

LA VIE CITOYENNE EST-ELLE UN CHOIX COMME UN AUTRE ?

Pierre GÉGOUT,

Maître de conférences, ILEPS University

Résumé : L'objectif de l'initiation à la question civique à l'école est moins l'acquisition de connaissances factuelles sur la vie politique qu'une compréhension morale de l'importance de celle-ci. Pour Philippe Foray, cet objectif pose question. En contexte libéral, l'école n'a pas plus à inciter ses élèves à investir la vie publique que l'art, les sciences ou les loisirs ; elle doit se contenter d'en éclairer les significations afin que les élèves choisissent de s'y investir ou non. Dès lors, avec une telle « promotion » de la vie citoyenne, l'école n'outrepasse-t-elle pas ses prérogatives ?

Dans cette contribution, nous montrerons que la question critique de Foray repose sur une conception de l'éducation scolaire qui fait silence sur la question de la vie bonne. Or, nous soutenons l'idée selon laquelle tous les domaines de la vie humaine ne contribuent pas également à ce qui fait une vie humaine épanouie. La dimension politique de la vie humaine nous apparaîtra comme essentielle, ce qui justifie sa présence au sein de l'école.

Mots-clés : libéralisme, vertus, éducation, citoyenneté

Abstract : The objective of introducing civic issues in schools is less the acquisition of factual knowledge about political life than the development of a moral understanding of its significance. For Philippe Foray, however, this objective raises questions. In a liberal context, schools have no greater responsibility to encourage students' participation in public life than in art, science, or leisure; their task is merely to clarify the meaning of these domains so that students may freely decide whether to engage in them. Does the "promotion" of civic life, then, not risk overstepping the school's legitimate prerogatives ?

This contribution argues that Foray's critical question rests on a conception of education that remains silent on the issue of the good life. Yet we maintain that not all domains of human life contribute equally to a fulfilling existence. The political dimension of human life appears to us essential, thereby justifying its place within schools.

Keywords : liberalism, virtue, education, citizenship

Introduction

L'école de la République entend former des citoyens. La raison en est simple : si le peuple est le souverain, il ne saurait prendre de décisions éclairées sans éducation. Voilà pourquoi il ne peut y avoir de démocratie républicaine sans école.

Concrètement, la formation scolaire du citoyen peut être comprise de deux grandes manières (Foray, 2024). La première est l'instruction. Savoir lire, écrire, compter, maîtriser les connaissances minimales en sciences, en histoire, en géographie etc. est essentiel dans le processus de délibération politique dans la mesure où nous avons besoin de connaissances pour penser correctement. Les savoirs et les compétences disciplinaires sont essentielles afin de disposer de points d'appui pour faire preuve d'esprit critique (McPeck, 1990) examiner, réfléchir et décider. La seconde est davantage relative au domaine de l'action politique. Selon les époques, elle a pris différents noms dans le monde de la recherche ou scolaire : « (morale et) instruction civique » (1938), « instruction (morale et) civique » (1944), « éducation civique » (1985), et, plus récemment « éducation à la citoyenneté » (dès 1996 mais aujourd'hui très répandue)¹. Dans cette acception, la formation du citoyen passe par la connaissance d'un certain nombre de faits (ex : comment fonctionne le système politique en France), de pratiques (ex : l'élection de délégués de classe) voire d'engagements (ex : au sein du « Conseil de vie lycéenne » ou dans différents autres projets portés par l'établissement). Dans ce sens-là, c'est avant tout une fibre active, engagée que l'on cherche à développer chez l'élève. Ce qui importe, c'est qu'il saisisse la valeur de l'engagement « citoyen »².

Pour Philippe Foray, si l'école a de bonne raison de croire qu'elle forme des citoyens grâce aux disciplines qu'elle enseigne, elle s'illusionne quelque peu sur l'efficacité de ses dispositifs visant à initier les jeunes à l'action citoyenne concrète. Trop formel, trop rigide, trop artificiel, plaçant le pouvoir dans les mains des adultes et non des élèves, l'engagement citoyen scolaire ne saurait créer des citoyens pleinement attachés aux valeurs de la délibération rationnelle et collective. D'ailleurs, pour Foray, l'engagement en dehors de l'école, dans diverses structures ou institutions (clubs, associations, partis politiques ou syndicats...) est tout autant voire davantage formateur et pertinent pour développer la fibre « politique » ou « citoyenne » du jeune :

[...] les écoles ne sont pas les seules institutions qui, dans les sociétés démocratiques, préparent à la citoyenneté politique. Cette dernière en effet, se forme aussi en d'autres

¹ Cette évolution nominale témoigne d'une tendance lourde : le passage non seulement de l'instruction à l'éducation mais également le passage d'une conception de l'éducation comme formation de la personne à une conception faisant de l'éducation « un moyen formel de transmission de savoirs » (Gégout, 2022). On passe de l'éducation civique à l'éducation à la citoyenneté, de l'éducation sexuelle à l'éducation à la sexualité... Or, cette évolution n'est pas anodine puisqu'elle vide progressivement le concept d'éducation de sa charge axiologique.

² Où l'on voit une certaine ambiguïté sur la conception de la « citoyenneté » à l'école. Classiquement la citoyenneté est strictement liée aux affaires publiques et politiques. Or, l'école ne cherche pas nécessairement à faire de ses élèves de futurs militants politiques dans les divers partis. Elle cherche à leur instiller l'idée que l'engagement politique mais aussi social, associatif ou syndical a de la valeur. La citoyenneté passe alors d'une acception politique *stricto-sensu* à une conception plus large en lien avec la société civile (voir à ce propos (Audard, 2009, p 488-497)). C'est cette conception que je retiendrai ici.

lieux et circonstances de la vie, dans le milieu familial, par le biais des médias, dans des lieux éducatifs moins hiérarchisés que ne le sont les écoles – je pense aux structures d'éducation populaire qui ont plus de latitude pour valoriser les projets et les initiatives des jeunes – et pour finir, la citoyenneté politique se forme aussi par l'engagement direct dans l'action, autrement dit par la participation à la démocratie elle-même, par le biais du vote, des discussions, du militantisme, etc. (Foray, 2024)

Je partage l'avis de Foray à ce sujet. La formation scolaire du citoyen, entendu en ce sens, me paraît plus relever du langage et de l'*illusio* (Bourdieu, 1997) institutionnels que de la réalité.

Mais Foray va plus loin. Selon lui, la seule « formation du citoyen » qui vaille à l'école est une formation « large » qu'il nomme « citoyenneté globale » (Foray, 2004). Par cette expression, Foray désigne non pas une formation explicite à la citoyenneté mais l'ensemble des connaissances et des compétences qui participent à l'élaboration d'un sujet autonome. De ce point de vue, les mathématiques, les arts, les sciences ou d'autres choses en encore peuvent bien « former le citoyen » tout autant voire davantage que la traditionnelle « éducation civique ». Au nom du respect du pluralisme de la vie bonne, ce serait une erreur que l'école mette trop d'emphasis sur la dimension civique de la vie humaine. La citoyenneté au sens restreint n'est qu'une dimension parmi d'autres que l'individu est libre d'investir ou non :

L'éducation à la vie bonne doit pouvoir légitimement conçue d'une manière – certes jamais entièrement – mais néanmoins suffisamment indépendante de l'éducation à la citoyenneté. [...] Si la vie bonne n'est pas définie collectivement et si c'est à chacun de répondre à la question de savoir « quel genre de vie je souhaite avoir ? », alors le caractère personnel de cette réponse a lui-même une valeur éthique. La vie bonne est idéalement ce que chaque personne devrait pouvoir « choisir par elle-même ». (Foray, à paraître)

Ainsi donc, l'idée selon laquelle la mission principale de l'école serait de former des citoyens actifs, participant réellement à la vie sociale et politique contrevient d'une certaine manière à son principe laïque. L'école n'a pas à « pousser » l'élève à devenir un membre actif de la communauté politique. Si ces questions lui plaisent, il est bien libre de leur donner une large place dans sa vie. Mais si ce sont les questions scientifiques ou religieuses qui l'intéressent, une vie passée à étudier la nature ou les textes religieux est tout autant acceptable. Pour Foray, la forme de vie de chacun relève d'un choix et l'école n'a pas à pousser les individus à faire tel choix (ex : être un citoyen engagé) plutôt qu'un autre (ex : devenir moine et vivre reclus dans un monastère). En mettant l'accent sur la citoyenneté, l'école transmet un message qui valorise davantage une vie civique active qu'une vie passée à l'écart des questions politiques. Elle tend donc ainsi à soutenir un certain type de vie bonne : celle qui fait de la citoyenneté une dimension importante de la vie accomplie. Or, pour Foray, l'école n'a pas à intervenir sur les choix qu'un individu peut faire pour construire le genre de vie qu'il veut mener. Elle n'a pas à suggérer qu'une vie politiquement active est plus intéressante qu'une vie qui ne le serait pas.

Si je m'accorde en large partie avec la position de Foray, j'ai divergé sur un point : celui d'envisager l'activité citoyenne comme un domaine « parmi d'autres » qu'un modèle de vie bonne pourrait investir ou non. J'exprimerai mon désaccord sur ce point en deux temps. D'abord, je montrerai qu'elle repose sur une certaine conception anthropologique de l'Homme, une conception libérale qui assimile la construction d'une vie digne d'être vécue à une vie faite de choix. Ensuite, je montrerai ce que cette conception tend à faire de la vie une suite d'actions « réglées » mais jamais orientée. Je montrerai les défauts de cette conception. Mon propos ne sera toutefois pas politique : à aucun moment, je ne proposerai un fonctionnement social ou scolaire différent de ce qui existe aujourd'hui. Il est davantage critique, visant à souligner les apories des conceptions qui sous-tendent la manière de penser la vie, l'éducation et l'école aujourd'hui.

L'anthropologie libérale : une vie libre faite de choix.

L'être humain n'est pas un animal politique

Dans la tradition libérale sur laquelle s'appuie tant l'école et son ambition de formation du citoyen, que Philippe Foray et sa critique de la formation scolaire du citoyen, l'idée selon laquelle l'individu doit être libre de choisir de mener sa vie comme il l'entend est centrale. À première vue, l'insistance avec laquelle l'école publique, depuis ses débuts, affirme sa prétention à former le citoyen pourrait laisser penser qu'elle n'est pas tout à fait libérale. Car si le libéralisme se distingue par le fait de laisser l'individu libre de choisir sa vie, la valorisation de la vie citoyenne par l'école pourrait laisser entendre qu'une vie bonne se doit d'être (aussi) citoyenne. Et c'est justement cette insistance que critique Foray.

En réalité, nous nous trouvons-là face à deux versions du libéralisme. La première, celle de l'école de la République, plonge ses racines dans une conception républicaine du libéralisme, conception qui pense encore que la liberté individuelle n'a pas de réelle existence sans une communauté politique qui lui permet de s'exprimer. Condorcet (1994) et, plus récemment, Catherine Kintzler (1996) représentent assez bien cette position, notamment en lien avec l'école. La seconde est une conception plus radicale du libéralisme qui attribue la liberté de l'individu à sa nature même. Dans cette conception, l'être humain est primitivement détaché de tout rapport social et politique. Il est en outre naturellement doté d'une rationalité suffisante pour déterminer ce qui va dans le sens de ses intérêts. C'est là l'option libérale classique que l'on peut déjà trouver chez Hobbes, Locke ou Rousseau.

Pour la première conception, la question politique est très importante puisqu'elle conditionne la réalisation de l'idéal libéral. C'est parce que telle forme d'organisation politique est davantage favorable à l'expression ou la réalisation de la liberté individuelle de poursuivre ses intérêts que chaque individu se doit d'être un citoyen engagé qui fait vivre et qui défend une telle organisation. C'est la conception défendue par un penseur du libéralisme comme Bentham par exemple, qui réconcilie poursuite des intérêts privés et association politique. Dès lors, « l'éducation civique » a une certaine importance dans la mesure où elle fournit aux individus les connaissances nécessaires pour organiser une communauté politique à laquelle ils doivent être attachés s'ils sont attachés à leur liberté.

Pour la seconde conception, la liberté de l'être humain est naturelle ; il est libre par nature et ne se contraint qu'à des fins particulières de préservation ou d'extension de ses libertés. C'est la conception plus originelle du libéralisme. Ici, la question politique est seconde ou conditionnée à celle de l'intérêt : c'est parce qu'il est dans mon intérêt bien compris, pour jouir (encore plus) de mes libertés, de m'associer à autrui et d'élaborer un cadre protecteur à ma liberté, que j'accepte justement de la restreindre en respectant des règles et des lois voire en défendant telle ou telle organisation politique. C'est ce raisonnement intéressé à la politique qui donne sens au fameux « contrat social ».

Catherine Audard (2009) a parfaitement montré comment, au cours de l'histoire, le libéralisme a évolué sur la question de la citoyenneté. En fonction des époques, des enjeux et des problématiques historiques, le libéralisme a su se renouveler, réinterroger certaines de ses idées ou de ses évidences. Le libéralisme est pluriel et il n'y a donc pas vraiment de quoi s'étonner qu'il existe dans une France attachée aux libertés individuelles à la fois une école républicaine et des critiques libéraux de cette même école. Toutefois, ce que montre aussi Audard, c'est qu'un certain fond commun semble se dégager de ces différentes versions du libéralisme, fond qui justifie que l'on puisse les catégoriser comme bel et bien libérales. Voici comment nous pourrions résumer ces points communs :

1. **Primat de l'individu** : le fondement de l'ordre politique est l'individu. Il est considéré comme un sujet moral et rationnel, porteur de droits naturels, ou du moins d'intérêts fondamentaux à préserver que l'Etat doit préserver. L'ordre politique est ainsi au service des individus.
2. **Rationalité et autonomie**. Le libéralisme suppose que les individus sont capables de raison pratique, c'est-à-dire de se gouverner eux-mêmes, de reconnaître les conditions d'une coexistence juste et d'être conscients de leurs intérêts. L'autonomie entendu comme la possibilité de faire des choix libres et éclairés devient la valeur suprême, aussi bien morale que politique.
3. **Protection des libertés et des droits fondamentaux**. Le cœur du libéralisme est la garantie des libertés individuelles (liberté de conscience, d'expression, de propriété, de mouvement, etc.). Ces droits sont considérés comme antérieurs ou supérieurs au pouvoir politique.
4. **Légitimité contractuelle du pouvoir**. L'État (et possiblement toute forme de pouvoir) doit tirer sa légitimité d'un consentement rationnel des individus. Ce lien contractuel fonde l'idée que le pouvoir doit être justifiable devant les individus ayant contracté.
5. **Limitation du pouvoir politique**. Le pouvoir doit être limité par le droit et par la séparation des pouvoirs, afin d'éviter l'arbitraire. Même un pouvoir nécessaire doit être borné par la raison ou la loi.

6. **Neutralité morale de l'État et pluralisme.** Le libéralisme affirme que l'État doit éviter d'imposer une conception du bien. Il doit seulement assurer un cadre juste où coexistent des conceptions diverses de la vie bonne.

On le voit, l'un des points d'accord que l'on retrouve dans les différentes conceptions du libéralisme est le caractère relativement « contingent » ou « secondaire » de la dimension politique de l'être humain. Pour la version républicaine que nous avons évoquée, l'une des versions qui lui fait sans doute le plus de place, la question politique n'est qu'une condition de possibilité de l'expression de la liberté individuelle. A l'état de nature, sans organisation politique, une telle liberté est vite limitée par autrui mais aussi par le peu de ressources dont l'individu dispose naturellement. Certaines organisations politiques permettent en revanche un plein usage de cette liberté et c'est pour cette raison que la question politique est importante. Pour la version plus radicale, la politique est, au mieux, « un mal pour un bien », une chose à laquelle il nous faut porter attention si cela peut être utile à la jouissance de notre liberté. Dans les deux cas, l'être humain n'est pas pensé comme un être foncièrement politique : il ne l'est que lorsqu'il y est contraint par la force des choses, la raison ou l'intérêt bien compris. La dimension politique de l'humanité n'est qu'une dimension parmi d'autres. Certes, il lui est *de facto* difficile d'y échapper tant qu'il habite une société dont le modèle politique repose sur l'existence de citoyens. Toutefois, même dans de tels cas, il lui est loisible de s'y investir ou non. Il en résulte que si le statut de citoyen est bien acquis avec la majorité, l'activité citoyenne est, elle, à discrétion de l'individu. En fait, la citoyenneté active, l'action citoyenne (et non le statut de citoyen) est un domaine d'activités dans lequel l'individu est libre de s'engager s'il en fait *le choix*. Ce genre d'activité peut alors être finalement rangé dans la catégorie des préférences personnelles : alors que certains préfèrent chasser, jouer du piano ou faire de l'équitation, d'autres choisissent de s'investir dans un engagement politique, militant, syndical ou associatif.

L'idéal libéral de l'autonomie

Ce qui importe pour le libéralisme, c'est que l'individu soit libre de choisir ce dans quoi il souhaite s'investir. La question de l'autonomie, comme celle de la liberté, est donc fondamentale pour le libéralisme. L'autonomie peut en effet être définie comme la capacité à faire un choix de manière libre et éclairée. La formation de l'autonomie est donc d'une importance cruciale dans une société libérale dans la mesure où l'autonomie exprime finalement la liberté en acte : en faire preuve c'est exprimer sa liberté naturelle en réalisant ce que nous estimons bon pour nous. La construction de la vie bonne, en contexte libéral, passe donc nécessairement par l'acquisition de l'autonomie. Comme le dit Foray :

Cela fait de l'autonomie une composante de la dimension éthique de l'éducation, un des buts qu'elle doit viser. [...] Dire que l'autonomie est un but de l'éducation commun à toutes et tous, c'est dire que chaque personne devrait pouvoir *choisir*⁴ le plus possible par elle-même. Même celles qui s'engagent dans un ordre religieux ou une carrière militaire doivent pouvoir le faire au moyen d'un *choix personnel*. [...] Être autonome, c'est *choisir* par soi-même : quelles que soient

⁴ Dans cet extrait, les italiques sont de mon fait [NdA].

les influences, ces influences sont devenues moi et ce qui compte, c'est que *c'est moi qui choisis*.
[...] Quelles que soient les influences, *l'important est qu'il y ait choix*. (Foray, à paraître)

Dans ces conditions, toute organisation ou institution souhaitant contribuer à une société libérale doit aider les individus à construire et à jouir de leur autonomie. Cela est surtout vrai des institutions publiques, mais même les institutions privées sont de régulièrement incitées à se montrer respectueuses de la diversité et de l'autonomie de leurs membres ou de leurs usagers⁵. Dans ces conditions, chercher à donner un modèle de vie bonne, inciter ou, *a fortiori*, contraindre à adopter un certain style de vie apparaît comme de plus en plus antinomique avec l'autonomie libérale. Tout ce que peuvent faire les institutions, surtout lorsqu'elles sont publiques, c'est de fournir un ensemble de règles à respecter, un cadre formel dans et à partir duquel construire, en toute autonomie, un modèle de vie que l'on aura personnellement estimée « bonne ».

En termes politiques, cela signifie que les lois et les institutions publiques ne peuvent exiger des citoyens qu'ils se comportent comme ceci ou comme cela, qu'ils vivent tel genre de vie, qu'ils adoptent telles croyances ou telles valeurs, qu'ils suivent telle ou telle morale. Elles peuvent et même doivent en revanche être ainsi faites qu'elles permettent à chaque citoyen de faire de tels choix. L'État libéral est un État non au service d'une idéologie particulière, d'un but bien précis et défini, d'objectifs substantiels, mais d'une communauté de citoyens égaux et libres de poursuivre leurs objectifs différents sans se heurter les uns les autres. Une société libérale ne porte pas un certain modèle de vie bonne que tous les individus devraient suivre, mais un idéal de justice, d'égalité et de liberté afin que chacun ait les mêmes chances que les autres de mener la vie qu'il souhaite. Voilà pourquoi on dit traditionnellement que la société libérale fait primer le Juste sur le Bien. Les règles et les lois acquièrent alors un caractère « neutre » au sens où elles ne sont l'expression d'aucune doctrine ou idéologie partisane mais, au contraire, celle des possibles. Elles se doivent d'être « formelles »⁶,

⁵ Je ne veux pas dire ici que les obligations qui incombent aux institutions privées sont les mêmes que celles qui incombent aux institutions publiques. Je veux dire que les valeurs prônées par la philosophie libérale finissent par percoler dans des institutions *a priori* éloignées du libéralisme. On pourrait prendre l'exemple des différentes religions qui, pour libres qu'elles restent de promouvoir un certain style de vie, en viennent à admettre un certain pluralisme et une certaine « ouverture » qui leur était étrangère il y a moins d'un siècle. Inversement, les formes d'emprises, même temporaires ou volontaires, apparaissent comme déraisonnables et au moins moralement condamnables.

⁶ Cette « neutralité » ou « formalité » des règles et des lois dans le libéralisme doit toutefois être un peu nuancé : le libéralisme est tout de même bien porteur de certaines valeurs qui ont un peu de substance (liberté, justice, autonomie, tolérance, pluralisme...). C'est d'ailleurs pour cette raison que des auteurs critiques du libéralisme lui reprochent une certaine hypocrisie. Pour des penseurs comme MacIntyre (2013) et Taylor (2015), ou, plus globalement, les penseurs communautariens (Kymlicka, 2006), (May, 2016), le libéralisme est bien porteur d'un idéal de vie, tout autant que d'autres systèmes politiques. Il n'est donc pas si « neutre » que cela. Néanmoins, on ne pourra pas ne pas voir la différence entre un système promouvant un genre de vie parfaitement défini, et un autre promouvant une certaine liberté de choix et un pluralisme dans les genres de vie. Aussi lorsque je parle de l'aspect « formel », « neutre », « non-substantiel » du libéralisme, c'est avant tout par opposition à des systèmes beaucoup plus prescriptifs assignant aux institutions et aux individus une manière d'être et de se comporter qu'ils n'ont pas le loisir de choisir.

« impersonnelles » de sorte à pouvoir s'imposer à tous sans pour autant porter atteinte aux différents styles de vies acceptables⁷. Pour Audard,

le trait distinctif du libéralisme politique est sa confiance dans le règne de la loi, qui doit s'appliquer aux gouvernés comme aux gouvernants. Dans sa lutte contre le despotisme, il va proposer un principe de légitimité qui tourne le dos aussi bien au principe traditionnel fondé sur l'autorité du Prince qu'à celui de la souveraineté populaire sans limites : ces deux principes ne peuvent que conduire à légitimer les abus de pouvoir d'un groupe sur tous les autres. Ils ont en réalité en commun un même fondement théologique dans une transcendance qui est le miroir religieux du despotisme politique. En déplaçant au contraire la source de la souveraineté du Prince vers les individus, la révolution libérale a radicalement transformé le problème politique classique de la légitimité. [...] Contrairement aux conceptions traditionnelles, cette légitimité est instituée, elle n'a pas sa source dans une autorité transcendante, extérieure, antérieure et supérieure aux individus concernés. (Audard, 2009, p. 212)

Le libéralisme va désormais promouvoir une certaine conception de ce qu'est une règle ou une loi. De consignes à respecter, d'ordres à suivre, d'injonctions auxquelles il faut se plier, la loi devient repère délimitant l'interdit et l'autorisé, le possible et l'impossible, bref ce qui vient donner un cadre à l'intérieur duquel l'individu peut faire preuve d'autonomie. Apprendre à conformer son comportement non en suivant des règles substantielles mais en respectant un cadre formel est un véritable enjeu politique pour une société libérale. L'individu mature, le citoyen doit être capable d'initiatives en conformité avec ces règles formelles. La personne éduquée est une personne autonome en ce sens : elle connaît les lois mais les considère comme les bordures qui donnent forme à sa liberté, non comme des prescriptions substantielles à suivre pour vivre sa vie.

Libéralisme politique et perte de sens moral

La question de la formation du citoyen est aujourd'hui posée dans des termes qui risquent fort de ne pas déboucher sur une solution satisfaisante. Si la société libérale n'exige pas des individus qu'ils fassent de la question politique une question importante dans leur vie, et si la formation, l'éducation de ces mêmes individus est ainsi faite qu'elle tend à leur faire accroire que le respect des règles est une condition suffisante du succès dans un domaine donné, alors l'espoir de « former des citoyens » au sens fort du terme est vain.

Il est vain parce que, comme l'a bien vu Tocqueville, en contexte libéral, les individus étant autorisés à ne pas se soucier de la chose publique, ils ont tendance à se replier sur leurs préoccupations privées.

[...] Je vois une foule innombrable d'hommes semblables et égaux qui tournent sans repos sur eux-mêmes pour se procurer de petits et vulgaires plaisirs, dont ils emplissent leur âme. Chacun d'eux, retiré à l'écart, est comme étranger à la destinée de tous les autres : ses enfants et ses amis

⁷ Bien sûr, certains styles de vie ne sont pas admis en société libérale. Par exemple, une vie de serial killer, faite de meurtres, de torture ou de viols, de dissimulation voire de profanation de cadavres n'est pas une vie qu'une société libérale peut tolérer. Toutefois la raison n'en est pas tant son caractère intrinsèquement vicieux que le fait que sa réalisation porte atteinte à autrui. Cela signifie qu'une société libérale est moins soucieuse du genre de vie qu'untel et untel mène que de l'assurance que personne ne soit victime du genre de vie que mène autrui. Pour un exemple de « morale libérale » en ce sens, voir Ogien (2007).

particuliers forment pour lui toute l'espèce humaine ; quant au demeurant de ses concitoyens, il est à côté d'eux, mais il ne les voit pas ; il les touche et ne les sent point ; il n'existe qu'en lui-même et pour lui seul, et, s'il lui reste encore une famille, on peut dire du moins qu'il n'a plus de patrie. (Tocqueville, 1981, p. 385)

Il est vain aussi car, dans ces conditions, tout ce qui compte aux yeux de chacun et de la société elle-même devient petit à petit la capacité à « être autonome », *i.e.* à « faire des choix » (dans un cadre réglementaire). C'est ce qu'a bien vu Iris Murdoch :

La notion qui est au centre de ce type de philosophie morale post-kantienne, c'est celle de *volonté créatrice de valeur*⁸. Les valeurs qui, jusque-là, étaient en quelque sorte inscrites dans la voûte étoilée et garanties par Dieu, se déréalisent dans l'immanence de la volonté humaine. Il n'y a pas de réalité transcendante. L'idée du bien reste une idée indéfinissable et vide, et telle que seuls *les choix* humains peuvent lui donner un contenu. Le concept moral souverain est désormais celui de *liberté*, ou encore celui de courage, en un sens qui l'identifie à la liberté, à *la volonté* et à la force de cette dernière. Ce concept se trouve placé au sommet le plus élevé de l'activité humaine, car il est le garant des valeurs secondaires créées par le choix. *L'acte, le choix, la décision, la responsabilité et l'indépendance* sont fortement accentuées au sein de cette philosophie puritaine par ses origines et austère dans ses apparences. Il faut dire à sa décharge que c'est cette image de la nature humaine qui a été l'inspiratrice du *libéralisme politique*. Toutefois, comme le faisait observer Hume avec sagesse, une bonne philosophie politique ne fait pas nécessairement une bonne philosophie morale. (Murdoch, 2023 p. 145)

Cette philosophie *morale* qui valorise la capacité formelle individuelle à « faire des choix » trouve bien son origine dans le libéralisme *politique*. Murdoch distingue certes philosophie morale et philosophie politique et semble même accorder quelque pertinence au libéralisme politique. Il reste qu'elle ne peut s'empêcher d'y voir l'origine d'une crise de sens moral (Lipovetsky, 1989). Car si ce qui compte, d'un point de vue moral et individuel, c'est la liberté de « faire des choix » (peu importe lesquels), alors, l'engagement citoyen ne plus être envisagé autrement que comme une option parmi d'autres, ce qui relativise grandement son importance. La citation précédente de Tocqueville peut alors être de nouveau convoquée, montrant par-là que la question morale et la question politique s'appuient l'une sur l'autre.

L'espoir de former des citoyens engagés est vain, enfin, car le primat de la règle sur la motivation tend à laisser penser que n'importe quelle action qui respecte la règle a de la valeur. Manger ceci plutôt que cela, écouter telle ou telle œuvre musicale, faire tel ou tel sport, avoir tel ou tel hobby, fréquenter telle ou telle personne, faire tel ou tel métier... aurait de la valeur en tant que choix d'individus s'inscrivant dans un cadre réglementaire. Dans une perspective libérale, *le contenu* d'un choix libre et éclairé ne diffère pas nécessairement substantiellement d'un choix qui serait le fruit d'influences, de

⁸ Les passages en italiques dans la citation sont de mon fait. [NdA]

pulsions ou de l'ignorance⁹. Tout choix est respectable qui ne contrevient pas au cadre commun. La correction de l'action, sa valeur voire sa bonté sont assurés par ce cadre. C'est lui qui est désormais le garant de l'action « bonne », non l'agent. Ce dernier n'est responsable que d'une chose : inscrire son action dans ce cadre. Comme le dit Dewey,

A en juger par notre activité législative, nous croyons que nous pouvons créer notre moralité en recourant à la loi [...]. Cependant, je ne peux considérer ce phénomène que comme un symptôme, non comme une cause. Il est l'expression naturelle d'une période dans laquelle les changements qui affectent la structure de la société ont dissous les liens anciens et les allégeances traditionnelles. Nous tentons de compenser ce relâchement social et cette dissolution des liens en recourant à la loi, alors que la désintégration telle qu'elle existe se manifeste dans l'anomie qui elle-même révèle le caractère artificiel de cette méthode destinée à assurer l'unité sociale. (Dewey, 2018, p. 302)

C'est désormais la règle, la loi, le cadre normatif qui porte la valeur. Celle-ci se retrouve alors écartelée entre un pôle politique, commun et réglementaire, et un pôle moral, individuel censé relever des préférences personnelles. La première a bien évidemment une force que la seconde n'a pas, mais surtout, cette situation schizophrénique empêche de penser une conception unifiée, *i.e.* morale et politique, de la vie bonne. Une partie de la question éthique se retrouve placée dans la question politique qui, de surcroît, est de plus en plus délaissée par les individus. Dès lors, loin de produire des individus réellement autonomes accomplis, la société libérale produit des individus atomisés dépourvus des capacités de penser leur vie de manière globale. Seules certaines questions ou certains sujets éthiques leurs sont pensables, d'autres étant pris en charge par le cadre normatif commun. De ce fait, ils restent fondamentalement dépendants de ce cadre et donc non-autonomes tels des enfants. Et cela, c'est précisément ce qu'envisageait Tocqueville :

Au-dessus de [ces hommes] s'élève un pouvoir immense et tutélaire, qui se charge seul d'assurer leur jouissance et de veiller sur leur sort. Il est absolu, détaillé, régulier, prévoyant et doux. Il ressemblerait à la puissance paternelle si, comme elle, il avait pour objet de préparer les hommes à l'âge viril ; mais il ne cherche, au contraire, qu'à les fixer dans l'enfance. Il aime que les citoyens se réjouissent, pourvu qu'ils ne songent qu'à se réjouir. Il travaille volontiers à leur bonheur ; mais il veut en être l'unique agent et le seul arbitre. Il pourvoit à leur sécurité, prévoit et assure leurs besoins, facilite leurs plaisirs, conduit leurs principales affaires, dirige leur industrie, règle leurs successions, divise leurs héritages ; que ne peut-il leur ôter entièrement *le trouble de penser et la peine de vivre*¹⁰ ? C'est ainsi que tous les jours il rend moins utile et plus rare l'emploi du

⁹ Chez Rawls (1997, pp. 473-479), par exemple, la vie bonne est un projet de vie cohérent, réfléchi et réalisé librement. Mais Rawls ne dit rien du contenu de ce que serait une vie bonne selon lui (ce qui est parfaitement cohérent avec les objectifs philosophiques qu'il poursuit). Toutefois, puisque ces critères formels sont inaccessibles à l'évaluation et ne disent rien de ce que nous devons faire, ils rendent tout à fait possibles et acceptables des genres de vie « bonnes » pourtant contradictoires et potentiellement adoptées en dehors de toute procédure rationnelle. Notre point n'est pas de plaider pour un retour de la « police des mœurs » en réponse à cela mais de souligner l'incapacité du libéralisme à nous aider à penser la vie bonne.

¹⁰ Les passages en italiques dans la citation sont de mon fait. Ils soulignent l'aspect éthique qui échappe aux individus pour être placé dans un cadre politique déontologique. [NdA]

libre-arbitre ; qu'il renferme l'action de la volonté dans un plus petit espace, et dérobe peu à peu chaque citoyen jusqu'à *l'image de lui-même*. (Tocqueville, 1981, p. 385)

En résumé, la question de la formation du citoyen, telle qu'elle se pose à l'école et telle qu'elle est rappelée par Foray, est enchâssée dans une problématique éthique et politique plus large¹¹. La société libérale a conduit à une dissolution du sens moral et à une relativisation des divers engagements éthiques. Elle a construit un système politique garantissant la correction de l'action de chacun par le respect de la loi. Respecter la loi, suivre la norme, appliquer la règle est devenu la forme de l'action juste et donc le critère de l'action correcte. Mais jamais le fait de suivre une règle n'a permis de répondre à la question éthique de savoir *pourquoi* on devrait suivre telle ou telle règle. En reléguant la réponse à cette question à l'individu, en l'interprétant comme l'expression d'une préférence personnelle, d'un choix voire d'un goût, le libéralisme fait de toute forme d'engagement un peu sérieux une option seulement possible, pragmatiquement ni plus ni moins valable qu'un autre ou que son absence. Dès lors, l'engagement dans la vie sociale et politique est placé au même niveau qu'une préférence pour tel sport, le goût de tel parfum de glace ou le choix de telle paire de chaussures. L'école se retrouve à devoir tenir un discours paradoxal, incohérent et donc impuissant consistant à dire que la citoyenneté est une chose très importante que l'individu est libre ou non d'exercer en fonction de ses préférences.

Citoyenneté et vertu

Le libéralisme est une pensée politique qui cherche à organiser de manière juste une société diversifiée. Mais pour cela, il postule que le sujet de la vie bonne est une affaire irrémédiablement privée qui doit être placée en dehors de la question politique. Voilà pourquoi on peut dire qu'il organise également les conditions politiques d'un renvoi de la problématique éthique au seul individu privé. En outre, en ne proposant qu'une version formelle de ce qui serait une vie digne d'être vécue, les penseurs libéraux comme Rawls (1996) ne sont d'aucune aide pour construire une éthique, une conception de la vie bonne. Ils ne peuvent nous en donner qu'une forme très générale qui sied mal à nos interrogations concrètes ordinaires. Comme le rappelait Murdoch, la promotion des valeurs de liberté, d'autonomie, de choix ou d'authenticité tend par ailleurs à discréditer toute recherche de la vie bonne qui tendrait à s'inscrire dans une tradition, un modèle préalable, un ordre préexistant. Bien que cela ne puisse être une obligation légale, du point de vue des valeurs libérales, une vie digne d'être vécue ne saurait plus être autre chose qu'une vie permettant la réalisation de l'irréductible originalité du sujet. Inversement, une vie soumise à un ordre préalable, respectueuse de certaines limites surérogatoires, qui tenterait de s'inscrire dans une tradition de longue date... ne saurait bien sûr être interdite mais apparaîtrait immanquablement comme, au fond, contraire à l'idéal de liberté, d'ouverture, de tolérance et d'autodétermination du libéralisme. A tout le moins, en mettant l'accent sur l'impératif du choix

¹¹ « La crise de l'éducation » (Arendt, 1989) n'est donc pas le produit de diverses idées, conceptions, représentations contingentes à l'origine incertaine. Elle est un effet d'une philosophie morale et politique particulière.

libre, le libéralisme tend à relativiser les finalités éthiques possibles. Ainsi, l'individu qui souhaite faire de l'exercice de la citoyenneté un pilier central de sa vie ne sera pas plus blâmé ni loué moralement que celui qui aura décidé de s'en tenir le plus éloigné possible. L'essentiel est que cela relève de *son* choix, que cela soit en phase avec *ses* valeurs et *ses* croyances. L'État, la société, le groupe, ne doit pas interférer avec de telles orientations personnelles. On le voit, bien que le libéralisme ait pensé à baliser et à rendre plus ou moins accessibles l'ensemble des domaines possibles et acceptables dans lesquels un individu souhaiterait s'épanouir, il a totalement occulté la question fondamentale qui se pose alors à lui : que faire ? Où aller ? Dans quoi s'investir ? Pourquoi faire ceci plutôt que cela ?

Dans ce qui suis, je voudrais présenter une alternative à la manière libérale d'envisager l'engagement citoyen et donc ce que peut signifier une éducation civique¹². Je soutiendrai qu'une éducation comprend nécessairement une dimension civique parce que l'être humain est un être politique. En disant cela, je soutiens que l'homme dispose d'une certaine nature qui doit déterminer, au moins en partie, ce que nous entendons par « bon », et donc l'éducation en tant qu'elle est initiation (Peters, 2010) à la vie bonne. Dans cette conception, l'exercice de la citoyenneté n'est pas un choix mais l'expression d'une certaine nature ou, plus exactement l'expression d'un accomplissement humain. La citoyenneté est donc une vertu, soit une forme d'excellence de ce que nous sommes en tant *qua homo*. Toutefois, en soutenant cette thèse, je ne cherche pas à proposer une alternative au libéralisme lui-même. En fait, il s'agit davantage d'en souligner les limites et les angles-morts en vue de les éclairer pour y apporter une réponse. D'ailleurs, il s'agira davantage de tenir un propos éthique que politique, *i.e.* un propos que le libéralisme lui-même est incapable de tenir. C'est donc dans une perspective non pas anti-libérale mais complétant le libéralisme qui convient d'interpréter ce qui suit¹³.

L'éducation comprend nécessairement une dimension civique parce que l'être humain est un être social et politique.

L'anthropologie libérale part traditionnellement d'une fiction : celle de l'homme à l'état de nature (différemment théorisé par Hobbes, Locke et Rousseau). Cette fiction a historiquement permis de penser à nouveau frais la question d'une organisation politique qui ferait davantage place aux libertés individuelles. Dans « Après le libéralisme » (2014) et dans « Individualisme, ancien et nouveau » (2018), Dewey fait la démonstration de la puissance et de l'intérêt historiques de cette fiction : dans le contexte de l'Ancien Régime, d'une société corsetée, autoritaire voire arbitraire, il était nécessaire de trouver les moyens d'asseoir sur des bases théoriques solides les propositions politiques alternatives. Mais Dewey a également bien montré que le maintien de cette fiction par-delà les révolutions libérales ayant mis à mal la société d'ordres, finissait par se retourner contre les idéaux dont elle était porteuse. En continuant d'affirmer le primat de la jouissance individuelle sur les

¹² Dans ce qui suit, je m'appuie, outre les références citées, sur les travaux d'autres philosophes de la vertu comme (Foot, 2014) ou (Pouivet, 2013).

¹³ D'une certaine manière, mon projet rejoint celui de Dewey (2014) qui, tout en faisant la critique du libéralisme, cherche à l'accomplir en montrant comment le dépassement de certaines de ses apories est nécessaire à la réalisation du projet *éthique* libéral d'épanouissement individuel.

contraintes sociales, en continuant de soutenir aveuglément la liberté de poursuivre ses intérêts contre la nécessité de maintenir une certaine cohésion sociale, la fiction libérale en est venue à justifier un ordre social tout aussi inégalitaire dans les faits que l'était la monarchie absolue. Au pouvoir royal s'est substitué le pouvoir des grandes puissances économiques ; l'oligarchie financière a remplacé la monarchie absolue. La critique de Dewey contre le libéralisme est une critique radicale non pas parce qu'elle le sappe à la racine mais, au contraire, parce qu'elle souhaite que le libéralisme revienne à ses fondements, notamment à l'idée que chacun doit *réellement* pouvoir mener la vie qu'il souhaite et non subir le poids d'un ordre préexistant, qu'il soit politiquement ou économiquement factuellement liberticide. En fait, ce que Dewey finit par reprocher au libéralisme, c'est le maintien d'une fiction libérale qui présentait l'être humain comme un être naturellement coupé de tout lien social et donc comme initialement détaché de toute obligation envers la collectivité. Ce faisant, le libéralisme a diffusé puis imposé une conception erronée de l'homme qui conduit à le dénaturer. Il vaut la peine de citer un peu longuement Dewey ici :

La philosophie et la psychologie sous-jacentes au premier libéralisme¹⁴ débouchèrent sur une conception de l'individualité où celle-ci apparaît comme une chose déjà formée que l'on possède et qui, pour entrer pleinement en jeu, n'a besoin que de la suppression de certaines barrières juridiques. On ne la conçoit pas comme une chose mouvante, que l'on ne peut atteindre qu'à travers un processus de croissance continue. Faute d'avoir vu les choses sous cet angle, on ne prêta pas attention au fait que les individus dépendent des conditions sociales qui sont les leurs. [...] L'esprit et le caractère du jeune enfant sont modifiés par les relations qu'il entretient avec les membres de sa famille, et ce processus se poursuit tout au long de son existence à mesure que le cercle de ses relations s'élargit, tout comme l'hydrogène est modifié lorsqu'il se combine avec l'oxygène. Si l'on généralise ce fait, il est évident que même s'il existe des structures organiques ou biologiques naturelles qui demeurent à peu près constantes, les véritables « lois » de la nature humaine sont les lois d'individus associés, et non celles d'êtres dont la condition illusoire les placerait en dehors de toute association. En d'autres termes, [...] le libéralisme doit se préoccuper au plus haut point de la structure de l'association humaine car elle influe de manière positive autant que négative sur le développement. Parce que l'idée totalement injustifiée d'une opposition entre les individus et la société s'est répandue, et parce qu'elle s'est trouvée renforcée par la philosophie sous-jacente du libéralisme individualiste, nombreux sont ceux qui, s'efforçant pourtant de faire advenir les changements sociaux propices à l'existence d'individus « farouches », en sont venus à mépriser l'idée même d'individualité, tandis que d'autres, soutiennent au nom de l'individualisme, des institutions qui militent puissamment contre l'éclosion et la croissance d'être dotés d'une authentique individualité. (Dewey, 2014, pp. 109-112)

Dewey ne répète pas tout à fait la conception d'Aristote d'un *zôon politikon* mais s'accorde avec lui sur une idée importante : l'être humain n'est pas un organisme solitaire ; il vit en groupe, en

¹⁴ Dewey parle ici de la façon dont les premiers philosophes libéraux ont pensé l'homme, son fonctionnement psychologique et les conditions de son épanouissement (*i.e.* les valeurs libérales de liberté, d'autonomie, de raison mais aussi l'établissement et la valeur de ses droits naturels). [N.d.A]

collectivité ; son individualité est même fonction des rapports qu'il entretient avec ses congénères ; en conséquence, la question sociale et politique lui est incontournable¹⁵.

L'être humain dispose d'une certaine nature qui doit déterminer, au moins en partie, ce que nous entendons par « bon » et donc l'éducation en tant qu'initiation à la vie bonne.

En philosophie morale, il est de coutume de soutenir que les jugements normatifs ne peuvent découler d'un jugement factuel : il n'est pas possible de déduire ce qui doit être de ce qui est. C'est ce que l'on appelle ordinairement « la guillotine de Hume », du nom de David Hume, philosophe qui figure justement dans le panthéon libéral. Cet argument est alors brandi par les libéraux qui voient d'un mauvais œil l'idée de nature humaine, *a fortiori* lorsque celle-ci sert de base pour élaborer une certaine éthique. Selon eux, à supposer que la nature humaine existe, on ne voit pas ce que l'on pourrait en déduire moralement ; cela reviendrait à déduire un « doit » d'un « est ».

Toutefois, la guillotine de Hume ne fonctionne pas pour les énoncés fonctionnels. Il nous est tout à fait possible de dire que X est mauvais ou est bon en fonction de la capacité de X d'assurer la fonction qui est la sienne. Une calculatrice qui donne de mauvais résultats de calcul n'est pas une bonne calculatrice ; un radiateur qui refroidit ou chauffe efficacement est un bon radiateur. Dit encore autrement, qui affirme que sa radio *est* une bonne radio, affirme dans le même temps que si on l'allume, elle *devra* bel et bien capter et diffuser ce qu'elle reçoit par les ondes. Dans ces cas-là, on passe bien d'un « est » à un « doit ».

L'anthropologie libérale envisage la nature humaine (si elle la reconnaît), comme quelque chose de non-fonctionnel parce qu'elle refuse d'appliquer un schème téléologique à l'humain. Pour le libéralisme, l'être humain (et plus généralement le monde) n'est pas « finalisé », il n'est pas « fait pour quelque chose », pas plus que la Terre n'est apparue *pour* lui, pas plus que les fruits sont *faits pour* être mangés etc. La nature humaine n'est donc pas fonctionnelle ; l'être humain ne *sert* à rien. Mais s'il y a bien quelques intérêts à cesser de penser que les choses de la nature ne sont pas « faites pour », se passer d'une compréhension finaliste pour l'homme, c'est se passer de toute possibilité de donner du sens à la vie humaine. Vouloir faire cela revient à vouloir tenter de comprendre un film en l'abordant comme un ensemble de tâches de lumières projetées sur un écran. Certes, un film est matériellement cela, mais il n'est pas que cela. Comprendre ce qu'est un film suppose de comprendre qu'il s'agit d'une œuvre humaine douée d'intentions et porteuse de significations. Le film raconte une histoire, souhaite faire passer un message, provoquer des émotions... Bref, il est intrinsèquement doué de sens parce qu'il est conçu à cette fin. Même si ce que veut dire une œuvre peut parfois être difficile à appréhender, il reste qu'il n'est pas possible de la saisir sans prise en compte de son caractère narratif, sa finalité expressive, de sa fonction sémiotique. Il en va de même pour l'être humain qui, sans être

¹⁵ La position de Dewey sur le libéralisme de son époque est plus large que ce que nous en avons dit ici. Il intègre à sa réflexion la question de la démocratie dans la sphère productive. Dewey considère en effet que le mode de relation interindividuel dans ce domaine relève encore de l'ère féodale. Pour lui, la démocratie doit aussi concerner le monde du travail car il occupe une large part de notre vie. Tant que cela ne sera pas le cas, les conditions matérielles propices à l'avènement de l'individu ne seront pas réunies. On peut retrouver une critique similaire dans Dufour (2015).

un artefact artificiel n'en est pas moins doué d'intentions, de désirs, de souhaits, d'objectifs ou d'intérêts, s'inscrivant dans une continuité sociale et biographique. En évacuant du domaine de l'intelligibilité légitime l'explication téléologique, le libéralisme a rendu l'agir humain ouvert à toutes les interprétations possibles. Si cela a pu ouvrir de nombreuses perspectives – par exemple, en multipliant les disciplines scientifiques visant à rendre compte des sociétés humaines ou de comportements individuels – cela a également porté un coup fatal à toute explication définitive ou finalisée en éthique. L'idée que la vie humaine soit douée de sens est aujourd'hui douteuse et l'on préfère largement soutenir désormais que c'est à l'individu de « donner sens à sa vie » quand on n'a pas tout simplement sombré dans l'option « absurdiste » camusienne.

Mais en reléguant les conceptions téléologiques de l'humain au rayon des vieilleries pré-modernes, le libéralisme a rendu possible l'ère du « technicisme », pour reprendre l'expression de Gomez-Muller (1999). Par ce terme, Gomez-Muller désigne un rapport au monde dans lequel nos actions n'ont jamais de « cause *finale* » mais seulement pour conséquence de nous mener à une autre fin temporaire :

S'installer dans une vision technicienne du monde, c'est se condamner à l'absence de sens : par cette explication de la non-suffisance des fins techniques, Aristote préfigure une compréhension du sens de l'homme et de son agir qui se trouve, de nos jours, en conflit avec les formes dominantes de la culture morale et politique de la modernité : c'est la compréhension qui sous-tend l'actuelle prise de conscience d'une « perte de sens » ou d'une « éclipse des fins » dans les sociétés de la modernité contemporaine, liée à l'invasion des différentes sphères de l'activité humaine par une rationalité purement économique ou instrumentale. (Gomez-Muller, 1999, p.42-43)

Pour pallier l'insuffisance du paradigme « techniciste » et pouvoir comprendre correctement ce que signifient les valeurs, l'éthique et les énoncés moraux, il nous faut renouer avec une conception téléologique de l'action humaine. Gomez-Muller continue :

Retrouver le sens des fins techniques signifie, à partir du questionnement d'Aristote, relier ces fins entre elles et à d'autres fins, non-techniques, de la vie humaine. A l'instar des opérations techniques, qui obtiennent une justification pour autant qu'elles se trouvent rassemblées sous l'unité d'une fin technique particulière, les fins techniques dans leur diversité acquièrent un sens dans la mesure où elles s'intègrent dans l'unité d'une fin non-technique : une fin qui totalise non pas des activités particulières, mais l'activité comme telle ; qui unifie non pas des temps spécifiques, mais le temps de la vie. [...] Pourquoi produisons-nous ? Pourquoi cherchons-nous la santé ? Bref : pourquoi vivons-nous ? A ces questions le savoir technique ne peut pas apporter de réponse. Pour penser la fin de la production et, de manière générale, la « règle de la vie humaine » (Aristote, 2004), il faut un autre mode de savoir, qui ne soit pas simplement instrumental. Aristote nomme ce savoir *πολιτική* – terme que nous pourrions traduire par *éthique-politique*¹⁶. (Gomez-Muller, 1999, p. 43)

¹⁶ En italique dans le texte. [NdA]

Si l'être humain, du moins dans une certaine mesure, peut être envisagé dans une conception téléologique, alors la guillotine de Hume ne saurait s'y appliquer complètement. Il y aurait bien un sens à partir de ce qu'il est pour en tirer certaines attentes à l'égard desquelles il est possible d'estimer si ce qu'il fait est bon *qua homo* ou non. Ainsi, s'il s'avère que la nature humaine est de nature sociale et politique¹⁷, alors il devient assez clair que l'individu humain qui ne peut ou ne veut accomplir cette partie de sa nature, « manque » d'humanité au sens où il ne peut visiblement pas l'accomplir entièrement. Il y aurait bien quelque sens à dire qu'une telle situation est, d'une manière ou d'une autre, « mauvaise » et qu'il y a là matière à jugement moral¹⁸. En ce sens, la citoyenneté ne peut alors plus être conçue comme un hobby, un passe-temps plus ou moins sérieux investi par quelques amateurs. Elle devient un réquisit humain.

La citoyenneté est donc une vertu, i.e. une forme d'excellence de ce que nous sommes en tant qu'homme.

Si l'être humain a une nature sociale et politique et si c'est la réalisation de cette nature qui donne du sens à l'idée de bonheur (*eudemonia*) humain, alors l'exercice de la citoyenneté n'est pas accessoire à son accomplissement. La citoyenneté est par conséquent tout autant un choix que le sont l'amitié, la socialité, la moralité voire la rationalité ou le langage, c'est-à-dire pas du tout. Qu'il le veuille ou non, l'individu humain peut difficilement ne pas en faire l'exercice, directement ou indirectement, pleinement ou partiellement. Sans en préciser les formes exactes, la participation de l'individu à l'organisation de la communauté dans et par laquelle il vit ne peut être tenue comme « une façon comme une autre » de vivre sa vie. Et de fait, la dépossession de cette possibilité de participation constitue une aliénation.

Evidemment, l'être humain n'est pas immédiatement en mesure d'exprimer cette capacité. Bien que cela fasse partie de sa nature, c'est encore une chose qui s'apprend. Il y a donc bien un sens à parler d'éducation morale et civique : il s'agit de faire passer cette capacité de la puissance à l'acte. En actualisant cette potentialité, l'être humain s'humanise, gagne en humanité, s'accomplit, s'améliore. Mais cette amélioration n'est pas techniciste, instrumentale ; elle n'est pas un mieux « pour », elle est un mieux « en soi » dans la mesure où elle signe un progrès dans l'accomplissement de ce que c'est que d'être humain. A ce titre, son acquisition est bien digne de faire partie de l'éducation qui, comme nous le rappelions plus avant, est l'entreprise qui vise à faire advenir une personne, dote l'individu

¹⁷ Dans la conception que je défends ici, le politique est une prolongation du social et de l'éthique. Bien que ces ordres ne se superposent pas, ils ne sont pas non plus hétérogènes. Ce qui m'importe ici, c'est de montrer que l'individu humain est en interaction sociale et politique permanente, en raison même de ce qu'il est en tant qu'être humain. Dès lors, vouloir se couper du politique ou du social est pour l'homme aussi absurde que s'il voulait se couper de son corps, de sa langue, de ses souvenirs et de tout ce qu'il fait de lui un être humain.

¹⁸ Contrairement à ce que pourrait penser quelqu'un comme Ogien (2007), cela ne voudrait pas dire que tout homme étranger à la question politique est condamnable moralement. Cela voudrait plutôt dire que sa situation doit interroger d'une façon ou d'une autre et ne saurait être renvoyée dans le domaine ineffable et intouchable de l'intime. Et en tout état de cause, il n'est pas question ici de condamnation juridique.

humain d'un regard et d'une réflexion éthique l'initiant à la vie bonne... dont nous parvenons mieux à comprendre la signification désormais.

Cette amélioration dans la dimension « politique » de l'individu, due à l'éducation, le rapproche d'une forme d'excellence. Être un homme accompli, « excellent », c'est en effet exhiber les qualités de notre nature, faire la preuve que nous accomplissons ce « pour quoi nous sommes faits ». Pour les grecs comme Aristote, cette acquisition, cette excellence se dit *ἀρετή*, terme que les latins ont traduit par *virtus* et qui nous est parvenu sous le mot de *vertu*. La vertu n'est donc pas la perfection morale synonyme de « sainteté » mais plutôt l'excellence dans sa fonction, dans l'expression de sa nature. Voilà pourquoi l'éducation – civique ou autre – est un processus qui contribue à produire l'être humain accompli, non un processus *sur* l'être humain. Ici, nous pourrions reprendre la distinction proposée par Carr (2002) entre « être humain » et « personne » (ce que nous appelons « être humain accompli ») :

« [...] l'éducation concerne l'initiation des agents humains aux capacités rationnelles, aux valeurs et aux vertus qui justifient que nous leur attribuions le statut de personnes. [...] Cela présuppose une distinction importante entre les êtres humains et les personnes. Les êtres humains, envisagés comme étant en continuité évolutive avec les autres espèces animales, peuvent être l'objet d'études biologiques ou anthropologiques. Les personnes, en revanche, ne sont pas principalement des *objets* d'étude scientifique, mais des *sujets* de poursuites pénales, des *parties* dans des contrats de mariage, des *membres* de clubs ou d'associations, des *acteurs* sur scène, des *personnages* de romans, et ainsi de suite. [...] En bref, l'idée de « personne » — par opposition à celle « d'être humain » — renvoie plus ou moins à celle d'un porteur de capacités rationnelles et pratiques, de valeurs et de traits de caractère, qui sont eux-mêmes inconcevables en dehors d'un réseau complexe d'associations et/ou d'institutions interpersonnelles. » (Carr, 2002, p. 4-5)¹⁹

Ainsi donc l'homme n'est pas une personne, *i.e.* un humain accompli du seul fait qu'il est, qu'il existe. Encore faut-il que nous soyons capables, grâce à l'éducation, d'exhiber ce qui fait de nous autre de chose que de simples animaux (Le Du, 2001). Et à ce titre, l'exercice de la citoyenneté, comme toute vertu, en est l'un des moyens.²⁰ La citoyenneté ne fait donc pas moins partie de ce que l'on pourrait attendre d'un adulte mature que sa maîtrise du langage, de ses émotions, de sa raison et des connaissances minimales relatives au monde qui l'entoure. Loin d'être « un choix », certainement pas « une passion » ou « une préférence », la capacité « citoyenne » est requise de tout individu *accompli*,

¹⁹ Notre traduction.

²⁰ Ce que je souhaite dire ici est que le concept d'être humain entendu dans un sens moral ou culturel, *i.e.* le concept de personne, ne doit pas être tenu pour coextensif de son acception biologique. Il ne découle rien de précis moralement parlant de ce fait sinon que nos qualités humaines ne se révèlent pas toutes spontanément et qu'être un humain accompli ne se réduit pas à avoir un corps et un esprit correctement développé et en bonne santé.

pour tout être humain souhaitant être une *personne*. Mais cette capacité ne consiste à, ni ne s'apprend en « suivant et appliquant des règles ». Elle consiste et s'acquiert, comme toute vertu, par l'exercice, ici celui de la justice. Elle doit donc être une « motivation » à faire ce qu'il faut, non à appliquer les bonnes règles. En cela l'éducation civique ne peut pas résider (exclusivement) dans le respect de consignes ou de règles, ni dans des connaissances relatives à l'organisation politique de la Cité. Elle doit davantage passer par la culture d'un sens du juste et de la délibération collective pour faire advenir la justice. Les règles et les lois sont alors conçues comme étant au service de cette fin, non comme les garants de celle-ci.

Conclusion

Dans cette contribution, je n'ai pas souhaité remettre en cause la pertinence *politique* du libéralisme. Ce n'est pas tant la question de la justice de l'ordre social qui m'a intéressé que celle du bien et de l'éthique dans leur relation avec l'éducation et l'apprentissage de la citoyenneté. Ce que j'ai surtout voulu souligner, c'est le paradoxe dans lequel est enfermée l'éducation dans le paradigme libéral. En faisant primer la liberté de conscience sur l'inclusion dans des modes de vie définis, la neutralité de l'école publique l'emporte sur la nécessaire charge axiologique portée par toute entreprise éducative. Ainsi le libéralisme vide l'éducation de sa substance. Cela ne fait pas de lui une mauvaise philosophie politique mais une philosophie finalement incapable de penser l'éducation et l'éthique. Voilà pourquoi toute pensée libérale en politique est nécessairement démunie dès lors qu'elle cherche à penser l'éducation. Tout juste peut-elle (et cela est sans doute politiquement suffisant) proposer, à la manière de Condorcet, de distinguer l'instruction (publique) factuelle et minimale, de l'éducation, sociale et privée, axiologiquement chargée.

Dans ces conditions, les interrogations relatives à « l'éducation à la citoyenneté » au sein de l'école publique ne sauraient trouver de véritable solution... sans tomber dans une réduction de l'éducation à l'instruction ou de la citoyenneté à un ensemble de connaissances formelles. Pourtant la question de la citoyenneté et de son apprentissage est véritablement importante si, comme nous l'avons soutenu, il ne saurait y avoir d'éducation complète qui ne la prenne en charge. Mais cela suppose alors deux choses :

- I. Que l'éducation cesse d'être envisagée comme la présentation de domaines d'activités que l'individu est libre ou non d'investir, mais bien plutôt comme une initiation à des pratiques dont permettant l'épanouissement de la personne, l'accomplissement proprement humain. Les individus ne peuvent pas « apprendre à faire des choix » sans avoir été préalablement initiés à une table des valeurs, à des critères permettant de hiérarchiser les options qui s'offrent à eux. L'autonomie individuelle si chère au libéralisme n'est pas une puissance innée qu'il convient de « dresser » par l'éducation ou l'instruction, mais une conséquence émergeant de l'intégration à des formes de vie qui présupposent une forme d'engagement éthique du sujet : c'est parce que je comprends, au sein d'une pratique, que telle ou telle chose a de la valeur, que je deviens capable d'autonomie et de choix, non l'inverse.

2. Que l'éducation soit libérée de la forme scolaire (Vincent & *al.*, 1994), que l'école desserre son emprise (Dubet & Duru-Bellat, 2024), voire que la société se déscolarise (Illich, 1971). L'école publique ne peut pas tout, y compris en matière d'éducation : si elle doit rester neutre, cela signifie que des pans entiers constitutifs de l'éducation doivent être pris en charge pas d'autres institutions sociales et politiques. Pour autant, ces autres institutions (familles, associations, clubs, églises, syndicats, partis, ONG...) doivent disposer des moyens pour assurer leur fonction éducative. Si la pensée libérale souhaite véritablement contribuer à penser *l'éducation*, alors c'est avant tout à travers le prisme des conditions de possibilités matérielles (donc politiques) d'une éducation de qualité en dehors de l'école qu'elle peut le faire : comment l'Etat peut-il à la fois rester neutre et laïque tout en promouvant, soutenant, stimulant des formes diverses d'associations porteuses de sens au sein de la société politique ?

En renvoyant la question du bien à la sphère privée, le libéralisme politique a sans nul doute permis l'émergence de sociétés tolérantes, ouvertes, plurielles et respectueuses des différences culturelles ou individuelles. Mais par là même, elle a rendu possible l'affaiblissement voire l'abandon et la désertion des diverses institutions sociales participant à la construction éthique et identitaire du sujet. Cet affaiblissement a conduit à une situation dans laquelle l'individu se retrouve privé de tout repère éthique clair et solide. L'éducation elle-même cesse d'être pleinement structurante au nom du respect des libertés fondamentales. Il est aujourd'hui possible d'être « éduqué » mais parfaitement incapable de distinguer ce qui a de la valeur de ce qui n'en a pas, de connaître beaucoup de choses mais d'être ignorant de ce que nous sommes, de savoir lire des cartes mais d'être incapable de se déplacer parce qu'on ne sait pas où aller. Plus que jamais, la dimension éthique doit redevenir centrale en éducation.

Références

- Audard, C. (2009), *Qu'est-ce que le libéralisme*, Gallimard
- Arendt, H. (1989), « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*, Gallimard
- Aristote (2004), *Éthique à Nicomaque* (traduit par R. Bodeüs), Flammarion
- Bourdieu, P. (1997), *Méditations pascaliennes*, Points
- Carr, D. (2002). *Making sense of education*, Routledge
- Condorcet N. (1994). *Cinq mémoire sur l'instruction publique*. GF-Flammarion
- Dewey, J. (2014), *Après le Libéralisme* (traduit par N. Ferron), Climats (Ouvrage original publié en 1935)

- Dewey, J. (2018), « Individualisme, ancien et nouveau », in *Écrits Politiques* (traduit par P.-P. Cometti & J. Zask), Gallimard, pp, 267-358 (Texte original publié en 1930)
- Dubet, François & Duru-Bellat, Marie (2024). *L'emprise scolaire*. Paris : Seuil
- Dufour, D.-R. (2015), *L'individu qui vient*, Gallimard
- Foot, P. (2014), *Le bien naturel* (traduit par J. E. Jackson), Labor et Fides (Ouvrage original publié en 2001)
- Foray, P. (2021). Éducation à l'autonomie et minimalisme moral. *Éthique en éducation et en formation*, (10), 27–40. <https://doi.org/10.7202/1076818ar>
- Foray, P. (2024), Que signifie : « éduquer des citoyens » ? *Penser l'éducation*, n°54, URL : <http://journals.openedition.org/pensereduc/2207> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/121bt>
- Foray, P. (à paraître), *La dimension éthique de l'éducation*, Éthique en éducation et formation
- Gégout, P. (2022). « Éduquer pour un monde incertain » : qu'est-ce à dire ? *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Education*, 2
[<https://www.sofphied.org/annuel-de-la-recherche-en-philosophie-de-l-education/arphe-2021/dossier-partie-2-ecole-et-anthropocene/article/eduquer-pour-un-monde-incertain-qu-est-ce-a-dire>]
- Gomez-Muller, A. (2014), Éthique, coexistence et sens, Desclée de Brouwer
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*, Seuil
- Kimlicka, W. (2003), *Les théories de la justice - Une introduction*. La découverte
- Kintzler, C. (1996). *La république en questions*. Minerve
- Le Du, M. (2001) « Le concept de personne éduquée : un holisme éducatif », *Éducation et didactique*, vol. 3, n°1, p. 121-129.
- Lipovetsky, G. (1989), *L'ère du vide*, Folio essais
- MacIntyre, A. (2013), *Après la vertu* (traduit par L. Bury), PUF (Ouvrage original publié en 1981)
- May, P. (2016), *Philosophie du multiculturalisme*, Folio essais
- Murdoch, I. (2023), *La souveraineté du Bien*, (traduit par C. Pichevin) Éditions de l'Éclat (Ouvrage original publié en 1970)
- Ogien, R. (2007), *L'éthique aujourd'hui*, Folio essais
- Peters, R. S. (2010), « Education as initiation », in Archambault R. D., *Philosophical analysis and*
- Pouivet, R. (2020), *L'éthique intellectuelle*, Vrin

Rawls, J. (1997), *Théorie de la justice*, Points

Taylor, C. (2015), *Le malaise de la modernité* (traduit par C. Melançon), Lexio (Ouvrage original publié en 1991)

Taylor, C. (2018), *Les sources du moi* (traduit par C. Melançon), Points (Ouvrage original publié en 1989)

Tocqueville, A. (1981), *De la démocratie en Amérique - Tome II*, Flammarion

Vincent, Guy, Lahire, Bernard & Thin, Daniel (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire* ? Paris : PUF