

Débat philosophique et citoyenneté

François Galichet

Professeur émérite à l'IUFM d'Alsace

On distingue habituellement trois aspects dans le concept de citoyenneté.¹ En premier lieu un aspect *identitaire* : être citoyen, c'est éprouver une « ressemblance fondatrice » avec d'autres – ressemblance qui est à la fois le principe de cohérence de l'identité nationale et de sa distinction des autres nations. Cette ressemblance peut aussi bien se fonder sur une histoire commune, une culture ou une langue communes, voire une religion, des traditions : l'essentiel est qu'elle donne lieu à une « conscience d'identité » qui émerge à travers les différences individuelles, sociales, ethniques ou géographiques qui caractérisent les citoyens d'une même nation.

En second lieu, être citoyen, c'est prendre des décisions ensemble, être partie prenante de projets, d'entreprises, d'actions auxquelles on participe par le biais de l'élection des représentants ou, dans le cas de la démocratie directe, par le processus référendaire. C'est ce qu'on pourrait appeler l'aspect *pragmatique* de la citoyenneté.

Enfin être citoyen c'est avoir conscience de droits et de devoirs, non seulement pour soi, mais aussi corrélativement pour les autres. C'est donc être vigilant non seulement pour la défense de ses propres droits, mais aussi ceux des autres ; non seulement pour l'accomplissement de ses devoirs propres, mais aussi ceux des autres. On pourrait nommer *vigilance critique* ce troisième et dernier aspect de la citoyenneté, qui se concrétise notamment par la défense des droits de l'homme et du citoyen partout où ils sont violés.

Ces trois aspects se réalisent, au plan pédagogique, par la mise en œuvre en classe de trois types de parole. L'aspect identitaire donne lieu à ce que nous avons appelé² la *parole expressive* : Quoi de neuf ?, texte libre notamment. L'aspect pragmatique est illustré par des pratiques telles que le Conseil, le travail collaboratif, la coopération à l'école. L'aspect critique enfin se développe particulièrement dans l'apprentissage du débat argumentatif et réflexif.

Comment situer le débat philosophique dans ce contexte ? Se limite-t-il au seul dernier aspect – et par conséquent à une petite partie seulement de l'éducation à la citoyenneté ? Ou bien a-t-il une signification plus large, et en quelque sorte coextensive au concept même de citoyenneté ? Et cette coïncidence, si elle est vérifiée, n'est-elle pas contraire à l'idée même de la philosophie, qui se veut et se meut dans l'universalité, donc en dehors de toute référence à un contexte particulier, donc à une nation ou une collectivité déterminée ? Ce sont là des questions qu'il nous faut examiner.

Il est clair que la discussion philosophique tient simultanément des trois types de parole qui viennent d'être distingués.

¹ Pour plus de détails sur ces trois aspects, cf notre ouvrage *L'éducation à la citoyenneté*, Anthropos 1998, chap.1

² Cf notre ouvrage *L'Ecole, lieu de citoyenneté*, ESF 2005, chap. 2.

En premier lieu, un débat philosophique a nécessairement un côté *expressif*. Chacun, en exposant ses positions et ses convictions, *s'expose* dans ce qu'il a de plus intime, de plus profondément personnel, dans ce qui constitue la racine même de son identité. Le débat est d'abord la mise au jour de « conceptions du monde » qui, en se confrontant, découvrent à la fois leurs ressemblances et leurs différences. Vivre au quotidien, c'est vivre caché ; les échanges se limitent à des banalités ou à des considérations utilitaires ; chacun ignore ce que l'autre est vraiment, ce qu'il pense vraiment, ce qu'il veut vraiment, parce que lui-même ne le sait pas : il n'y a pas réfléchi. On méconnaît l'autre parce qu'on se méconnaît soi-même, et réciproquement. Le débat philosophique est l'occasion privilégiée, voire unique, de faire émerger cette pensée et cette volonté profonde qui constitue chacun de nous ; de connaître vraiment autrui et de se connaître soi-même, de savoir d'où chacun parle et agit. En ce sens, il prolonge jusqu'à l'extrême la perspective du « Quoi de neuf ? », de la parole expressive : mais au lieu de se cantonner, comme celle-ci, dans l'événementiel, dans l'affectif, dans la littéralité et la diversité du vécu, la discussion philosophique, si elle va jusqu'au bout de sa logique (ce qui n'est pas toujours le cas) conduit chaque protagoniste à dire *l'essentiel*, c'est-à-dire ce qui constitue l'axe de son existence, la racine commune et unique de ses actes, de ses préférences, ses certitudes et incertitudes les plus radicales.

Mais la philosophie ne saurait se réduire à cette simple exposition mutuelle des conceptions, sauf à tourner au débat d'opinion, ce qu'elle n'est pas. Elle vise, par-delà le constat que « nous ne pensons pas tous la même chose », à établir des vérités susceptibles de consensus ; et c'est pourquoi elle s'apparente à une communauté de recherche centrée sur l'établissement de conclusions admises par tous. En ce sens, elle tient de la parole citoyenne en tant que « vigilance critique » : chacun ne vise pas seulement à se faire reconnaître des autres, mais à le convaincre, ce qui suppose tout un appareillage logique et argumentatif dont les règles sont acquérir progressivement.

Enfin, la discussion philosophique n'est jamais, quoi qu'on puisse en penser, purement « spéculative ». Certes, elle ne vise pas, comme la parole pragmatique du débat démocratique en classe ou dans la société, à décider de projets, à réaliser des entreprises, à transformer l'environnement. Et pourtant, il n'est pas de débat philosophique authentique sans dimension pragmatique : car il ne saurait se contenter de viser l'atteinte d'un consensus autour de conclusions théoriques ; il doit aussi, à partir de ces conclusions, faire émerger des valeurs, donc des finalités, des orientations pour l'action. Des questions comme : « Qu'est-ce qui est juste ? », « Qu'est-ce qu'être libre ? », « Pourquoi est-on violent ? » ne sont pas, à l'évidence, des questions étrangères à l'action. Elles n'induisent pas immédiatement de comportements déterminés (et c'est heureux), mais elles sont susceptibles d'infléchir dans un sens ou dans l'autre les conduites quotidiennes, selon la réponse qu'on leur donne. En ce sens, le débat philosophique tient aussi de la parole pragmatique.

Il apparaît donc ainsi comme participant des trois types de paroles, transcendant leur distinction – non pas comme une « synthèse » ou un « couronnement » qui les dépasserait, mais plutôt comme une démarche transversale qui les traverse sans les unifier, et qui se situe à la racine de l'existence humaine en tant qu'elle est à la fois expressive, critique et pragmatique.

Peut-on dire pour autant que le débat philosophique se réduit à cette confluence ou interférence ? Il y a un aspect sous lequel il se démarque nettement, on pourrait presque dire violemment, des trois types de paroles : c'est la question de l'égalité.

On peut assurément soutenir à juste titre l'idée que la pratique des trois types de paroles, dans la mesure où chacune d'elles, ainsi qu'on l'a vu, est liée à un aspect de la citoyenneté, concourt à l'apprentissage de l'égalité citoyenne. La parole expressive développe le respect mutuel, la reconnaissance de l'égale dignité de l'autre dans sa différence comme dans sa ressemblance. La parole pragmatique permet d'acquérir le sens de l'égalité dans l'action, dans la prise de décision et la réalisation de projets. La parole critique enfin confirme et assure le droit inaliénable de chacun à juger des affaires communes, à apprécier les opinions et les conduites des autres comme les siennes.

Et pourtant cette égalité demeure fragile, et dans chacune de ces trois occurrences toujours en danger de se renverser en son contraire. Les moments d'expression et de reconnaissance réciproque sont toujours susceptibles de dévier vers la compétition pour la reconnaissance unilatérale ; tous les dessins ne sont pas également beaux, tous ne suscitent pas la même admiration, le même intérêt. Les textes libres, dans la classe Freinet, donnent lieu à un vote, donc à une hiérarchisation en fonction de l'audience rencontrée. Pareillement, les débats en Conseil ou en coopérative, s'ils sont égalitaires dans leurs règles formelles (distribution de la parole, votes, etc.) ne le sont pas dans leurs contenus : certains ont plus d'idées que d'autres, manifestent plus d'énergie, plus d'initiatives que d'autres ; leurs propositions sont davantage écoutées et suivies, ils se montrent plus entraînants, et assument vite le rôle de leaders ; il en va ici dans la classe comme dans la société. Enfin, une communauté de recherche n'est, elle aussi, que formellement égalitaire : si tous ont droit à la parole, certains maîtrisent mieux la langue et les compétences intellectuelles, notamment logiques, nécessaires à une démonstration ou à une argumentation.

On retrouve assurément dans le débat philosophique ces facteurs inégalisants à l'œuvre. Mais il y a entre lui et tous les autres types de débats une différence fondamentale : c'est qu'il repose directement, immédiatement, essentiellement, sur l'idée d'égalité. Celle-ci n'est, ailleurs, qu'un postulat plus ou moins arbitraire, susceptible d'être contesté. Après tout on peut envisager une reconnaissance réciproque inégalitaire, chacun à sa place ou à son rang, comme dans les sociétés hiérarchisées d'avant la Révolution de 89. On peut envisager un débat pragmatique où un chef commande, mais sollicite l'avis d'un collègue chargé d'éclairer sa décision : ainsi le conseil qui, dans l'Ancien Régime, entourait le monarque et qu'il pouvait consulter chaque fois que de besoin. On peut enfin concevoir une discussion scientifique élitiste où seuls les savants compétents, ayant fait la preuve de leurs capacités, auraient droit à la parole : c'est d'ailleurs ce qui se passe dans tous les congrès et colloques tant soit peu sérieux, et les revues « à comité de lecture ». Dans toutes ces occurrences, l'exigence démocratique est donc pour ainsi dire adjacente ; elle vient de l'extérieur modifier les conditions du débat ou de la discussion, mais en raison d'une nécessité extrinsèque, à savoir politique (la citoyenneté). Elle ne tient pas à leur essence même, et c'est pourquoi elle est toujours susceptible d'être remise en cause.

En revanche, il est légitime de dire que l'idée d'égalité est consubstantielle au débat philosophique. Pourquoi ? Plusieurs justifications peuvent ici être avancées.

On serait d'abord tenté d'affirmer que ce serait par ce qu'elle nous fait découvrir une essence, donc une *identité* commune à tous les hommes, par-delà leurs différences empiriques. Les hommes seraient et voudraient être égaux parce qu'ils auraient une nature identique – que ce soit la raison, le logos, la pensée, la conscience, etc. Que cette nature soit, comme chez Descartes ou Pascal, la pensée (« le bon sens est la chose du monde la mieux partagée », « je pense, donc je suis », « L'homme est un roseau pensant »), ou, comme chez Kant, la raison pratique, évidence du devoir s'imposant à tous (l'impératif catégorique, la loi morale), ou encore, comme chez Bergson, Heidegger ou Sartre, la temporalité, la capacité à se projeter hors du présent, à « être ce qu'on n'est pas et à n'être pas ce qu'on est », il y aurait, dans tous les cas, un noyau essentiel, identique en tous les hommes, qui fonderait leur égalité radicale.

On peut faire à cette conception plusieurs objections. En premier lieu, la pluralité même de ces fondements possibles pose problème. Si la nature de l'homme est elle-même une question, un enjeu de débat, si elle suscite des controverses et des affrontements qui ne cessent pas, alors elle ne peut être le principe susceptible d'assurer solidement l'exigence d'égalité. Après tout, il peut y avoir une philosophie de l'inégalité, une justification philosophique des hiérarchies et des rapports de pouvoir qui assujettiraient certains hommes à d'autres : de Calliclès à Nietzsche et au-delà, cette ligne de pensée existe, et il n'y a pas de raison de la disqualifier d'avance au profit de la seule tradition rationaliste et humaniste.

En second lieu, il n'est pas du tout évident que la participation des hommes à une essence commune entraîne ou exige leur égalité. Tout au contraire, la référence à la raison, par exemple, débouche immédiatement sur une problématique du développement, de l'accomplissement ou de l'actualisation plus ou moins grande de celle-ci en chaque individu. Ce qu'on appelle « la raison » peut se définir – de Descartes à Husserl en passant par Kant – comme un ensemble architectonique de compétences, de facultés qui sont *plus ou moins* présentes en chacun, *plus ou moins* accomplies ou développées. En ce sens, elle débouche sur une problématique de l'évaluation, du jugement critérié et hiérarchisant qui place chaque individu *plus ou moins* haut dans une échelle des degrés d'exercice de la raison. C'est seulement en première approche qu'on peut soutenir l'énoncé : « Tous les hommes sont égaux parce qu'ils sont tous raisonnables ». Immédiatement après, s'enclenche le questionnement du degré de « raisonnabilité », qui place chacun dans à un niveau déterminé (majeur/mineur, capable/incapable, etc.) dont la hiérarchie scolaire n'est que le dernier avatar. Ce n'est donc pas parce que les hommes sont formellement identiques qu'ils sont égaux, pas plus que la subsomption de tous les chiens dans le concept commun de « chien » n'affirme leur égalité de quelque point de vue que ce soit. Le propre de l'identité, précisément parce qu'elle est formelle (ce qui est le cas de la raison) est d'admettre une multiplicité infinie de modes et degrés de remplissement, donc d'ouvrir sur une inégalisation radicale des êtres dont on dit qu'ils sont identiques par leur essence.

Une autre notion supposée fondatrice de l'égalité est *la liberté*. L'énoncé initial de la Déclaration de 1789 – « Tous les hommes naissent libres et égaux » – serait une sorte de tautologie : c'est parce qu'ils sont tous également libres qu'ils sont égaux en droits et en devoirs. Cette fois, le raisonnement s'appuie sur la nature particulière du concept de liberté qui, contrairement à la raison, à la pensée ou à la conscience, n'admet pas de degrés. On peut être *plus ou moins* intelligent, raisonnable, lucide ; en revanche on est totalement libre ou pas du tout ; selon le mot de Sartre « on n'a jamais été aussi libre que sous l'Occupation ». La liberté ne se fragmente pas, ne se découpe pas ; elle est infinie ou elle n'est pas (cf. chez Descartes, l'opposition entre l'entendement fini et la volonté infinie). Donc elle est nécessairement égale en tous les individus, et par conséquent elle fonde l'exigence de leur égalité.

Mais ici encore cet énoncé n'est que préliminaire. Chez Sartre par exemple, philosophe de la liberté par excellence, il justifie son choix éthique et politique en faveur d'une société sans classes (« Je suis obligé de vouloir en même temps que ma liberté la liberté des autres, je ne puis prendre ma liberté pour but que si je prends également celle des autres pour but »³. Mais il débouche aussi immédiatement sur une caractérisation qui établit des degrés, donc une hiérarchisation dans l'exercice de la liberté. Les lâches et les salauds ne sont certes pas moins libres que les héros, mais l'usage qu'ils font de leur liberté nie celle-ci, donc l'amoindrit d'une certaine manière. La référence à la liberté débouche sur une problématique du respect (quoique libres, le salaud ou l'homme de mauvaise foi sont méprisables) dont on sait combien, chez Kant, elle est liée à une dénivellation fondamentale (« mon esprit s'incline »).

Une autre notion souvent invoquée pour fonder l'exigence d'égalité est la *fraternité*. Les hommes seraient égaux parce que et en tant qu'ils seraient frères, appartenant à une même communauté humaine conçue sur le modèle familial. Mais l'égalité fraternelle n'exclut pas, et même au contraire elle implique l'inégalité : sauf le cas des jumeaux, mon frère est toujours plus âgé ou plus jeune que moi, et la famille constitue ainsi un *ordre des inégaux* ; elle est , comme dit Alain, « hiérarchiquement disposée ».

Face à cette aporie, on peut être tenté de rapporter l'égalité à la *perfectibilité* humaine. Tous les hommes seraient égaux parce qu'ils sont capables de progrès, d'acquisitions , d'accroissement indéfini de leurs connaissances et de leurs compétences, même s'ils ne mettent pas cette capacité en œuvre. C'est la thèse de Rousseau, reprise par Condorcet qui la relie au thème de l'instruction. Le savoir devient alors générateur d'égalité, parce que, même s'il y aura toujours des hommes plus savants que d'autres, un minimum d'instruction suffit à rendre l'individu autonome, maître de sa vie et de ses actes, indépendant de toute sujétion matérielle, intellectuelle ou morale. «L'égalité d'instruction que l'on peut espérer d'atteindre, mais qui doit suffire, est celle qui exclut toute dépendance, ou forcée, ou volontaire » (Condorcet, 1988, p.274). C'est pourquoi l'école publique laïque, gratuite et obligatoire, en tant que dispensatrice universelle du savoir, possède un caractère immédiatement moral, puisque par là elle fonde l'égalité et la dignité de tous les hommes. Condorcet pousse si loin cette idée que contre l'opinion de la majorité des révolutionnaires de son époque, il s'oppose à un enseignement moral et surtout civique spécifique, donné par surcroît à l'instruction. Celle-ci est la condition à la fois nécessaire et suffisante de l'éducation morale, sans qu'il soit

³ *L'existentialisme est un humanisme*, Folio Essais, p. 70.

souhaitable de lui adjoindre un « catéchisme républicain ». Des hommes instruits seront naturellement enclins à se comprendre, à se respecter, à s'estimer.

Cette idée lui survivra pendant presque plus d'un siècle. « Qu'il revienne à l'éducation d'assurer le progrès moral et politique, tel était bien le dogme laïc : l'instruction publique, par l'entremise des lycées, bibliothèques municipales et cours du soir, se substituait aux illuminations intérieures, aux élans vers la perfection morale, jusque-là sanctionnés, pour une poignée d'élus, par la religion. (...) Pour Voltaire et Matthew Arnold, dont on peut dire qu'ils posèrent les jalons de cette période de foi en la culture, il existe une conformité frappante entre l'épanouissement de l'esprit individuel grâce au savoir formel et l'amélioration des composantes décisives de la vie. Ils tenaient tous deux pour acquis le lemme fondamental selon lequel les humanités humanisent. La racine « humaine » éclate dans les deux termes, que l'étymologie unit étroitement »⁴.

Or « nous savons maintenant qu'il n'en était pas ainsi ». L'expérience de la Shoah a montré une fois pour toutes que « la qualité de l'éducation dispensée et le nombre de gens qu'elle touche ne se traduisent pas nécessairement par une stabilité sociale ou une sagesse politique plus grandes(...). Nous comprenons maintenant que les sommets de l'hystérie collective et de la sauvagerie peuvent aller de pair avec le maintien, et même le renforcement des institutions, de l'appareil et de l'éthique de la haute culture.(...) Des hommes comme Hans Frank, qui avait la haute main sur la « solution finale » en Europe de l'Est, étaient des connaisseurs exigeants, et parfois de bons interprètes, de Bach ou Mozart. On compte parmi les ronds-de-cuir de la torture ou de la chambre à gaz des admirateurs de Goethe ou des amoureux de Rilke ».⁵ Aujourd'hui, même si de telles extrémités semblent conjurées – pour combien de temps ? – on est fondé à se demander si le savoir n'a pas, dans la société actuelle mondialisée privilégiant la compétitivité et les compétences technologiques, une fonction principalement discriminante et inégalisante, et non plus égalisatrice comme le pensait Condorcet. La détention du savoir devient un principe de pouvoir et de domination, bien plus encore qu'il y a un siècle ou deux. La technocratie se substitue aux anciennes aristocraties ; l'avantage est à ceux que Jacques Attali appelle « les manipulateurs de symboles », qui constituent une « hyperclasse » mondialisée et mobile, tandis que les autres travailleurs, qui ne sont pas capables d'accéder à un haut degré d'abstraction, sont condamnés aux emplois précaires et peu gratifiants.

Faute de pouvoir fonder l'exigence d'égalité sur un contenu, une notion philosophique déterminée, on serait dès lors conduit à la rattacher à la forme même de la recherche philosophique. Celle-ci serait, dans sa démarche même, démocratique, elle s'adresserait à tous et appellerait chacun à effectuer une démarche personnelle de distanciation critique et d'élucidation transcendante des présupposés de ses conceptions et de ses actions. Socrate est ici habituellement évoqué, qui bouscule les conventions et les préséances des prétendus savants pour philosopher dans les rues et sur les marchés, acceptant le premier venu comme interlocuteur.

⁴ Georges Steiner, *Dans le château de Barbe-Bleue*, Folio Essais, Gallimard 1990, p.87.

⁵ Ibid., p. 90.

Mais la référence, ici encore, est ambiguë. A ce personnage mythique de Socrate s'oppose le Socrate de Platon qui, lui, choisit ses interlocuteurs, apprécie d'avoir affaire à des protagonistes remarquables pour la qualité de leurs jugements (Alcibiade, Théétète) ou leur habileté à faire de « beaux discours » (Gorgias, Protagoras). Quant à la maïeutique socratique, elle est rien moins que démocratique : Socrate y apparaît comme l'accoucheur qui sait parfaitement où il veut conduire son vis-à-vis. La discussion avec l'esclave du *Ménon* est tout sauf « démocratique », et la république platonicienne, on le sait, repose sur une hiérarchie qui définit la place de chacun en fonction du degré atteint dans la connaissance de la vérité.

Le moins qu'on puisse dire, c'est que par la suite l'enseignement de la philosophie s'est toujours plus ou moins inscrit dans une perspective élitiste et sélective qui la réserve, comme on l'a vu, à ceux dont les études ont été suffisamment longues pour justifier l'accès à ce stade suprême du savoir. Cette tentation scientiste, cette prétention à un « savoir absolu » (qui culmine avec Hegel) a toujours été forte chez les philosophes de profession, et elle va de pair avec la disqualification du débat, assimilé à une perte de temps, à un stérile et superficiel affrontement d'opinions.

Or il nous faut avancer l'idée que ce qui fait la force de la philosophie – son essence, sa spécificité, sa nécessité aussi – c'est sa faiblesse, à savoir l'impossibilité constitutive d'accéder à la moindre certitude. La philosophie porte sur des interrogations « métaphysiques », c'est-à-dire qui sont au-delà de toute réalité connaissable scientifiquement. Elle porte donc sur des questions caractérisées par notre ignorance fondamentale et irréductible – ce qui ne signifie pas qu'il n'y ait rien à en dire. Car si les réponses sont nécessairement affectées d'un coefficient d'incertitude, les questions elle-mêmes, au travers de ces réponses possibles et toujours provisoires, peuvent être élaborées, travaillées.

Cette ignorance constitutive de la philosophie (qu'exprime bien l'adage socratique : « Tout ce que je sais, c'est que je ne sais rien ») est peut-être l'unique fondement possible de l'idée d'égalité. Tel ou tel homme peut être plus beau, plus fort, plus intelligent que moi, plus habile dans le maniement du langage ou de la technique, plus inventif ou plus créatif ; mais en dernier ressort, il n'en sait pas plus que moi que les questions radicales de l'existence, celles que Kant résume dans les trois interrogations : Que puis-je savoir ? Que dois-je faire ? Que m'est-il permis d'espérer ?

Il peut bien, et moi aussi, leur apporter des réponses, croire telle ou telle chose, avoir foi en Dieu ou au contraire être athée, espérer l'immortalité ou au contraire la nier. Mais ces réponses ne sont pas, et ne peuvent jamais être, des certitudes étayées sur des raisons qui m'échapperaient étant donné l'infirmité de mon esprit, sur un savoir qui excéderait mes capacités de compréhension, sur des connaissances auxquelles je n'aurais pas accès. Ces réponses, que tout homme donne fatalement (car le scepticisme ou l'agnosticisme radical sont existentiellement intenables, et du reste ces attitudes ne sont pas plus certaines que les autres), ce sont des *croyances*. Le caractère incontournable et irréductible de la croyance est donc le principe même de l'idée d'égalité. Toute philosophie n'est jamais, pour reprendre le mot de Comte-Sponville, qu'une « croyance sophistiquée », et ne se distingue des croyances ordinaires, notamment religieuses, que par son souci d'explicitation et de justification interne. C'est parce que les hommes sont inévitablement condamnés à la croyance – vulgaire ou sophistiquée – qu'ils sont égaux, parce que celle-ci repose en dernier ressort sur un *arbitraire*

originnaire qui l'impose comme une évidence à la fois nécessaire (une croyance à laquelle on ne croit pas n'est pas une croyance...) et injustifiable (croire n'est pas savoir), normative et subjective.

Le débat philosophique, dans la mesure où il met aux prises des croyances – ce qui suppose d'abord de les faire émerger, de les expliciter, de les dégager de la gangue des simples opinions spontanées – révèle donc aux humains, non pas une essence commune, mais une condition commune, par laquelle ils sont égaux : l'obligation de suppléer à l'ignorance qui est la leur par une croyance qui, de par son caractère universalisant, les contraint à se tourner les uns vers les autres pour tenter de se convaincre.

Il faut en effet distinguer ici la croyance de deux notions apparemment voisines, mais en réalité fort éloignées : l'opinion d'une part, l'hypothèse d'autre part.

On serait d'abord tenté d'assimiler la croyance à l'opinion. C'est ce que fait l'idéologie des Lumières et un rationalisme grossier proche du positivisme. C'est pourquoi l'une des tâches du débat philosophique, dès l'école primaire, est d'effectuer une véritable « analytique de la croyance » qui permette de la distinguer, d'une part, des connaissances positives, scientifiques, que l'école dispense aussi, et d'autre part, des productions expressives qu'elle vise aussi à développer chez l'enfant. L'opinion, comme celles-ci, se donne comme purement et simplement subjective : c'est *la mienne* (ou la nôtre), mais je ne prétends pas l'imposer aux autres. Je puis certes la partager avec d'autres ; mais qu'elle soit individuelle ou collective, elle demeure singulière, c'est-à-dire éprouvée comme un point de vue, une conception possible parmi d'autres. Mon opinion est qu'il fera beau demain, ou que le vélo est un sport merveilleux ; mais si d'autres pensent autrement, au fond je m'en moque, c'est leur affaire, « des goûts et des couleurs on ne discute pas ». L'opinion se donne donc sous la modalité de l'indifférence ou de l'insignifiance : je l'ai , mais je n'y tiens pas vraiment, je suis d'avance prêt à concéder « qu'on peut penser autrement ».

Au contraire, la croyance se donne d'emblée comme une exigence universalisante : elle est fondamentalement normative, c'est-à-dire qu'elle appelle, réclame l'adhésion d'autrui comme une nécessité inconditionnelle. Quoiqu'elle soit et se reconnaisse incapable de produire des raisons décisives pour cette adhésion (car en ce cas ce ne serait plus une croyance, mais une certitude susceptible de démonstration), elle espère toujours les trouver, et porte donc en elle un élan, un dynamisme, elle se donne comme un projet, une intentionnalité qui la rapporte simultanément à autrui comme à celui qu'il *faut* convaincre, et au monde comme un réservoir potentiel de preuves à exhumer, d'indices à extraire, de signes à déchiffrer dans cette perspective.

On serait tenté ensuite d'assimiler la croyance à l'hypothèse au sens scientifique du terme, c'est-à-dire à une conjecture formulée à propos d'un ensemble de phénomènes et qui constitue le point de départ d'une démarche déductive ou expérimentale de validation ou d'infirmité. La croyance serait alors un énoncé purement théorique, à partir duquel une démarche de type scientifique se développerait. Or ce qui caractérise la croyance, c'est précisément qu'elle ne se réduit pas à une série d'énoncés. La croyance est à la fois universalisante et totalisante. Universalisante, car elle se présente comme inconditionnellement légitime et valide ; totalisante, car elle concerne d'emblée tous les registres, tous les aspects de l'existence : non pas seulement le champ théorique de la connaissance, mais aussi le champ pratique de l'action et le champ

affectif de l'émotion. C'est pourquoi l'exigence qui la constitue ne saurait se réduire à la simple volonté intellectuelle de convaincre autrui de sa vérité, comme dans « l'éthique de la discussion » telle que la formule Habermas. Elle va bien au-delà ; elle se donne comme pédagogie, comme une volonté *éducative*, c'est-à-dire comme un projet de transformation d'autrui dans le respect de sa liberté et de sa dignité. La croyance est par essence prosélyte, elle vise autrui comme celui qui doit être converti, rallié à une cause qui est de l'ordre de l'évidence existentielle et non pas seulement spéculative. Ce que je veux dans la croyance, au fond, c'est qu'autrui vive, sente, expérimente ce que je vis, sens, expérimente ; qu'il jouisse de ce qui me fait jouir, s'indigne de ce qui m'indigne, souffre de ce dont je souffre, admire ce que j'admire, etc.

En ce sens, la croyance apparaît comme la racine même de la volonté d'égalité : car ce qu'elle vise, ce n'est pas seulement une égalité abstraite, formelle, purement juridique (l'égalité des droits, des statuts, voire des chances) ; c'est une égalité concrète, existentielle.

Dans toute discussion philosophique, même avec les enfants les plus jeunes, c'est déjà de cela qu'il s'agit : de la découverte de la croyance comme vérité humaine la plus radicale, par-delà la diversité des opinions, des savoirs, des hypothèses et des fantasmes

On ne peut assister à des séances de philosophie dans une classe sans être frappé du fait que les élèves ne cessent de s'étonner à la fois d'eux-mêmes (Comment ce que je croyais évident peut-il ne l'être plus ? Pourquoi est-ce que je me pose des questions que je sais sans réponse ? Pourquoi est-ce que je pense cela et non autre chose ?), des autres (Comment peut-il penser cela ? Pourquoi ne pense-t-il pas comme moi ? Comment ce qui me semble évident peut-il ne pas l'être pour lui ?), et du monde (Comment les choses, les événements peuvent-ils avoir plusieurs sens, faire l'objet d'interprétations contradictoires ? Pourquoi ce monde-ci plutôt qu'un autre ? Et – question philosophique primordiale – pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien ?).

C'est cette triple dimension qui permet de rendre compte du paradoxe dont nous sommes partis : le débat philosophique concourt éminemment à l'éducation du citoyen, et pourtant l'universalité du questionnement philosophique s'oppose à la particularité du concept de citoyenneté. Nous voyons maintenant que c'est l'ambiguïté de la croyance qui explique ce paradoxe. D'un côté, toute croyance est nécessairement *située* empiriquement ; elle reflète et exprime les conditions d'un milieu et d'une époque : en ce sens, elle peut être comprise comme une « idéologie ». Mais d'un autre côté, toute croyance possède, nous l'avons dit, un caractère totalisant et universalisant qui l'arrache à cette particularité, qui lui fait viser la validité inconditionnée d'un impératif catégorique ; et en ce sens elle dépasse, déborde tout conditionnement empirique. La citoyenneté n'échappe pas à ce double visage : d'une part, elle reflète les particularités d'une nation déterminée, son histoire, sa géographie, sa culture : la citoyenneté à la française n'est pas la citoyenneté à l'américaine ou à l'allemande. Mais d'autre part, elle répudie cette empiricité et se proclame porteuse de valeurs universelles, d'où un prosélytisme inévitable dont la république française autrefois, et la démocratie américaine aujourd'hui, offrent des exemples particulièrement significatifs. A ce titre, elle ne peut pas ne pas être l'objet, le thème privilégié du questionnement philosophique : de Socrate s'interrogeant sur ce que signifie le respect des lois de sa cité jusqu'à Husserl analysant les raisons de la crise de l'humanité européenne, la philosophie n'a cessé de se poser la question de la citoyenneté, et presque tous

les « grands problèmes », y compris les plus métaphysiques, trouvent là leur racine.

Il ne serait pas exagéré de dire que toutes les pratiques scolaires ou extrascolaires de l'éducation à la citoyenneté reposent sur l'exigence d'égalité, mais ne la justifient pas : ce sont elles, au contraire, qui ne se justifient que par elle et à partir d'elle. C'est pourquoi elles peuvent toujours être contestées par ceux-là même qu'elles visent à éduquer. Si la famille, le quartier, la société où vivent les jeunes montrent à l'évidence le triomphe des forts sur les faibles, la pérennité des rapports d'inégalité et de domination, la prééminence de la compétition et de la concurrence dans tous les domaines, alors tout ce que les éducateurs pourront tenter en sens inverse sera bien incapable de renverser le courant et suscitera au mieux une adhésion hypocrite : « Cause toujours... ».

L'éducation à la citoyenneté ne sera efficace que si elle ne se contente pas de mettre en œuvre l'exigence d'égalité, mais si elle la fonde. Or ce fondement, on vient de le voir, ne peut être trouvé dans aucune des pratiques scolaires habituelles, si innovantes soient-elles : car elles ne peuvent échapper à une circularité rédhitoire. On veut justifier l'égalité citoyenne en instaurant des pratiques égalitaires dans la classe (Conseil, débat, « quoi de neuf ? », etc.) , mais ces pratiques supposent précisément l'exigence d'égalité qu'il s'agit de justifier aux yeux des élèves. Faute de cette justification, elles sont toujours en danger constant d'inversion, c'est-à-dire de renversement en leur contraire : la compétition « méritocratique » pour la reconnaissance unilatérale des meilleurs par le plus grand nombre.

C'est seulement dans et par le travail philosophique que l'idée d'égalité, au travers d'une expérience réflexive de et sur la croyance, peut être découverte comme la vérité ultime de la condition humaine. Aussi bien une éducation à la citoyenneté qui n'irait pas jusqu'à cette dimension philosophique est-elle condamnée à échouer en fin de compte – sans que pour autant, cela va de soi, la mise en œuvre de la réflexion philosophique soit à elle seule une garantie de succès. Car c'est justement l'une des caractéristiques de cette pratique que d'être à jamais inachevée et interminable : selon le mot célèbre de Kant, on ne saurait apprendre la philosophie, mais seulement commencer d'apprendre à philosopher. Ce qui signifie qu'il n'y a pas de philosophes (ceux qui s'attribuent ce titre ne peuvent être que des mystificateurs), il y a seulement des apprentis philosophes.