp. 227-249.) Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2011). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Benediction Classics (trad. franç. *Démocratie et éducation* suivi de *Expérience et éducation*, Armand Colin, 2022).
- Dewey, J. & Childs, J. (2008). The Underlying Philosophy of Education. In *The Later Works, 1925-1953*, (vol. 8, pp. 77-103). Southern Illinois University Press.
- Durkheim, É. (1925). *L'éducation morale*. F. Alcan.
- Gutmann, A. (1982). What's the Use of Going to School? The Problem of Education in Utilitarianism and Rights Theories. In A. Sen & B. Williams (eds.) *Utilitarianism and Beyond* (pp. 261-277). Cambridge University Press.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton University Press.
- Honneth, A. (2020). Erziehung und demokratische Öffentlichkeit Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. In *Die Armut unserer Freiheit. Aufsätze 2012-2019* (pp. 187-207). Suhrkamp.
- Kant, I. (1968). Pädagogik. In *Kants Werke, Akademie Textausgabe*, vol. IX (pp. 437-500). Walter de Gruyter (trad. franç. *Traité de pédagogie*, Hachette, 1981).
- Kymlicka, W. (1989). Liberal Individualism and Liberal Neutrality. *Ethics*, 99 (4), pp. 883-905.

- Locke, J. (2016). *Second Treatise of Government and A Letter Concerning Toleration*. Oxford University Press (trad. franç. *Lettre sur la tolérance*, Flammarion, 1999).
- Macleod, C. (2014). Justice as Fairness and Institutions. In J. Mandle & D. Reidy (eds.), *A Companion to Rawls* (pp. 164–184). Wiley.
- Mill, J. S. (1977). *Collected Works,; Essays on Politics and Society*. University of Toronto Press (trad. franç. *Considérations sur le gouvernement représentatif*, Gallimard, 2009).
- Mill, J. S. (1984). *Collected Works, XXI: Essays on Equality, Law, and Education*. University of Toronto Press (trad. franç. *L'asservissement des femmes*, Payot & Rivages, 2016) .
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, State, and Utopia*. Blackwell (trad. franç. *Anarchie, Etat et utopie*, Presses universitaires de France, 1988).
- Okin, S. M. (1989). *Justice, Gender, and the Family*. Basic Books.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press (trad. franç. *Théorie de la justice*, Ed. du Seuil, 2009).
- Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness. A Restatement*. Harvard University Press (trad. franç. *La justice comme équité : une reformulation de "Théorie de la justice"*, La Découverte, 2008).
- Rawls, J. (2005). *Political Liberalism* (Expanded edition). Columbia University Press (trad. franç. *Libéralisme politique*, Presses universitaires de France, 2016).
- Tocqueville, A. de (1992). *De la démocratie en Amérique*. Gallimard.