



Former le “ bon citoyen ” libéral

Janie Pélabay

► To cite this version:

Janie Pélabay. Former le “ bon citoyen ” libéral. Raisons politiques, 2011, 44, pp.117-138. 10.3917/rai.044.0117 . hal-01719404

HAL Id: hal-01719404

<https://sciencespo.hal.science/hal-01719404>

Submitted on 28 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

JANIE PÉLABAY

Former le « bon citoyen » libéral

L'éducation morale et civique aux prises avec le pluralisme

La question des limites de l'autorité publique n'a cessé de mobiliser les penseurs libéraux, les conduisant à cibler leurs analyses sur les modalités de justification de l'intervention étatique. Il n'est guère étonnant qu'une telle réflexion trouve à se spécifier, de manière privilégiée, dans cette institution majeure qu'est l'école publique, tant il est vrai qu'elle « exerce un pouvoir considérable sur les personnes qui la fréquentent ¹ ». Or, le besoin qu'il y aurait de justifier l'intervention éducative de l'État libéral devient plus intense encore au regard de l'éducation à la citoyenneté.

Au travers de ce champ en pleine « réactivation ² », l'autorité publique alloue à l'institution scolaire un pouvoir de *formation* – au double sens du terme : apprentissage, mais également constitution, voire « création ³ » – du (futur) citoyen. Assurément, cette finalité publique peut se décliner en des versions plus ou moins « robustes », selon qu'il s'agisse de délivrer un enseignement de base sur le fonctionnement des institutions, sur les principes d'organisation de l'ordre politique, sur les droits et obligations qui

-
1. Daniel Weinstock, « Une philosophie politique de l'éducation », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 2, 2008, p. 35, où il explique les raisons d'une « nécessaire justification de l'école ».
 2. Roger Monjo, « L'éducation à la citoyenneté : actualité ou modernité ? », *Les Cahiers du CERFEE*, n° 18, 2002, p. 79.
 3. Cf. Eamonn Callan, *Creating Citizens*, Oxford, Clarendon Press, 1997.

ressortissent au statut de citoyen, ou qu'il s'agisse plutôt de façonner une mentalité et des attitudes conformes à un *ethos* civique, de modeler une identité morale, en instillant aux enfants les qualités qui font le « bon citoyen ». À présent, on peut estimer que la « dimension politique » de l'éducation civique ne saurait être disjointe de sa « dimension morale », sauf à nier ou compromettre le rôle de l'école publique quant à « l'apprentissage du gouvernement de soi et l'intériorisation des normes sociales⁴ ». On peut même soutenir, comme le font William Galston et Stephen Macedo, que toute entreprise éducative visant à renforcer la citoyenneté démocratique libérale exige de promouvoir publiquement les « biens », « valeurs » et « vertus » qui lui confèrent sa substance morale. Il n'en demeure pas moins que dans les sociétés hautement pluralistes d'aujourd'hui, la jonction du « moral » et du « politique », médiatisée comme elle l'est par la référence au « civisme », soulève de réelles difficultés. Ce sont elles qui dessinent le cadre problématique où l'éducation à la citoyenneté a tout lieu d'être examinée sous l'angle d'un « paternalisme libéral ».

Dès lors qu'un tel dispositif se réclame du libéralisme, est posée la question de sa conciliation, aux plans théorique et pratique, avec certains principes de base, parmi lesquels le respect de l'égale liberté des individus, l'acceptation des désaccords raisonnables sur la « vie bonne », la séparation entre les sphères publique et privée. Ce tryptique principal laisse entrevoir le problème sur lequel peut achopper une éducation civique moralement « robuste » : un État dont la légitimité repose sur de telles bases peut-il user de son autorité publique en vue de former le « bon citoyen » libéral, sans pour autant brimer la liberté des individus de mener leur vie selon leurs propres convictions au sujet du bien ? C'est autour de cette interrogation – au centre des débats publics et académiques nord-américains⁵ – que s'est engagé, il y a une quinzaine d'années⁶, un dialogue suivi entre William Galston et Stephen Macedo. Leurs

4. Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard, 2002, p. 253 et p. 274.

5. Pour un aperçu de ces débats, voir : Stephen Macedo et Yael Tamir (dir.), *Moral and Political Education*, NOMOS XLIII, New York, New York University Press, 2002 ; Kevin McDonough et Walter Feinberg (dir.), *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies*, Oxford, Oxford University Press, 2003.

6. Voir William Galston, « Two Concepts of Pluralism », *Ethics*, vol. 105, n° 3, 1995, p. 516-534 et, dans le même numéro, S. Macedo, « Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism : The Case of God v. John Rawls ? », p. 468-496.

échanges s'articulent autour de cet axe où l'éducation civique – dont ils sont tous deux des ardents défenseurs – rencontre, frontalement et conjointement, la problématique dite de la « gestion de la diversité » et celle d'un « paternalisme libéral ». Ainsi que l'explique Macedo, l'école publique intervient jusque dans les « relations les plus privées » au nom des « finalités les plus sensibles » ; elle « dénie aux parents une autorité complète sur l'éducation de leurs enfants » et peut « interférer avec la capacité des parents et des communautés religieuses d'enseigner aux enfants leurs croyances particulières »⁷. Aussi – nos deux auteurs en conviennent – cette interférence ne manquera pas de provoquer de fortes résistances de la part de ceux qui perçoivent l'« agenda moral et civique »⁸ de l'école libérale comme un véritable « assaut »⁹ à l'encontre de leurs modes de vie. Face à ce type de conflits, l'État libéral doit-il maintenir, voire étendre, son intervention morale et civique, en faisant prévaloir sa responsabilité à l'égard des enfants et/ou vis-à-vis d'une communauté libérale en mal d'unité et de stabilité ? Doit-il, au contraire, restreindre au maximum cette intervention éducative, ou même en exonérer les individus ou les groupes « réfractaires »¹⁰, de sorte à ménager la marge d'expression et de réalisation la plus large possible à une diversité profonde de modes de vie ?

Contre la neutralisation morale du libéralisme : l'éducation civique appelée à la rescousse

À l'appui d'une éducation civique moralement orientée, Galston et Macedo ont en commun d'en appeler à un « libéralisme bien compris », c'est-à-dire réfutant le rôle central que tiendraient, dans l'architecture libérale, la neutralité axiologique de l'État ainsi que le projet de mener une action politique *value-blind*¹¹. Des critiques adressées par les communautariens à la « neutralité libérale », Macedo retient la nécessité de maintenir « la possibilité d'une communauté morale » et d'entretenir « une commune dévotion aux

7. S. Macedo, *Diversity and Distrust*, Cambridge, Harvard University Press, 2000, p. 145.

8. S. Macedo, Interview par Mitja Sardoč, *Theory and Research in Education*, vol. 1, n° 3, 2003, p. 344.

9. W. Galston, *Liberal Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, p. 149.
10. *Ibid.*, p. 182.

11. Formule critique employée par Joseph Raz (*The Morality of Freedom*, Oxford, Clarendon Press, 1986, p. 136) pour dépeindre la politique libérale de la neutralité.

valeurs partagées et à la vertu civique »¹² ; il considère cependant que leurs griefs prennent pour cible une interprétation erronée ou défectueuse – parce que « moralement anémique » ou « moralement mince » (*thin*)¹³ – du libéralisme. Tel est aussi l'avis de Galston, qui entreprend de montrer que « se préoccuper de communauté et de vertu » est « parfaitement cohérent »¹⁴ avec la doctrine libérale. Tous deux exhortent ainsi les libéraux à prendre congé d'une attente de neutralité aussi absurde que nocive.

Sur quelque plan qu'on la situe – celui des conséquences, des justifications ou des buts – la neutralité libérale est, selon Galston, une « promesse¹⁵ » intenable. Non seulement le libéralisme n'est pas également hospitalier à tous les modes de vie, mais il ne saurait se justifier sans égard au bien humain. Surtout, l'impératif neutraliste ferait perdre à l'État libéral sa meilleure ligne de défense. Car c'est sa force que d'orienter entièrement son action publique vers la réalisation de « biens libéraux » qui sont, tout à la fois, suffisamment partagés pour lui assurer une solide base motivationnelle, mais également suffisamment restreints pour ne pas attenter à la diversité des conceptions individuelles et collectives de la vie bonne. Ainsi campé, l'État libéral a la responsabilité, d'une part, de garantir à tous les citoyens un « accès équitable au bien », c'est-à-dire un ensemble d'opportunités de mener une « vie décente » et, d'autre part, de respecter et faire respecter leur « liberté expressive », comprise comme la liberté de mener son existence d'une manière qui exprime ses convictions les plus profondes sur ce qui donne sens et valeur à la vie. Tels sont les piliers d'un État libéral où « la neutralité n'est jamais violée, parce qu'elle n'est jamais possible¹⁶ ».

Bien qu'il n'en tire pas les mêmes conclusions, Macedo juge également que la neutralité est un « mirage » si l'on s'attend à ce qu'elle n'exclue, n'avantage ou ne désavantage aucune forme de vie particulière. Mieux vaudrait donc reconnaître sans ambages que « le libéralisme incarne un ensemble de valeurs morales substantielles (...) qui excluent ou l'emportent sur beaucoup d'engagements, qui en requièrent d'autres¹⁷ ». Assumer une telle partialité s'imposerait d'autant plus que l'illusion neutraliste serait à l'origine de maux

12. S. Macedo, *Liberal Virtues*, Oxford, Clarendon Press, 1990, p. 254.

13. S. Macedo, Interview par Mitja Sardoč, art. cité, p. 344.

14. W. Galston, *Liberal Purposes*, *op. cit.*, p. 43.

15. *Ibid.*, p. 92.

16. *Ibid.*, p. 96-97.

17. S. Macedo, *Liberal Virtues*, *op. cit.*, p. 265.

affaiblissant une démocratie libérale déjà fortement érodée par le consumérisme et l'apathie civique¹⁸. La fuite dans le neutralisme et le procéduralisme favoriserait des attitudes d'évitement du jugement moral, y compris dans des situations exigeant, de la part des libéraux, tout sauf de la « timidité¹⁹ ». Dans le domaine éducatif, le succès que remportent, auprès des enseignants, des méthodes axiologiquement neutres d'éducation morale relève, selon Macedo, de la même tendance et ne fait que rendre plus criant le refus d'admettre que l'école libérale est irriguée par une « sève normative » et qu'elle doit endosser un « agenda moral positif », par nature controversé et partisan²⁰.

S'il importe à ce point d'en finir avec « une politique de laissez-faire en matière de culture morale et civique », c'est, d'après Macedo, parce qu'il y va de la santé du régime libéral : les pratiques sur lesquelles reposent sa légitimité et sa stabilité – à commencer par la justification publique – nécessitent des « traits de caractère » et des « vertus » qui « n'adviennent pas “naturellement” » ou par la grâce d'une « main invisible »²¹. Aussi, il revient aux institutions sociales et politiques, dont l'école publique, de modeler la personnalité des gens pour leur donner la volonté de respecter et perpétuer un régime de liberté libérale. Macedo en appelle alors à la « puissance transformative » du constitutionnalisme libéral pour confier à l'institution scolaire une mission directement constitutive : celle de « façonner et créer les citoyens libéraux²² ». Où l'on comprend que, pour Macedo, l'objectif de l'éducation civique est rien de moins que de « libéraliser » les convictions privées des citoyens, de sorte qu'elles deviennent des « soutiens » pour le régime libéral. À cette fin, l'école est habilitée à investir le terrain de la morale, quitte à exploiter, au bénéfice de l'État libéral, la porosité entre les sphères publique et privée.

18. Voir S. Macedo (dir.), *Democracy at Risk : How Political Choices Undermine Citizen Participation and What We Can Do About It*, Washington, Brookings Institution Press, 2005 (Galston en est l'un des contributeurs).

19. S. Macedo, *Liberal Virtues*, *op. cit.*, p. 68, où il est fait référence à la manière dont les « intellectuels occidentaux » ont réagi à la *fatwa* lancée contre Salman Rushdie.

20. S. Macedo, *Diversity and Distrust*, *op. cit.*, p. 122-125 (voir notamment sa critique de la *values clarification*).

21. S. Macedo, « Community, Diversity, and Civic Education : Toward a Liberal Political Science of Group Life », *Social Philosophy & Policy*, vol. 13, n° 1, winter 1996, p. 252 et p. 240.

22. S. Macedo, « Transformative Constitutionalism and the Case of Religion : Defending the Moderate Hegemony of Liberalism », *Political Theory*, vol. 26, n° 1, 1998, p. 60.

Si Galston se montrera fort critique à l'endroit de cette entreprise transformative, il souligne, à l'instar de Macedo, que la survie du régime libéral dépend de convictions et de motivations appropriées, de « vertus libérales » qui ne sont « aucunement naturelles ou innées »²³. D'où ses plaidoyers pour le développement de programmes obligatoires d'éducation civique, aidant la société libérale à « créer une communauté de citoyens vertueux » ou, du moins, à combattre les « pathologies » résultant d'un « abaissement de la vertu individuelle »²⁴. Très présente dans *Liberal Purposes*, cette justification de l'éducation civique axée sur l'unité libérale n'a pas disparu de l'approche « libérale-pluraliste » adoptée par Galston : « le pluralisme libéral n'est pas un pacte de suicide » – affirme-t-il de manière insistante²⁵ – et pour mettre en œuvre une « *paideia* civique », on ne peut pas compter sur « la main invisible de la société civile »²⁶. Cependant, la préoccupation principale de Galston va désormais au respect de la pluralité des biens et des modes de vie, ce pourquoi il conteste vivement que la perpétuation, *via* l'éducation, du régime libéral requière une « convergence morale »²⁷ autorisant l'immixtion de l'État dans la sphère privée des convictions. Ainsi donc, c'est face au défi de « l'unité dans la diversité » que les « libéralismes bien compris » de Galston et Macedo se désolidarisent, chacun d'eux tirant la critique du neutralisme en des directions opposées.

L'unité dans la diversité et le spectre du « totalisme civique »

L'incontournable partialité du régime libéral fait signe, chez Macedo, vers un « libéralisme civique » procédant de l'intention expresse de « remettre la diversité à sa place »²⁸. La mission transformative qu'il confère à l'éducation civique vise à s'assurer que les engagements fondamentaux de la « république libérale »²⁹ aient

23. W. Galston, *Liberal Purposes*, *op. cit.*, p. 18.

24. *Ibid.*, p. 217.

25. W. Galston, *Liberal Pluralism*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002, p. 126. Réitérée, cette formule exprime l'idée qu'« un ordre pluraliste libéral doit avoir la capacité d'articuler et de défendre ses principes de base, en usant de sa force coercitive, si besoin est » (p. 121).

26. *Ibid.*, p. 15.

27. W. Galston, « Review of *Diversity and Distrust* », *Ethics*, vol. 112, n° 2, 2002, p. 389.

28. S. Macedo, *Diversity and Distrust*, *op. cit.*, p. 3.

29. *Ibid.*, p. 43.

suffisamment de poids pour l'emporter sur les valeurs concurrentes, de nature extrapolitique. Pour ce faire, les institutions libérales, notamment éducatives, devraient s'employer à « façonner la diversité », jusqu'à en réduire la gamme aux « formes saines »³⁰, celles qui sont susceptibles de consolider la colonne vertébrale du libéralisme. Rien ici, avertit Macedo, qui se laisse confondre avec la volonté d'imposer « un “anglo-conformisme” ou l'hégémonie WASP » ou qui laisse augurer le retour de politiques d'américanisation semblables à celles qui, au 19^e siècle, avaient outrepassé les bornes d'un « souci raisonnable pour le projet civique partagé »³¹. Il n'en demeure pas moins que le mot est lâché : « L'assimilation ne doit pas être méprisée ; elle doit plutôt être développée – à la condition que nous assimilions de manière non oppressive et pour des valeurs justifiables »³². » À qui ce projet semblerait « profondément illibéral », Macedo rétorque en arguant du caractère strictement politique d'un processus transformatif destiné seulement à sécuriser le système de la liberté politique et s'appuyant sur des raisons publiques, largement acceptables. On notera au passage qu'il entend par là s'inscrire dans les pas du deuxième Rawls, tout en signalant lui-même que son approche dépasse l'optique rawlsienne. Quand l'accord public autour des principes constitutionnels de base est en jeu, Macedo est certes disposé à faire des concessions à la neutralité justificationnelle³³. Néanmoins, il maintient que la partialité est de mise pour les « politiques courantes », dont l'éducation³⁴.

La démarche de Galston est tout autre, sinon inverse. Au plan philosophique d'abord, sa souscription à un libéralisme « compréhensif » et « pluraliste » concourt à renverser la ligne d'argumentation épousée par Macedo, dans la mesure où ces deux attributs, pris ensemble, contestent que la justice ou n'importe quelle finalité politique puisse jouir d'une priorité absolue sur la pluralité incommensurable des biens. À cela s'ajoute une définition du « pluralisme politique » qui vient consacrer une multiplicité de sources de pouvoir légitimes et qui incite à la plus grande méfiance quant à

30. *Ibid.*, p. 134.

31. *Ibid.*, p. 146-147.

32. *Ibid.*, p. 134.

33. *Ibid.*, p. 179 : « Les principes politiques libéraux sont neutres uniquement en tant qu'ils sont justifiés *indépendamment* des religions et d'autres revendications compréhensives. »

34. S. Macedo, Interview par Mitja Sardoč, art. cité, p. 354.

l'utilisation des principes publics pour organiser les affaires internes des groupes de la société civile. Ainsi le libéralisme transformatif de Macedo se voit-il reprocher de remettre en cause la distinction classique entre public et privé, d'éluder la présomption en faveur de la liberté individuelle et d'accroître sans raison l'étendue du pouvoir étatique³⁵. En somme, au lieu de considérer la non-neutralité libérale comme la porte ouverte à une « uniformité constitutionnelle » risquant d'« écraser le pluralisme social », Galston se prononce pour « une compréhension du libéralisme qui paye son dû à la diversité » et qui lui ménage l'espace d'expression « le plus large possible »³⁶.

Divergeant quant à la place respective de l'unité et de la diversité, nos deux auteurs s'accordent pour désigner le « totalisme civique » (*civic totalism*) comme figurant la ligne rouge d'un programme libéral d'éducation. En tant qu'« antonyme de “total” »³⁷, le terme même de « libéral » signifie, d'après Galston, le « déni du pouvoir plénipotentiaire des institutions étatiques sur tous les aspects de la vie sociale »³⁸. Ce serait assez pour invalider un agenda éducatif dont l'objectif est précisément de s'étendre à la totalité des sphères de l'existence humaine³⁹. Et, en effet, Macedo en appelle à la « vie privée » des valeurs libérales, ce par quoi il entend qu'elles « pénètrent et façonnent entièrement la vie et les traits de caractère des citoyens libéraux », qu'elles « conditionnent tous le[ur]s autres buts et projets »⁴⁰. Or, c'est bel et bien en cherchant à se distancier du « totalisme civique » – associé par lui au « libéralisme compréhensif » d'un Dewey – que le même Macedo insiste sur le fait que les « limites morales du politique » imposent de ne pas confiner les communautés religieuses au rôle d'« auxiliaires » de la vie civile et de ne pas faire de l'école le vecteur de diffusion d'un « credo démocratique compréhensif »⁴¹.

À ce niveau, Macedo et Galston se rejoignent autour de la recherche d'équilibres prenant la forme, pour ainsi dire, d'une robustesse limitée, mais ils se séparent quant aux programmes éducatifs relevant de cette ambition commune. Le premier s'en remet

35. W. Galston, « Review of *Diversity and Distrust* », art. cité, p. 388-391.

36. W. Galston, *Liberal Pluralism*, op. cit., p. 20-23.

37. W. Galston, « Signs of Progress : the Debate over Civic Education », *Theory and research in education*, vol. 4, n° 3, 2006, p. 332.

38. W. Galston, *Liberal Pluralism*, op. cit., p. 10-11.

39. W. Galston, « Review of *Diversity and Distrust* », art. cité, p. 388.

40. S. Macedo, *Liberal Virtues*, op. cit., p. 265.

41. S. Macedo, *Diversity and Distrust*, op. cit., p. 138-145.

à un « libéralisme civique » qu'il veut « robuste » sans être « pleinement compréhensif d'un point de vue moral »⁴². Le second opte pour une conception « libérale-pluraliste » de l'éducation civique qu'il dit lui-même être « robuste mais soigneusement restreinte à l'essentiel »⁴³. Toute la question est dès lors de savoir en quoi ces deux stratégies divergent précisément, et comment chacune s'y prend pour allier la robustesse ainsi proclamée au respect du pluralisme axiologique et, par ricochet, à celui de la diversité culturelle et religieuse.

Éducation « civique-libérale » versus éducation « libérale-pluraliste »

Conformément à sa stratégie de resserrement, Galston n'attribue qu'une valeur instrumentale à l'éducation civique, notant avec juste raison que c'est là une condition pour distinguer un projet libéral d'une démarche civique-républicaine. Aussi a-t-il beau jeu de souligner combien est « robuste » la conception de la « citoyenneté active » défendue par Macedo⁴⁴. Observation qui n'est pas démentie par les propos où ce dernier précise que les activités publiques valent « à la fois instrumentalement et intrinsèquement » puisqu'elles permettent de « promouvoir une plus grande justice », mais aussi de « réaliser certaines de nos capacités », avant d'exprimer son souhait que les démocraties contemporaines tempèrent leurs « excès privativistes » en prenant « l'idéal ancien de liberté publique davantage au sérieux »⁴⁵. Si ce front civique ouvre quelque brèche où puisse s'engouffrer un perfectionnisme libéral nettement plus paternaliste que ne le voudrait Macedo⁴⁶, on notera que l'approche de Galston n'est pas dépourvue de toute vulnérabilité à cet égard. Certes, il soutient dans son dernier ouvrage que la pratique du pluralisme libéral implique un « rejet du "perfectionnisme politique" en tant que norme générale »⁴⁷.

42. *Ibid.*, p. 144.

43. W. Galston, *Liberal Pluralism*, *op. cit.*, p. 126.

44. W. Galston, « Review of *Diversity and Distrust* », art. cité, p. 387.

45. S. Macedo, Interview par Mitja Sardoč, art. cité, p. 346 et p. 352.

46. Dans *Liberal Virtues* (*op. cit.*, p. 252-253), Macedo insistait sur la teneur « généralement anti-paternaliste » du libéralisme et sur les dangers que représente, à cet égard, une « forme robuste de perfectionnisme libéral » dont il faisait de Galston – cela vaut la peine d'être relevé – le représentant.

47. W. Galston, *The Practice of Liberal Pluralism*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005, p. 155.

Néanmoins, au-delà même du décalage avec la position adoptée dans *Liberal Purposes*⁴⁸, et malgré de récentes mises au point⁴⁹, on voit mal comment la simple pluralisation des biens pourrait suffire à désamorcer les tendances perfectionnistes d'un dispositif éducatif restant ancré dans une théorie compréhensive sur ce qu'est une « vie décente ». Auquel cas, chez Macedo comme chez Galston, l'anti-neutralisme finit par inscrire au cœur de l'éducation libérale une tension qui reste mal élucidée.

Pour ce qui est de la pédagogie, tous deux préconisent un modèle de la « persuasion », par opposition à l'usage de la contrainte. Toutefois, cette pédagogie est mise au service de programmes éducatifs qui diffèrent tant par leur contenu que par leurs finalités. La liste des vertus retenues par Macedo compte « non seulement la tolérance et le respect mutuel, mais aussi l'ouverture au changement, l'autocritique, la modération, et le respect des normes de la raison publique⁵⁰ ». Ces vertus informent une entreprise éducative se subdivisant en trois tâches principales. D'abord, l'école est chargée d'exposer les enfants à la diversité, dans le but de leur faire prendre conscience qu'au-delà des modèles d'existence hérités de leurs familles et communautés de naissance, il existe une pluralité d'options possibles. Est par là encouragée leur capacité à examiner et évaluer l'ensemble de ces options, de manière à leur permettre, en tant que futurs citoyens indépendants et autocritiques, de choisir librement leurs plans de vie. Une éducation civique-libérale doit ensuite insuffler aux élèves le désir de participer à la vie politique et les préparer à délibérer sur l'ensemble des problèmes agitant le débat public. Enfin, il s'agit de développer l'aptitude des enfants à formuler des raisons publiques, mutuellement acceptables, et à « détecter les conflits » entre les « idéaux inclusifs » du régime libéral et leurs « convictions morales et religieuses plus particulières⁵¹ ».

Ce modèle-là est invalidé par Galston en raison des connivences qu'il entretiendrait avec un idéal (trop) compréhensif

48. Affirmant que « la philosophie sociale libérale ne peut se passer d'une conception du bien – si l'on veut, d'une sorte de perfectionnisme minimal », W. Galston (*Liberal Purposes*, *op. cit.*, p. 299 et p. 99) considérait alors que la perspective d'une limitation de la diversité valait comme « avertissement », mais pas comme « raison décisive pour rejeter tout argument perfectionniste ».

49. Voir la discussion très instructive publiée dans *Les ateliers de l'éthique*, vol. 1, n° 1, 2006, p. 112-127, en particulier les échanges de Galston avec Roberto Merrill et Daniel Weinstock.

50. S. Macedo, *Diversity and Distrust*, *op. cit.*, p. 125.

51. *Ibid.*, p. 238.

d'autonomie jouant, spécialement dans le domaine éducatif, contre le respect d'une « diversité légitime » de modes de vie. Au nom d'un « libéralisme de la tolérance », il faudrait restreindre le contenu de l'éducation civique au noyau dur de valeurs et de vertus envers lesquelles la démocratie libérale « ne peut pas se permettre d'être neutre »⁵². Dans ce *civic core*, Galston inclut des dispositions à tolérer diverses façons de vivre, à obéir aux lois, à contribuer au maintien des institutions garantes de l'égalité liberté, à développer un degré basique d'identification à ses compatriotes, à faire preuve de loyauté envers la communauté politique, à respecter les libertés fondamentales d'autrui⁵³. Force est ici de remarquer, à la suite d'Amy Gutmann, qu'un tel « minimalisme civique » est loin d'être « minimal »⁵⁴. On se rappellera d'ailleurs que Galston n'avait pas hésité à pousser la fibre patriotique de son projet éducatif jusqu'à louer l'efficacité d'une « histoire moralisante », axée sur la célébration d'« un panthéon de héros »⁵⁵ – position dont le « conséquentialisme » avait pu, à bon droit, être jugé « troublant »⁵⁶. Il est vrai que, depuis, Galston a recentré l'éducation civique autour des préconditions de la tolérance, notamment la vertu de « modération » (*self-restraint*) déjà mise à l'honneur dans *Liberal Purposes*, mais dorénavant réinterprétée comme la capacité à « se modérer » face à des pratiques reflétant des compréhensions de la vie bonne que l'on réprouve. Autrement dit, il s'agit d'instiller aux enfants « la croyance profonde qu'il est mal de priver autrui de ses libertés expressives », les préparant ainsi à observer une « zone d'abstention mutuelle » quant à la détermination des choix de vie⁵⁷. Cette approche impulse une réduction drastique des ambitions de l'éducation civique. Selon Galston, chercher à inculquer un engagement envers la justice et une excellence dans la critique rationnelle, l'argumentation ou la délibération, c'est lester l'éducation civique de finalités « utopiques »⁵⁸. Surtout, lui demander – comme le fait Macedo – de rendre les enfants critiques à l'égard de leurs propres modes de vie, et de

52. W. Galston, « Signs of Progress... », art. cité, p. 331.

53. *Ibid.*, p. 334.

54. Amy Gutmann, *Democratic Education*, Princeton, Princeton University Press, 1999, p. 298-299.

55. W. Galston, *Liberal Purposes*, *op. cit.*, p. 244.

56. Jean-Cassien Billier, « Le politique peut-il se passer d'une conception du bien ? », *Raison publique*, n° 6, 2007, p. 25.

57. W. Galston, *Liberal Pluralism*, *op. cit.*, p. 29.

58. Cet avertissement est adressé à Eamonn Callan : cf. W. Galston, « Signs of Progress... », art. cité, p. 333.

servir d'« antidote à toutes les formes d'endoctrinement sectaire⁵⁹ », c'est, d'après Galston, enfreindre les limites d'une intervention éducative légitime. Il faudrait ainsi admettre que « l'autorité des institutions étatiques sur l'éducation de l'enfant, bien que robuste, est néanmoins limitée par les revendications des parents qui sont moralement fondamentales, plutôt qu'elle n'est dérivée des décisions publiques contingentes⁶⁰ ». Galston se méfie en effet des « lubies passagères⁶¹ » des majorités démocratiques, risquant de mettre à mal les libertés individuelles et associationnelles. Mais alors, est-ce à dire que le projet même de renforcer, par l'éducation, les valeurs et vertus du « bon citoyen » conduise à l'obligation d'arbitrer entre deux formes de paternalisme, l'une provenant de l'autorité publique, l'autre exercée par les parents ?

L'éducation libérale face à ses « dissidents » : vers un choc des paternalismes

Nous voici arrivés à la question brûlante de savoir comment l'institution scolaire devrait répondre aux demandes d'accommodement ou d'exemption élevées par certains parents appartenant à des communautés « dissidentes », c'est-à-dire poursuivant des conceptions de la vie bonne qui diffèrent ou s'opposent aux valeurs publiquement promues. Il est frappant qu'à nouveau Galston et Macedo abordent cette question en se disant guidés par les mêmes objectifs : respecter une « division de l'autorité éducative » entre les parents et l'État, et éviter tant le « laissez-faire » que l'intervention « répressive »⁶². Ultime point commun : considérant que les modèles idéels montrent ici leurs limites, ils prônent une sensibilité empirique et se réfèrent aux décisions ayant marqué la jurisprudence américaine relative au Premier Amendement⁶³. Là s'arrêtent les similitudes.

Face aux demandes des « dissidents », Macedo entend maintenir le cap d'un libéralisme « inflexible » (*tough-minded*), sans pour

59. S. Macedo, *Diversity and Distrust*, *op. cit.*, p. 237.

60. W. Galston, *Liberal Pluralism*, *op. cit.*, p. 11.

61. W. Galston, *Liberal Purposes*, *op. cit.*, p. 247.

62. S. Macedo, *Diversity and Distrust*, *op. cit.*, p. 237 et p. 245 et W. Galston, *Liberal Pluralism*, *op. cit.*, p. 19 et p. 127.

63. Parmi les cas discutés par Galston et Macedo – et par un grand nombre de commentateurs – on peut mentionner l'arrêt *Wisconsin v. Yoder* où la Cour suprême s'est prononcée en faveur de parents Amish demandant que leurs enfants soient exemptés

autant tomber dans l'« intransigeance »⁶⁴. Niant que les mesures d'accommodement conduisent forcément au chaos, il considère qu'il est parfois justifié d'en octroyer, ne serait-ce que pour des motifs stratégiques et prudentiels. L'important est qu'elles soient soumises à une appréciation critique, pour laquelle Macedo retient, dans le domaine de l'éducation, deux critères principaux : d'une part, protéger les intérêts des enfants, ce qui invalide les demandes visant à les soustraire à un dispositif éducatif destiné à renforcer leur réflexion critique et à les ouvrir à des visions alternatives du monde et, d'autre part, poser des balises civiques à la diversité, ce qui justifie le rejet des demandes compromettant les efforts de l'autorité publique en vue d'inculquer les valeurs et vertus libérales. Nul doute qu'une telle politique fera perdre des adhérents à certaines communautés. Mais, pour Macedo, il n'y a pas lieu de le regretter, de s'en excuser et, encore moins, d'y répondre en décrétant un principe général d'accommodement « le plus étendu possible ». L'attitude adéquate vis-à-vis des « intolérants » consiste bien plutôt à les « tolérer aussi longtemps qu'ils ne menacent pas véritablement la survie des institutions libres » mais – ajoute Macedo – rien n'oblige à se « donner beaucoup de mal pour leur rendre la vie facile »⁶⁵. Pareille incitation à la fermeté s'appuie sur plusieurs rappels. D'abord, on ne peut reprocher à l'école publique de s'acquitter de la mission qu'elle est censée remplir, à savoir : se situer entre les parents et les enfants afin de « préparer » ces derniers « aux diverses manières d'être de bons citoyens (...), et pas seulement les adeptes des croyances de leurs parents »⁶⁶. N'étant pas « la simple extension de leurs parents »⁶⁷, les enfants des fondamentalistes sont aussi et surtout de futurs citoyens, appelés à prendre des décisions politiques. Invitant à réfléchir à la façon dont de tels groupes agiraient s'ils accédaient à quelque pouvoir politique, Macedo souligne enfin que l'injustice dont ils se prétendent victimes, tout comme d'ailleurs leur statut de minoritaires, tient à leurs résistances à des institutions conçues pour

des deux dernières années d'obligation scolaire, fixée à 16 ans par une loi de l'État du Wisconsin, et par ailleurs la décision défavorable dans l'affaire *Mozert v. Hawkins*, opposant des familles chrétiennes fondamentalistes à la commission scolaire du comté de Hawkins (Tennessee) au sujet de certains livres de lecture comprenant des textes que ces familles estimaient être offensants pour leurs croyances religieuses.

64. À propos du « libéralisme intransigeant », voir Stephen Macedo, *Diversity and Distrust*, *op. cit.*, p. 192-196.

65. *Ibid.*, p. 147.

66. *Ibid.*, p. 125-126.

67. *Ibid.*, p. 202.

garantir la liberté de tous les citoyens, y compris la leur propre et celle des générations futures. En conséquence, il estime que la charge de la preuve pour toute demande d'accommodement ou d'exemption incombe, non pas aux institutions publiques, mais aux familles et groupes requérants. Quant à l'État libéral, il reste, d'après lui, dans les limites morales de son autorité lorsque, « pour le bien de la communauté politique libérale dans son entier⁶⁸ », son intervention éducative exige des parents qu'ils renoncent à exercer un contrôle total sur les choix de vie de leurs enfants.

Le problème est, pour Galston, qu'une telle inflexibilité « étend la zone de conflit entre finalités publiques et engagements privés » et génère des « coûts humains » prohibitifs, sans que l'effectivité des « bénéfices civiques » attendus ne soit nullement démontrée⁶⁹. À suivre Galston, la pression transformative exercée par les « dévots de l'autonomie » ne fait que rouvrir « la bataille entre raison et foi, réflexion et tradition » et c'est l'ensemble de la communauté politique qui en pâtit, privée qu'elle se trouve alors d'« un grand nombre d'alliés potentiels »⁷⁰. Faisant constater qu'en ces temps d'apathie civique, les groupes religieux ont apporté une contribution insigne au renforcement de l'éducation et de la participation politiques, Galston réaffirme son principe maximaliste d'accommodement, précisant en substance qu'il est normal que la charge de la preuve revienne à l'autorité cherchant à façonner la vie interne des associations, et pas aux familles dont le mode de vie s'en trouverait menacé. Autant dire qu'ici, la « liberté expressive » fait office de critère d'arbitrage entre le paternalisme de l'État et celui des parents – et que les derniers en sortent largement gagnants. Bien sûr, l'intervention étatique sur l'autorité parentale est légitime en cas de « négligences ou abus éducatifs », et Galston de préciser que la liberté expressive des parents ne saurait autoriser le sacrifice rituel des enfants, ni le refus de traitements médicaux lorsque leur vie est en danger⁷¹. Mais, souligne-t-il, cette intervention ne doit pas être basée sur une définition des intérêts de l'enfant « si extensive qu'en pratique, son application éviscèrerait le pouvoir de décision des parents quant à l'éducation de leurs enfants⁷² ». D'après Galston,

68. *Ibid.*, p. 6.

69. W. Galston, « Review of *Diversity and Distrust* », art. cité, p. 388-391.

70. W. Galston, *Liberal Pluralism*, *op. cit.*, p. 24-26.

71. *Ibid.*, p. 114.

72. *Ibid.*, p. 101.

seules des « finalités publiques impérieuses » peuvent la justifier, lesquelles, outre le respect de la vie et des capacités normales de développement, intègrent la propre liberté expressive des enfants. Aussi les tentatives de certaines familles et communautés pour « transformer » les enfants en « automates », au point d'annihiler leur « individualité » et de les enfermer dans « une sorte de prison mentale et morale », peuvent-elles légitimement autoriser « un examen et peut-être une intervention externes »⁷³. Reste que c'est encore au nom de la liberté expressive, dont l'« appartenance forcée » est un « déni », que Galston charge l'État libéral de garantir aux citoyens des « droits de sortie » substantiels, et pas seulement formels⁷⁴.

En fin de compte, la « présomption » favorable allouée par Galston à la réalisation des modèles d'existence structurant l'identité particulière de chaque individu et de chaque groupe semble dotée d'une importance inversement proportionnelle à la « réfutabilité » qu'est susceptible de lui opposer l'autorité publique⁷⁵. À telle enseigne que l'on peine à voir en quoi la robustesse initialement affichée en matière d'éducation civique n'en vient pas tout bonnement à se diluer dans l'instauration d'un libre marché des conceptions du bien ou, comme le dit Galston, d'une « compétition morale » soumise à la seule force de « persuasion » et de « recrutement » de ses acteurs⁷⁶. À l'inverse, si la robustesse civique du programme éducatif de Macedo est peu discutable, son maintien ne va pas sans donner la priorité à l'épaississement d'une authentique « communauté libérale ». Mais, à mesure que la *formation civique* se fait véritablement *transformation morale* des identités individuelles et groupales, il devient moins aisé de comprendre à quelles conditions pratiques l'intervention étatique nécessaire à cette entreprise peut encore répondre de la volonté d'être menée « avec douceur et de manière indirecte »⁷⁷. D'un côté comme de l'autre, c'est la possibilité même d'une éducation morale et civique non

73. *Ibid.*, p. 105.

74. *Ibid.*, p. 122-123.

75. Allusion est ici faite aux termes par lesquels Galston (*ibid.*, p. 3) définit sa position libérale : « Le libéralisme requiert une présomption robuste bien que réfutable en faveur des individus et groupes menant leur vie comme ils l'entendent », principe impliquant « une présomption (également réfutable) contre l'interférence externe » à leur endroit.

76. *Ibid.*, p. 126.

77. S. Macedo, *Diversity and Distrust*, *op. cit.*, p. 5.

paternaliste qui est en jeu. Or, face à ce dilemme, il se pourrait bien que la « moralisation » de l'éducation à la citoyenneté libérale – *i.e.* son déploiement dans le registre de biens, valeurs et vertus à inculquer – représente moins la solution que le cœur du problème.

Les ambiguïtés de l'éducation civique comme inculcation de « valeurs »

Au moment où, en France, « l'instruction morale à l'école primaire », conçue comme le corollaire de la formation du citoyen, fait l'objet de directives de la part des autorités publiques concernées⁷⁸, la discussion entre Galston et Macedo prend une actualité certaine et s'avère des plus instructives. Les similitudes entre leurs démarches tout autant que la nature même de leurs désaccords nous renseignent opportunément sur les difficultés que soulève une éducation civique résolument déclinée dans le langage des « valeurs ». On retiendra ici trois points de tension où se joue plus spécifiquement le rapport complexe qu'un tel dispositif entretient avec le pluralisme, rapport qui – on l'a vu – représente le nœud du débat entre nos deux auteurs.

La première tension concerne l'autonomie individuelle. On sait que Galston prend parti pour un libéralisme de la tolérance, qu'il oppose à un libéralisme de l'autonomie. Or, de nombreux commentateurs ont fait valoir que la logique propre à son « pluralisme libéral » implique, à terme, un réinvestissement, au moins partiel, de l'autonomie. C'est vrai au plan théorique dans la mesure où la liberté expressive semble indissociable de la capacité de choisir sa conception du bien et où l'« intérêt » qu'il y aurait « à exercer cette liberté » disparaîtrait « si les agents étaient (...) rivés à une conception

78. Circulaire n° 2011-131 du 25-8-2011, Bulletin officiel n° 31 du 1^{er} septembre 2011. On peut y lire que l'instruction morale, à laquelle il est recommandé d'accorder « un temps régulier et quotidien », vise : « le développement moral de l'enfant », ce qui passe par une aide « à édifier et renforcer sa conscience morale dans des situations concrètes et en référence aux valeurs communes de tout "honnête homme" » ; l'apprentissage des « bases d'un exercice bien compris de la liberté individuelle au sein de la société » ; l'explicitation de « la distinction fondamentale entre le bien et le mal ». Il y est rappelé que « ce qui sous-tend la morale, c'est l'idée du bien et les valeurs qui en découlent », en même temps que s'y trouve précisé qu'en la matière, « le maître » doit exercer son « influence formatrice » en prenant garde de ne pas « se substituer à la famille » et en appliquant « avec vigilance » les « principes de neutralité et de laïcité ».

de la vie bonne sans possibilité de la remettre en cause ou d'opter pour une autre »⁷⁹. Cet inévitable recours à l'autonomie se confirme au plan pratique, à propos de l'application du « droit de sortie » au cas des enfants. Comment l'autorité publique peut-elle garantir que les enfants disposeront effectivement des capacités et conditions requises pour qu'une fois devenus adultes, ils puissent exercer ce « droit », si ce n'est en les formant à une « autonomie minimale », voire en intervenant directement dans la sphère familiale⁸⁰ ? S'agissant de Macedo, la question s'énonce plutôt en termes de surcharge « compréhensive ». S'il rejette l'idéal individualiste d'autonomie attaché aux noms de Kant, Mill ou Dewey – en cela, il dément les connivences que lui reproche Galston⁸¹ – il n'en reconnaît pas moins que les différences entre son libéralisme civique et un libéralisme compréhensif sont « subtiles »⁸². Le problème est que le caractère délibérément partisan et controversé de l'« agenda moral positif » confié à l'école publique a tât fait de transformer la subtilité en fragilité. Étant donné ses prémisses anti-neutralistes, comment éviter que la formation à la réflexion (auto)critique ne se transmue en demandes pressantes d'adhésion et/ou de conversion à une morale publique mais particulière, faisant de l'autonomie l'une des vertus intrinsèques de la vision libérale du « bon citoyen » et de la « bonne communauté » ? Aussi, dans les deux cas, un approfondissement du débat suppose la définition de ce en quoi consisterait une éducation « modérément autonomiste », basée sur une conception de l'autonomie « formelle » plutôt que « substantielle »⁸³, que d'autres qualifient encore de « limitée »⁸⁴ ou de « modeste et banale »⁸⁵.

La deuxième piste de réflexion qu'ouvre la confrontation des positions de Macedo et Galston concerne la « raison publique ».

79. D. Weinstock, « Fausse route : le chemin vers le pluralisme politique passe-t-il par le pluralisme axiologique ? », *Archives de philosophie du droit*, t. 49, 2006, p. 194.

80. Voir Ben Spiecker, Doret De Ruyter, Jan Steutel, « Taking the Right to Exit Seriously », *Theory and Research in Education*, vol. 4, n° 3, p. 313-327. Directement adressée à Galston, leur argumentation critique vient nourrir une littérature déjà abondante au sujet des *exit rights* et de leurs impasses.

81. S. Macedo, *Diversity and Distrust*, *op. cit.*, p. 227-228 et p. 328, note 34.

82. *Ibid.*, p. 239.

83. D. Weinstock, « Fausse route », art.cité, p. 194, où il renvoie à la distinction établie par Gerald Dworkin, *The Theory and Practice of Autonomy*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

84. Cécile Laborde, *Français, encore un effort pour être républicains !*, Paris, Seuil, 2010, p. 50.

85. E. Callan, « Galston's Dilemmas and Wisconsin v. Yoder », *Theory and Research in Education*, vol. 4, n° 3, p. 270.

Galston se montre fort critique à cet égard : la recherche d'un accord public selon les critères du « raisonnable » forcerait les citoyens à « sacrifier » une part importante des croyances donnant sens à leur vie et dissimulerait des « valeurs séculières-constitutionnelles » indûment favorisées. Ainsi propose-t-il d'élargir la délibération publique à des « valeurs concurrentes » afin que les « revendications publiques défensives » des dissidents puissent se faire entendre. Non sans surprise, on constate alors que les normes processuelles de la raison publique (relativisation de ses propres prétentions à la certitude, intégration du point de vue d'autrui, acceptation des désaccords raisonnables) sont réintroduites et remobilisées. Cependant, les principes constitutionnels demeurent ici des visions du bien parmi d'autres, sans aucune « priorité lexicale », et cette indistinction empêche de comprendre précisément où Galston entend placer les limites d'une raison publique « inclusive »⁸⁶. De ces limites, on pourrait dire qu'elles sont, au contraire, trop visiblement posées par le libéralisme civique de Macedo. Car, s'il y a bien une perméabilité entre les sphères publique et privée, celle-ci s'avère, en quelque sorte, à sens unique. Discutant la stratégie « compréhensive » et « pluraliste » de Raz, Macedo se prononce contre la publicisation des désaccords et en faveur de « l'évitement politique des controverses religieuses »⁸⁷. L'autorité publique éducative reste autorisée à franchir la frontière pour transformer les convictions privées mais ceux dont les valeurs ne coïncident pas avec la morale libérale sont, quant à eux, invités à se cantonner à leur rôle de « moi divisé ». Est-il dès lors possible de justifier un dispositif misant sur la « vie privée » des « valeurs publiques », sans ménager, en retour, quelque participation des valeurs privées à la vie publique, fût-elle solidement balisée par des normes juridico-politiques soustraites à la compétition morale ? De telles passerelles participatives, permettant d'éprouver les résistances au consensus, ne représentent-elles pas une étape nécessaire pour apprendre à formuler des « raisons publiques » qui soient mutuellement acceptables ? Et, sans elles, ne peut-on pas craindre que l'application – souhaitée par Macedo – de la réflexion critique à l'ensemble des sujets faisant controverse dans le débat public, y compris les lois et politiques en vigueur, soit vaine ? Ce sont toutes ces questions, manifestement épineuses, qui semblent devoir être creusées aujourd'hui, en précisant ce en quoi

86. Voir W. Galston, *Liberal Pluralism*, *op. cit.*, p. 90-91 et p. 116-117.

87. S. Macedo, *Diversity and Distrust*, *op. cit.*, p. 212-213 et p. 218.

consiste une pédagogie de la raison publique appelée à composer avec une pluralité antagoniste de visions du bien. Établir les limites du publiquement raisonnable, en matière d'accord et de désaccord⁸⁸, est une tâche d'autant plus inévitable qu'un grand nombre de programmes éducatifs ambitionnent d'exploiter les ressources de la délibération en vue de former à la citoyenneté démocratique.

Troisième et dernier point qui est sans doute le plus sensible : en poursuivant la discussion autour du « totalisme », il s'agit de mettre en lumière les tensions profondes entre « intégration politique » et « intégration éthique ». Les problèmes qui se font jour à ce niveau concernent le degré d'épaisseur morale nécessaire à la stabilisation du « nous » civique. La communauté politique doit-elle être sous-tendue par un consensus d'arrière-plan sur des valeurs substantielles particulières, autrement dit par une forme de vie fondée sur des visions du bien spécifiques (en l'occurrence, spécifiquement libérales) ? La réponse de Macedo consiste à dire que les idéaux constitutionnels de la justice libérale informant l'« ordre public moral », lorsqu'ils sont « correctement compris », n'impliquent nullement « l'imposition politique d'une uniformité culturelle au-delà de ce qui est pertinent pour notre projet civique partagé »⁸⁹. Là encore, toute la question est de savoir où situer ce seuil. Question d'autant plus difficile à trancher qu'elle s'articule dans un langage des « valeurs » dont les dimensions culturelles, morales et politiques tendent à se superposer. Cette indifférenciation risque fort de brouiller le message d'après lequel l'entreprise transformative de l'école publique vise à assurer une intégration purement politique, et non pas à amorcer une culturalisation du « nous » libéral. C'est alors qu'effectivement, on voit poindre la perspective d'une radicalisation des conflits entre finalités publiques et engagements privés. Mais ce qui est à l'origine de ces conflits, et qui peut rendre contreproductive la « moralisation » de l'éducation civique, c'est le fait de concevoir et de justifier ce programme à

88. Pour ce faire, l'examen comparatif des processus d'accord public respectivement thématisés sous la forme du « consensus par recoupement » et du « consensus par confrontation » peuvent servir de point de départ d'autant plus utile que ni l'un ni l'autre n'évacuent la distinction fondamentale entre « valeurs » et « normes ». Voir à ce sujet : Catherine Audard, « John Rawls et les alternatives libérales à la laïcité », *Raisons politiques*, vol. 2, n° 34, 2009, p. 101-126 ; Jean-Marc Ferry, « Face à la tension entre droits de l'Homme et religion, quelle éthique universelle ? », *Recherches de science religieuse*, vol. 95, n° 1, 2007, p. 61-74.

89. S. Macedo, *Diversity and Distrust*, *op. cit.*, p. 174 et p. 146.

partir de visions du bien que l'école aurait à promouvoir. De ce point de vue, la stratégie de minimalisation des conflits suivie par Galston, secondée comme elle l'est par la restriction du *civic core* à une « uniformité limitée ⁹⁰ », ne change guère le constat qu'une fois campée sur l'anti-neutralisme moral, l'éducation civique bute sur l'affrontement entre plusieurs sphères de valeurs et entre divers sujets de biens. C'est précisément ce qui ressort de la controverse autour des limites de l'intervention de l'État face aux « dissidents » : on voit s'y opposer le bien de la communauté libérale aux biens de communautés particulières, on voit également s'y opposer la « forme de vie » libérale aux modes de vie « réfractaires ». Dans cette concurrence des communautés morales, les enfants se trouvent tiraillés entre, d'une part, l'État et, de l'autre, la famille et le groupe d'appartenance, envers lesquels il leur est pareillement demandé d'être des « soutiens ». Ainsi le choc des paternalismes prend-il la forme d'une compétition entre deux « hégémonies » cherchant à « inculquer des valeurs substantielles » à des enfants censés garantir la pérennité de leurs modes de vie respectifs ⁹¹.

Tout comme les deux premiers points de tension, celui-ci est significatif des difficultés multiples que provoque l'emploi d'un langage des « valeurs » à l'appui de l'éducation à la citoyenneté. Au plan théorique, le repérage de ces difficultés offre autant de pistes pour approfondir la réflexion sur ce que serait une éducation civique raisonnablement robuste, en même temps qu'il suggère un certain nombre de motifs pour préférer le langage des normes juridico-politiques à un langage des valeurs éthico-civiques. Quoi qu'il en soit, c'est surtout au plan pratique que se révèlent les enjeux cruciaux entraînés par l'ouverture de cette boîte de Pandore sémantique. Mettant tous l'accent sur le besoin d'identification collective, les usages *politiques* des « valeurs communes » peuvent avoir des contenus et des effets très différents : certains se concentrent sur les principes universels de l'État de droit, d'autres lestent la citoyenneté libérale de biens et de vertus morales, tandis que d'autres encore glissent de la communauté de valeurs vers ce qui relève d'une tradition culturelle. On le comprend, chacun de ces usages jette les bases de conceptions sensiblement divergentes de ce qui « fait communauté » entre les citoyens, de ce qui permet de les inclure à la communauté politique ou de les en exclure, de ce qui est attendu

90. W. Galston, *Liberal Pluralism*, *op. cit.*, p. 121.

91. D. Weinstock, « Une philosophie politique de l'éducation », art. cité, p. 37-42.

d'eux pour assurer l'intégration de l'ordre socio-politique. D'où l'importance de se montrer attentif au sens – la signification normative mais aussi l'orientation pratique – que prend ce langage lorsqu'il est politiquement utilisé pour recommander le développement de programmes éducatifs destinés à *former* le citoyen de demain. ♦

Janie Pélabay est chargée de recherche FNSP au Centre de recherches politiques de Sciences Po (CEVIPOF/CNRS) et enseigne à Sciences Po (Paris). Ses travaux actuels portent sur l'usage politique des « valeurs communes » en contexte de pluralisme. Elle a récemment publié (avec Kalypso Nicolaïdis et Justine Lacroix), « Echoes and Polyphony. In Praise of Europe's Narrative Diversity », in J. Lacroix and K. Nicolaïdis (dir.), *European Stories. Intellectual Debates on Europe in National Contexts*, Oxford, Oxford University Press, 2010.

RÉSUMÉ

Former le « bon citoyen » libéral. L'éducation morale et civique aux prises avec le pluralisme

Dans cet article, le rapport complexe qu'une éducation civique moralement « robuste » entretient au pluralisme est examiné à partir d'une lecture croisée des positions de William Galston et Stephen Macedo. Si tous deux enracinent leurs plaidoyers pour l'inculcation des valeurs et vertus du « bon citoyen » libéral dans un rejet commun du libéralisme « neutraliste », leurs positions se désolidarisent face au défi de « l'unité dans la diversité ». Ainsi les divergences entre les modèles « libéral-pluraliste » et « civique-libéral » qu'ils défendent respectivement se cristallisent autour des limites de l'intervention éducative de l'État libéral vis-à-vis des familles et groupes « dissidents ». Ouvrant la perspective d'un choc des paternalismes, la confrontation des points de vue de Galston et Macedo vient révéler les tensions et difficultés, à la fois théoriques et pratiques, engendrées par l'usage d'un langage des « valeurs » en vue de promouvoir la citoyenneté démocratique libérale.

Forming the liberal “good citizen” : Moral and civic education grappling with pluralism

With the aim of analysing the complex relationship between a morally “robust” civic education and pluralism, this article confronts and compares the stances of William Galston and Stephen Macedo. Based on their rejection of “neutralist” liberalism, both authors argue for the inculcation of values and virtues constitutive of the liberal “good

citizen”. However, the “unity amid diversity” challenge still divides them. The main oppositional node between their “liberal-pluralist” and “civic-liberal” standpoints is on the appropriate limits of the liberal state’s educational intervention vis-à-vis “dissenting” families and groups. This therefore opens up a potential clash of paternalisms. The article concludes with an emphasis on the theoretical and practical tensions and problems resulting from the use of a “values” lexicon to promote liberal democratic citizenship.