

L'ÉDUCATION DELIBERATIVE À L'ÉCOLE, LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE CRITIQUE ET L'IMPOSITION DE LIMITES A L'AUTORITÉ PARENTALE

Tout éducateur qui s'inspire des travaux de Dewey - pensons à *Democracy and Education* (1975, 1916) ou à *Problems of Men* (1946) - fait du développement de l'autonomie (comme de la délibération critique) l'objectif fondamental de la formation à la citoyenneté. En effet, l'enseignement de la " pensée réflexive " dont Dewey (1925) a fait l'éloge implique principalement le développement de l'aptitude à raisonner de façon critique et la capacité de choisir par soi-même. D'ailleurs, cette tâche éducative serait d'ores et déjà assumée par quelques enseignants dits " pro-actifs " qui, démontrant toute leur confiance dans les capacités de leurs élèves, favorisent l'exercice de la pensée critique à travers la discussion sur des questions de nature politique liées à l'histoire ou à l'actualité (Daniel, 2005, p. 72 ; Gutmann, 1999, p. 106-107). Sous l'influence de ces enseignants, les élèves de la classe sont amenés à se demander : Quel type de gouvernement mérite la confiance des citoyens ? Pour quelles raisons ? Ces enseignants aux accents démocrates s'investissent de la sorte, c'est-à-dire trouvent leur motivation à pratiquer ce genre de pédagogie de la discussion, parce que leur croyance en la potentialité réflexive et participative des futurs citoyens est très solide. Il ne s'agit pas de rendre ces élèves experts en tout domaine, mais d'assurer des apprentissages nécessaires à une utilisation intelligente et réfléchie des moyens démocratiques pour une maîtrise minimale de la vie politique par les citoyens eux-mêmes.

" Cela est possible à la fois en rendant les [futurs] électeurs mieux informés à propos des choix politiques et en améliorant leur niveau de conceptualisation. L'éducation semble éroder l'adhésion irréfléchie aux opinions politiques parentales. De plus, l'exposition à une plus vaste étendue d'idées par le biais de l'éducation est plus susceptible de faire en sorte qu'un [futur] citoyen considérera l'intérêt général dans la formation de ses opinions politiques " (Thompson, 1970, p. 144-145). En conséquence, la personne qui adhère à cette approche de l'éducation démocratique est naturellement conduite à se préoccuper de l'amélioration des conditions dans lesquelles les citoyens de demain vont eux-mêmes pouvoir se gouverner plus activement, ce qui relève essentiellement du rôle de l'école, de l'enseignant et de l'État

démocratiques. Dans les conditions de la réforme scolaire québécoise, c'est ce genre de projet éducatif axé sur le développement d'habiletés critiques et autonomes que l'on supporte, depuis les États généraux sur l'éducation (1995-1996) et encore plus visiblement depuis la parution du rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation (1998). En prenant connaissance des programmes scolaires "histoire et éducation à la citoyenneté" (au Québec) et "éducation civique, juridique et sociale" (en France), nous pouvons aisément constater qu'ils promeuvent tous deux une approche éducative qui s'inspire globalement de l'idée et de la pratique de la démocratie délibérative à l'école.

Si, pour l'enseignant "démocrate", il semble tout à fait légitime d'implanter des programmes d'éducation à la citoyenneté visant à équiper tous les enfants d'habiletés critiques, autonomes et délibératives, l'on ne peut pas pour autant affirmer qu'il y ait consensus en faveur de cette conception de l'éducation démocratique. En effet, l'on doit reconnaître que certains parents (faisant partie de groupements religieux, par exemple) désapprouveront ce genre d'approche de l'éducation démocratique clairement axée sur les valeurs de l'autonomie et de la pensée personnelle. Leur critique face à l'éducation démocratique peut se présenter sous la forme suivante : Ne s'agit-il pas d'une position "qui est basée sur une conception déterminée de la vie bonne ou sur un idéal de perfection humaine" (Steutel et Spiecker, 2000, p. 249) et ce, au détriment des autres conceptions et idéaux ? Toutefois, l'on peut répliquer que "l'éducation démocratique ne devrait pas initier l'enfant à une façon particulière de vivre, mais devrait plutôt offrir à l'enfant les dispositions nécessaires afin de choisir rationnellement parmi les façons de vivre en compétition. Cependant, demander que cela soit un objectif de l'éducation civique implique visiblement la promotion d'un certain mode de vie, à savoir la promotion d'une vie autodéterminée sur la base de l'autoréflexion critique" (Steutel et Spiecker, 2000, p. 249). Promouvoir cette perspective dans nos écoles signifie et requiert que les enfants soient préparés à participer de façon critique à la construction de leur société (Ouellet, 2000, p. 206). Bien que l'on doive la vouloir la plus étendue possible, l'autorité des parents sur l'éducation scolaire des enfants doit tout à la fois être compatible avec le fait que "les citoyens peuvent légitimement mandater une éducation civique qui est appropriée pour une démocratie de citoyens libres et égaux" (Gutmann, 1999, p. 300).

Mais pour bien saisir le sens et la portée de cette recommandation - qui a certainement un impact majeur sur la question de l'autorité éducative - l'on doit montrer quelles sont les implications de l'éducation critique et démocratique sur le pouvoir parental. En soutenant que l'achèvement d'une pensée autoréflexive et délibérative est l'objectif premier de l'éducation à la citoyenneté, cela semble (à première vue) suggérer que l'État, par les voies de son système d'éducation, a le droit et la responsabilité de prendre en charge

l'éducation des enfants en accord avec cet objectif, même au prix de ne laisser à la famille et à l'environnement immédiat qu'un rôle éducatif de nature limitée, dès que ces milieux ne partagent pas les valeurs sous-jacentes à cet objectif de l'éducation critique. Une telle attitude (remplaçant en quelque sorte le paternalisme "parental" par une forme de paternalisme "étatique") cause problème. Effectivement, il y a là une difficulté incontournable pour toute approche critique et délibérative de l'éducation. D'un côté, selon Gutmann (1999, p. 42), la valeur centrale de l'éducation démocratique réside dans le principe de "*conscious social reproduction*" dans sa forme la plus inclusive, ce qui veut dire de former de futurs citoyens qui "disposent de la capacité de délibérer sur différents modes de vie individuelle et politique" (p. 40). D'un autre côté, la promotion de cette valeur à l'école ne va pas de soi dans le contexte multireligieux actuel, suscite des réticences chez beaucoup de familles et ne fait pas consensus, aux yeux des tenants de la primauté du pouvoir parental (Gilles, 1996, p. 972)¹. Pour eux, l'étendue de l'autorité étatique est excessive à l'intérieur d'une conception de l'éducation démocratique telle qu'interprétée jusqu'ici, car celle-ci conduit à l'accaparement du pouvoir éducatif par l'État qui se permet de façonner la jeunesse pour qu'elle adhère à des valeurs qui, en milieu scolaire, échappent bien souvent au contrôle des parents. Le défenseur de l'éducation démocratique accuse cependant le partisan (de la primauté de l'autorité parentale) de chercher à freiner certains enfants (plus que d'autres) dans le développement de leur potentiel, en ne leur offrant pas toutes les conditions éducatives nécessaires pour "les préparer à être des membres à part entière de la société et les rendre capables d'indépendance" (Rawls, 1995, p. 244).

Ici, ce qui pose problème, ce sont justement les positions de ceux qui veulent épargner leurs enfants de la confrontation délibérative et démocratique à des perspectives hétérogènes, parce que ce genre de choix parental semble remettre en question le principe même de l'accès pour tous à une éducation scolaire nécessaire et adéquate à la formation générale de futurs citoyens libres, égaux et critiques. L'argument justifiant la nécessité de ce type de confrontation peut se formuler de la manière suivante : pour ne pas remettre en question la liberté individuelle fondamentale, chaque personne est libre d'entrer dans un

¹ En effet, l'une des positions les plus extrêmes défendant l'autorité parentale se manifeste sous la plume de Gilles (1996, p. 937-1032), puisqu'il va jusqu'à laisser entendre que le droit et la liberté d'expression doivent être interprétés comme le droit et la possibilité des parents de contrôler ce que disent les personnes qui éduquent leurs enfants à l'école (p. 1018). Comme le mentionne Gutmann (1999, p. 299-300), et en prenant connaissance de cette position des plus controversées, il se révèle cependant étrange, voire incohérent de constater que Gilles (1996, p. 972) lui-même envisage le fait que l'une des faiblesses majeures de la théorie guttmannienne de l'éducation démocratique est de ne pas faire consensus. En fait, Gutmann (1999, p. 299) assume pleinement le fait que son approche de l'éducation démocratique ne fasse pas consensus ; elle reconnaît aussi que la conséquence de ce désaccord peut se traduire par la multiplication du nombre de parents qui, étant insatisfaits de l'éducation que reçoivent leurs enfants à l'école, choisissent tout bonnement de retirer ces derniers des institutions scolaires ou de certaines de leurs activités. À ce sujet, c'est justement parce que nous nous trouvons au pays de la dissension qu'en tant que citoyens, nous nous devons d'aborder démocratiquement la question des limites de l'autorité parentale, voire de leur justification,

groupe particulier d'appartenance ou d'en sortir, d'adhérer ou non à ses valeurs distinctives ; il faut donc donner toutes les chances possibles à l'enfant pour que, devenu adulte, il puisse être outillé d'un point de vue intellectuel et suffisamment préparé à l'exercice de la citoyenneté égale, s'agissant ici d'une condition nécessaire afin qu'il puisse éventuellement choisir (par lui-même) de souscrire ou non aux valeurs spécifiques de ce groupe, en toute connaissance de cause, conformément à la liberté fondamentale accordée à toute personne mature, en vertu de la charte de n'importe quel État constitutionnel démocratique.

Cela étant dit, comme l'explique Rawls (1995, p. 243 et suiv.), cette perspective axée sur les valeurs du monde moderne peut paraître injuste à l'égard de certains groupes religieux ou culturels, dans la mesure où elle semble tellement prédominante que des associations défendant des valeurs religieuses ou communautaires peuvent percevoir cela comme une forme de domination. Cependant, même à partir de l'approche du "pluralisme raisonnable" - qui se veut ouverte aux diverses associations religieuses opposées à la culture du monde moderne et retranchées de ce monde afin d'obéir aux commandements de leur religion - le libéralisme politique rawlsien aboutit finalement à des exigences assez fortes que l'État est en droit d'imposer dans le domaine de l'éducation des enfants : si le libéralisme politique de Rawls prétend ne pas demander que l'enseignement impose des exigences conçues en vue d'encourager les valeurs de l'autonomie et de l'individualité comprises comme des idéaux compréhensifs, il n'en demeure pas moins que cet enseignement doit préparer les jeunes pour qu'ils acquièrent la faculté de comprendre la culture publique libérale, où la liberté de conscience existe, "tout cela afin de garantir que, lorsqu'ils deviendront adultes, leur adhésion à [telle ou telle association] religieuse ne sera pas basée sur l'ignorance [...]" (Rawls, 1995, p. 243-244). Ces exigences en matière d'enseignement auront probablement des conséquences inévitables sur certains groupes de la société, ce qui "doit sans doute être accepté, même à regret" (Rawls, 1995, p. 244). Dans le cas contraire, il faudrait sacrifier le principe susmentionné selon lequel l'enseignement doit préparer tous les jeunes à être des membres à part entière de leur société, en les rendant à la fois capables d'y être indépendants et de s'y intégrer pleinement (Rawls, 1995, p. 244-245). Préparer les jeunes à être des membres à part entière de leur société impose alors certaines limites au "pluralisme raisonnable" (tout au moins en contexte d'éducation), car l'on cherche inévitablement à cultiver des standards rationnels partagés parmi les citoyens de confessions différentes et, ainsi, des manières de penser qui valorisent l'esprit et la délibération critiques et dévalorisent l'ignorance (Gutmann, 1999, p. 103-104).

lorsqu'il y a opposition entre le droit de tous les jeunes d'avoir accès à une formation scolaire pleinement adéquate et le droit des parents d'être considérés comme les premiers éducateurs de leurs enfants.

Cependant, à partir de cette conception de l'éducation critique, commune et démocratique, il reste à se demander quelles limites l'on devra imposer à l'autorité parentale, dans le cas où elle s'y oppose. C'est dans le contexte multiculturel et multireligieux que nous sommes de plus en plus confrontés à des demandes parentales controversées à l'intérieur des institutions scolaires : il y a des cas difficiles où des parents exigent que leurs enfants soient exemptés de certaines activités scolaires, parce qu'elles entrent en conflit avec leurs convictions religieuses ou leurs valeurs prônées à la maison (Ouellet, 2000, p. 208). Alors que devons-nous faire ? Selon Woehrling (2002), " dans tous les cas où cela est possible, les accommodements devraient de préférence consister en des dispenses, exemptions et exceptions au profit des minoritaires plutôt qu'en des modifications structurelles du système en place pour la majorité " (p. 59). Mais est-ce vraiment une bonne solution ? Il revient aux citoyens démocratiques d'en débattre...

Références

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998), *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation – 1997-1998*, Québec, Ministère de l'Éducation/Gouvernement du Québec.
- DANIEL, M.-F. (2005), *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, avec la collaboration de M. Darveau, L. Lafortune et R. Pallascio, Québec, PUQ.
- DEWEY, J. (1975), *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation* (1916), traduction de G. Deledalle, Paris, A. Colin.
- DEWEY, J. (1946), *Problems of Men*, New York, Greenwood Press.
- DEWEY, J. (1925), *Comment nous pensons*, traduction de O. Decroly, Paris, Flammarion.
- GILLES, S. G. (1996), " On Educating Children : A Parentalist Manifesto ", *University of Chicago Law Review*, 63, p. 937-1032.
- GUTMANN, A. (1999), *Democratic Education* (1987), Princeton, Princeton University Press.
- OUELLET, F. (2000), " Religious Education as Democratic Education ", *Politics, Education and Citizenship – Education, Culture and Values ; Volume VI*, sous la direction de M. Leicester, M. Modgil et S. Modgil, Londres/New York, Falmer Press, p. 204-216.
- RAWLS, J. (1995), *Libéralisme politique* (1993), traduction de C. Audard, Paris, PUF.
- STEUTEL J. et B. SPIECKER (2000), " The Aims of Civic Education in a Multi-cultural Democracy ", *Politics, Education and Citizenship – Education, Culture and Values ; Volume*

VI, sous la direction de M. Leicester, C. Modgil et S. Modgil, Londres/New York, Falmer Press, p. 243-252.

THOMPSON, D. F. (1970), *The Democratic Citizen. Social Science and Democratic Theory in the Twentieth Century*, New York/Londres, Cambridge University Press.

WOEHLING, J. (2002), *La place de la religion à l'école publique*, Montréal, Comité sur les affaires religieuses.