

Diversité sociale et tolérance à l'école

Caroline Guibet Lafaye

▶ **To cite this version:**

Caroline Guibet Lafaye. Diversité sociale et tolérance à l'école. Studia Politica. Romanian Political Science Review, 2010, X (1), p. 61-77. hal-00357768

HAL Id: hal-00357768
https://hal.science/hal-00357768

Submitted on 1 Feb 2009

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.

Diversité sociale et tolérance à l'école

Caroline GUIBET LAFAYE

Centre Maurice Halbwachs
CNRS
48, bd Jourdan, F–75014 Paris (France)
caroline.guibet-lafaye@ens.fr

Résumé : Dans les sociétés pluralistes qui sont aujourd'hui les nôtres, la tolérance à l'égard des différences est une vertu et une valeur centrales. La tolérance à l'égard des choix d'identité et d'appartenance culturelle revendiqués par les uns semble légitimement appeler un devoir de tolérer les identités et les choix des autres membres de ces sociétés. Pourtant certaines communautés refusent que, dans le cadre scolaire, leurs enfants soient exposés à des modes de vie divergents des leurs. Se pose alors la question de savoir jusqu'à quel point le respect du pluralisme à l'école est possible, lorsque l'on veut préserver les chances de tous de bénéficier d'une éducation à la citoyenneté et au pluralisme. Nous montrerons que les conflits présentés peuvent se résoudre par une logique du « compromis » – plutôt que du consensus – et par une « institutionnalisation des désaccords », offrant aux convictions morales raisonnables en présence une expression institutionnelle réelle.

Mots-clé : éducation, tolérance, minorités, religion, compromis.

On a coutume d'admettre que certaines valeurs fondamentales, dans les sociétés démocratiques, font l'objet d'un consensus. Ces valeurs, lorsqu'il s'agissait de celles incarnées par les droits de l'homme, ont été perçues comme le ciment de la société. De façon récurrente l'importance de l'enseignement de valeurs communes auprès des jeunes générations est réaffirmée[1]. Néanmoins la prise en compte du pluralisme radical, caractéristique de nos sociétés d'immigration, pose la question de savoir quelles sont ces valeurs. Dans la perspective éducative que nous adopterons ici, cette question devient : comment ces valeurs communes, pensées comme le fondement d'un consensus social, peuvent-elles faire l'objet d'un enseignement qui soit néanmoins respectueux de la diversité d'origine des élèves ? Cet enseignement semble en effet avoir pour vocation de contrecarrer –

[1] Citons, à titre d'exemple, la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, évoquée par le « Socle commun de connaissances et de compétences », publié dans le *Journal officiel* français du 12-7-2006, qui rappelle que « la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République ».

ou, du moins, de concurrencer – le processus de socialisation vécu par les enfants au sein de leur famille et de leurs différentes communautés culturelles. Comme vecteur privilégié de cette éducation à des valeurs communes, l'école et à travers elle l'Etat, pourvoyeur d'éducation publique, ne se rendent-ils pas coupables d'une ingérence indue dans la culture de ces minorités ?

Parmi les valeurs, largement partagées dans la cité, nous nous intéresserons spécifiquement à la tolérance. Nous nous placerons dans la suite de cette réflexion dans le cadre strict et exclusif de l'école sans considérer les autres aménagements communautaires et réformes institutionnelles susceptibles de favoriser l'assimilation et la diffusion de la tolérance dans nos sociétés. Nous évoquerons également la volonté, que l'on trouve dans certains programmes éducatifs (en France notamment avec le Rapport sur les « Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement »[1] (1989) et le « Socle commun de connaissances et de compétences » (2006)), de susciter une réflexion critique sur les institutions politiques et sociales et d'encourager une attitude de dialogue.

L'apprentissage et la familiarisation avec des valeurs et des attitudes politiques impliquent une confrontation des enfants à la diversité (culturelle, religieuse, ethnique, etc.) dont certaines communautés veulent les en préserver, dans la mesure où ces orientations représentent, dans certains cas, une prise de distance assez importante eu égard aux modes de vie et aux valeurs de ces communautés. C'est le cas par exemple pour les Amish ou les Mennonites[2]. La question est alors : comment éduquer au respect de la différence mais aussi à la reconnaissance voire à l'estime d'autres choix de vie que les siens propres en préservant certains enfants du pluralisme[3] ? Peut-on éduquer à un pluralisme respectueux de la différence sans faire entrer la diversité à l'école ? En d'autres termes, jusqu'où peut-on aller dans l'introduction de la diversité à l'école et dans le respect du pluralisme en son sein ? Quelles revendications communautaires peut-on accepter sans compromettre les chances de l'éducation à la diversité et à la tolérance qu'elle appelle ?

Le nœud de la question tient à ce que la tolérance requiert l'acceptation de la diversité culturelle et religieuse, au sein de l'école, tout en veillant à préserver la possibilité d'éduquer les enfants de ces minorités à la citoyenneté ainsi que de les préparer à une possible vie sociale et politique dans leur pays. L'éducation à la citoyenneté suppose que, devenus

[1] Ce rapport est issu des travaux de la « Commission de réflexion sur les contenus de l'enseignement », présidée par Pierre Bourdieu et François Gros, et remis le 8 mars 1989 au Ministre de l'Education nationale.

[2] Voir les débats qui ont eu lieu au Québec durant l'été 2007. Le problème associé à cette question d'éducation réside pour les enfants dans le risque de déscolarisation pour des motifs religieux.

[3] Nous précisons dans ce qui suit la distinction entre tolérance, que nous prendrons dans le sens faible d'une indifférence respectueuse à l'égard des conceptions du bien d'autrui, reconnaissance, estime.

citoyens, ces enfants vivront dans le respect de l'autre et de la diversité, pourront participer pleinement à l'interaction sociale et politique, seront en mesure de faire des choix de vie raisonnés et éclairés, c'est-à-dire pourront jouir de ce que Joel Feinberg, dans un autre contexte, désigne comme le « droit à un futur ouvert »[1].

Du point de vue de l'enfant, la question se formule alors ainsi : jusqu'à quel point les parents peuvent-ils éduquer leurs enfants conformément à leur culture et valeurs, dans le respect de ces derniers, de la préservation de leur liberté de choix comme de leur liberté de poursuivre une conception de la vie bonne, quelle qu'elle soit, et de la préservation de leurs chances de devenir des citoyens à part entière au sein de l'Etat dans lequel ils vivent et vivront ?

Nous envisagerons ces questions en considérant tout d'abord les enjeux suscités par deux cas tranchés par la Cour Suprême aux Etats-Unis. Nous montrerons ensuite que « l'institutionnalisation des désaccords », dans une logique de compromis, offre une solution plus appropriée, que certaines de celles suggérées par le libéralisme politique, aux conflits moraux et revendications des minorités religieuses au sein de l'école. Nous suggèrerons enfin les principes et contraintes sous lesquels cette institutionnalisation peut s'opérer.

A titre préliminaire et avant d'entrer dans la discussion, il peut être utile de distinguer, parmi les communautés vivant dans nos démocraties, (a) celles qui veulent résolument vivre en marge de la société (comme les Amish et les Mennonites) et dont les doctrines morales sont « totalement compréhensives »[2], (b) celles qui veulent vivre au sein des sociétés démocratiques et sont des minorités qui ont adopté des doctrines morales « partiellement compréhensives » (les Musulmans, les Sikhs en pays catholiques et, en général, les communautés issues de l'immigration) et (c) enfin les communautés qui veulent vivre au sein des sociétés démocratiques mais dont les choix moraux, religieux et idéologiques sont communément considérés comme extrémistes (comme ce peut être le cas pour les communautés hassidim ou l'Association des Frères musulmans). Précisons également que les questions que nous envisagerons ne concernent que des minorités religieuses dont les choix

[1] Voir Joel Feinberg, « The Child's Right to an Open Future », in *Whose Child ? Children's Rights, Parental Authority and State Power*, Aiken & LaFollette (éd.), Littlefield Adams, 1980, p. 124-53.

[2] Rappelons qu'une conception morale est, dans le vocabulaire rawlsien, « compréhensive quand elle inclut les conceptions de ce qui fait la valeur de la vie humaine, les idéaux du caractère personnel comme ceux de l'amitié ou des relations familiales ou associatives, enfin tout ce qui donne forme à notre conduite et, à la limite, à notre vie dans son ensemble. Une conception est pleinement compréhensive si elle concerne toutes les valeurs et les vertus reconnues dans le cadre d'un système articulé d'une manière relativement précise ; elle n'est que partiellement compréhensive quand elle comporte un certain nombre de valeurs et de vertus non politiques sans toutes les inclure, et qu'elle est articulée de façon assez lâche » (John Rawls, *Libéralisme politique*, Paris, PUF, 2001, p. 38).

de vie renvoient à des doctrines morales « totalement compréhensives » et qu'il ne s'agit pas de traiter de la transmission des valeurs, de la culture et des convictions religieuses des parents à leurs enfants en général.

1. Y A-T-IL UN DROIT D'ETRE PROTEGE DU FAIT DU PLURALISME RAISONNABLE ?

Dans une société pluraliste et tolérante, on tolère les choix d'identité et d'appartenance culturelle des individus. On peut considérer que cette tolérance et ce droit de procéder à des choix d'identité s'accompagnent du devoir de tolérer les identités et les choix subséquents des autres membres de la communauté. La tolérance prend ici un sens faible et consiste à s'abstenir d'intervenir dans l'action ou l'opinion d'autrui, quoiqu'on ait le pouvoir de le faire et qu'on les désapprouve ou ne les apprécie pas. La tolérance n'a matière à s'exercer que si les personnes sont effectivement confrontées à la diversité et, en l'occurrence, à la diversité des modes de vie de leur concitoyens. Pourtant l'éducation à la tolérance, y compris selon cette acceptation, pose plusieurs difficultés. Certains des cas portés en justice aux Etats-Unis montrent que l'exposition à la diversité, étape fondamentale de l'éducation à la tolérance, est problématique pour certaines familles. Le cas Mozert où se sont affrontés des familles de chrétiens évangélistes et le Comté d'Hawkins (1983)[1] est ici crucial puisqu'à travers lui se pose la question de savoir comment la tolérance pourrait être enseignée sans que les enfants soient exposés à la diversité et au pluralisme.

L'exposition à la diversité interfère-t-elle avec la liberté religieuse ?

Au cas Mozert fait écho celui des parents Amish qui refusaient d'envoyer leurs enfants à l'école publique au motif qu'elle les exposait à une large variété de « styles de vie alternatifs » et risquait d'ébranler la simplicité de leur mode de vie, le fait de vivre hors du monde et certaines des convictions de leur communauté religieuse. Au comportement de ces minorités on a opposé, à d'autres occasions, l'importance de mettre leurs enfants en présence d'un large éventail de choix de vie ultérieurs, la nécessité de leur offrir les conditions d'une

[1] Le cas renvoie à une plainte déposée par des familles chrétiennes contre le conseil local scolaire du comté de Hawkins au Tennessee (Mozert v. Hawkins Counting Bd. of Education, 827 F. 2d 1058 (6ème Cir. 1987)). Les familles considéraient que le programme d'apprentissage de la lecture de l'école primaire dénigrait leurs opinions religieuses (intégristes), du fait de son manque d'« équilibre » religieux et de la nature insuffisamment engagée de la présentation des religions.

bonne intégration socio-économique. Pour notre part, nous considèrerons spécifiquement la question de savoir s'il est possible d'enseigner la tolérance sans demander aux individus – aux enfants ou à leurs parents – de s'abstenir d'affirmer la vérité de leurs propres convictions particulières morales ou religieuses, ne serait-ce que pour des raisons politiques ? La question est de savoir si les personnes peuvent reconnaître l'autorité politique et la pertinence de raisons, qui peuvent être partagées par des individus raisonnables mais en désaccord, concernant leurs idéaux sociaux, culturels et religieux ultimes. La difficulté est évidente car l'« exposition à la diversité », au pluralisme est un moyen indispensable de l'enseignement de cette vertu civique de base qu'est la tolérance. De ce point de vue, les textes internationaux sont sans ambiguïté, dès lors que l'on se soucie strictement de l'enfant et de ce que l'on considère être de son intérêt. La *Convention internationale des droits de l'enfant* stipule, dans son article 13.1, que

> « L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend *la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce*, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant »[1].

Ce faisant « Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances »[2], ce qui signifie qu'« ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles » (article 28.1, d).

La référence à ces textes juridiques, pour trancher des dilemmes moraux, se justifie de plusieurs points de vue. En premier lieu, des principes juridiques supranationaux jouent déjà le rôle de références communes dans la coordination des agents aux niveaux internationaux et nationaux. Ainsi la référence aux droits de l'homme, dans des situations de violation de ces droits, a donné lieu à l'instauration de tribunaux internationaux. La formulation très générale de ces principes, internationalement ratifiés par les Etats, ne constitue pas un argument à leur encontre, pour qui voudrait considérer que seuls seraient valides des principes juridiques précis et des normes de détail. L'exemple de la référence aux droits de l'homme est là pour le montrer. Il est certain que la coordination des agents, au niveau local, suppose une dimension d'interprétation de ces principes à laquelle se prêtent également les articles de la *Convention*. Néanmoins la référence à ces principes offre, au plan juridique, une issue aux conflits évoqués.

[1] ONU, *Convention internationale des droits de l'enfant*, 1989 ; nous soulignons. Voir aussi l'article 17 de la *Convention*.

[2] ONU, 1989, article 28.1.

La question de l'éducation permet de porter un regard spécifique sur l'extension du droit des minorités et son domaine d'application. On ne peut omettre le fait que les personnes considérées ici (des enfants) ne sont pas en mesure de juger pour elles-mêmes. Les enfants ont, dans ces communautés, le statut de « minorités au sein d'une minorité »[1] dont les droits doivent être protégés. La prise en compte des droits de l'enfant et de « l'intérêt supérieur de l'enfant »[2] face à la liberté éducative des parents est en effet décisive, dans la mesure où il importe que soient préservées pour lui, à l'avenir, la possibilité de participer pleinement à la vie sociale et politique de son pays et celle de pouvoir choisir le type d'existence qu'il souhaite mener devenu adulte.

Du point de vue des parents et en relativisant ce qui serait de « l'intérêt de l'enfant », on pourrait objecter que l'exposition à la diversité (*i.e.* au pluralisme) interfère avec leur liberté religieuse et le libre exercice des croyances religieuses propres à leur milieu d'origine. Plusieurs éléments permettent cependant de répondre à cette objection. En premier lieu, l'exposition factuelle à la diversité, mise en cause dans le cas évoqué, ne consistait pas dans un enseignement de valeurs à strictement parler. En effet, « l'exposition à la diversité ne constitue pas un enseignement ni un endoctrinement, une opposition ou une promotion de ce qui est exposé »[3]. De fait, ainsi que l'a rappelé une partie du personnel scolaire dans cette affaire, aucune valeur en particulier n'était enseignée dans les cours que suivaient les enfants des familles concernées. Il s'agissait simplement d'apprendre la lecture aux enfants. L'institution publique n'a pas cherché, à travers l'école, à leur inculquer des opinions religieuses particulières ni à leur imposer des actes qui étaient formellement interdits ou condamnés par leur religion[4].

En revanche, on peut considérer que le programme de lecture proposé par l'école primaire interférait avec la capacité des *parents* de transmettre leurs valeurs religieuses. La question est alors : y a-t-il, pour les parents, un droit *moral* de choisir que leurs enfants suivent ou non des programmes éducatifs visant à les former, en l'occurrence à la lecture – et dans une certaine mesure à les éduquer à des vertus civiques de base –, si ces programmes leur rendent difficile la transmission de croyances religieuses particulières à leurs enfants ? Certains considèrent en effet qu'il y a dans ces situations une « présomption morale en faveur des parents »[5], un

[1] A. Eisenberg et J. Spinner-Halev, *Minorities within Minorities: Equality, Rights and Diversity*. Cambridge, Cambridge University Press, 2005.
[2] ONU, 1989, article 3.1.
[3] *Mozert*, 827 F. 2ème, 1063.
[4] *Mozert*, opinion du juge Boggs, 827 F. 2ème, 1077.
[5] William Galston, *Liberal Pluralism : The Implications of Value Pluralism for Political Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002, p. 100.

« élément essentiel de leur liberté expressive »[1]. Pourtant et quand bien même cette transmission serait rendue difficile, on ne peut considérer qu'un droit *moral* serait ici violé. Les enfants ne sont pas de simples extensions de leurs parents[2] et la liberté religieuse dont ils jouissent ne va pas jusqu'à pouvoir y forcer leurs enfants. En effet, une liberté juste est une liberté civile qui doit être garantie à tous et le droit d'exercer librement sa religion n'implique pas que les parents aient le droit d'exercer une autorité exclusive et exhaustive sur l'éducation scolaire de leurs enfants[3], en particulier lorsque l'exercice de cette liberté parentale obère l'avenir de l'enfant et lui interdit d'épouser tel ou tel style de vie sur le fondement d'un discernement personnel libre, raisonnable et motivé. Les limites de la liberté éducative *présente* des parents se dessinent dans la préservation de la liberté *à venir* de leurs enfants, de nourrir un rapport consenti et éclairé à leur propre culture et aux valeurs qui leur ont été transmises, de faire des choix personnels dans le futur en termes d'options morales, religieuses et culturelles[4].

Comme le juge Lively le soutient et en référence aux textes internationaux précédemment cités, il apparaît que l'une des fonctions de l'école publique est de « familiariser les élèves avec une pluralité d'idées et de concepts » et qu'elle est légitimée dans cette mission tant qu'elle évite tout « message religieux ou anti-religieux »[5]. Elle *doit* donc enseigner la tolérance civile ainsi qu'un certain nombre de valeurs essentielles dans une société démocratique. En particulier, cet enseignement est d'autant moins problématique que l'on retient une définition minimale de la tolérance comme abstention de toute intervention dans l'action ou l'opinion d'autrui, pour autant que son comportement et son idéologie sont respectueuses des droits fondamentaux et des libertés élémentaires de ses concitoyens. Cette exposition à la diversité n'a pas ici pour vocation d'engendrer, chez les enfants de ces communautés, une forme de « reconnaissance », c'est-à-dire d'estime à l'égard de modes de vie qui leur sont étrangers, mais seulement de les disposer à cette vertu « froide » et formelle qu'est la tolérance comme respect qui n'implique aucune forme de sympathie mais qui signifie simplement l'observation de l'impératif pratique kantien : « Agis de telle sorte que tu

[1] Galston, 2002, p. 102.
[2] Comme le statut de personne juridique reconnu en France aux enfants, nés vivants et viables, le rappelle.
[3] Voir Any Gutmann, « Civic Education and Social Diversity », *Ethics* 105, n°3, 1995, p. 557-579.
[4] Ainsi on ne pourrait tolérer que des parents catholiques refusent que l'école propose à leurs enfants une lecture du Coran au motif que les valeurs de l'Islam pourraient éloigner ces derniers des enseignements du catholicisme.
[5] *Mozert*, 827 F. 2ème, 1069 et 1068.

traites l'humanité aussi bien dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen »[1], en toute neutralité axiologique.

Dans la mesure où l'exposition à la diversité de pensée est un moyen fondamental et incontournable de l'enseignement de cette vertu civique de base qu'est la tolérance, on ne peut légitimer l'instauration d'un *droit* fondamental qui exempterait les enfants de certains cours ou qui leur permettrait de déroger à un régime éducatif comme celui proposé aux enfants Mozert. Un certain niveau de conscience de l'existence de mode de vie alternatifs est un prérequis, non seulement pour l'exercice de cette valeur certes libérale qu'est la capacité élémentaire de faire des choix de vie, mais aussi pour l'exercice de la citoyenneté elle-même. L'argument est décisif pour qui veut reconnaître que l'école a pour vocation d'éduquer les enfants et qu'elle vise, en autres choses, à assurer une parité de participation de tous les citoyens à la vie politique[2].

Si les parents d'élèves avaient un droit moral de choisir que leurs enfants suivent ou non des programmes éducatifs, ayant de tels objectifs et visant à les éduquer à des vertus civiques de base, parce que ces programmes leur rendraient difficile la transmission de croyances religieuses personnelles à leurs enfants, on reconnaîtrait aux plaignants un droit de protéger leurs enfants du fait du pluralisme raisonnable. Or de même que l'on ne peut être dispensé sélectivement de certaines obligations civiles de base, la communauté politique, l'Etat peut raisonnablement attendre des enfants qu'ils soient éduqués à de telles vertus civiques[3].

L'éducation à la réflexion critique.

Les difficultés que pose l'exposition des enfants à la diversité – fondamentale pour l'apprentissage de la tolérance, en tant que moment clef dans le rapport à l'autre pour le futur citoyen, mais également pour sa stricte formation personnelle et citoyenne – sont comparables et se retrouvent lorsque l'école s'efforce de développer l'esprit critique des élèves. En lien avec cette seconde dimension, la communauté Amish formule des revendications précises.

[1] Emmanuel Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, In *Œuvres complètes*, tome II, Paris, Gallimard, 1985, p. 295.

[2] Ainsi l'article 1er de la Loi française d'orientation sur l'éducation de 1989 souligne que « le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre […] d'exercer sa citoyenneté ».

[3] Ces exigences posées, nous n'ignorons toutefois pas qu'il existe des raisons et des arguments de prudence au nom desquels des dispenses devraient être accordées. Il peut être préférable de réaliser des « accommodements raisonnables » pour les enfants de ces minorités plutôt que de les voir quitter le système public d'enseignement.

Non seulement elle souhaite que les enfants Amish quittent l'école publique après le primaire mais elle conteste aussi l'éducation de ces derniers à un sens critique.

L'affaire Yoder est exemplaire de ces dilemmes. Alors que l'Etat du Wisconsin exigeait, conformément à la loi, que les enfants Amish soient scolarisés jusqu'à l'âge de seize ans, l'Ancien Ordre Amish refusait cette disposition légale qui menaçait la vie de la communauté fondée sur la foi. Plus récemment, la communauté mennonite du Québec a refusé de se voir imposer le programme du ministère de l'Education au motif que lors de l'apprentissage de la lecture, le ministère allait « imposer des histoires, des personnages, qui mettent en avant des modes de vie jugés négatifs par les mennonites », tels que l'homosexualité[1].

Les revendications formulées par la communauté Amish sont problématiques dans la mesure où au sein de celle-ci, les enfants ne sont pas préparés à devenir des citoyens réfléchissants et critiques. Se joue ici un conflit entre des perspectives communautaires et une perspective libérale *compréhensive* – plutôt que strictement politique – qui promeut la « délibération rationnelle sur différents styles de vie »[2]. Or c'est précisément de cette possibilité délibérative et critique que les familles Mozert, Yoder et d'autres communautés religieuses, comme les Témoins de Jéhovah, veulent préserver leurs enfants. Or lorsque l'on autorise les Amish à retirer leurs enfants de l'enseignement secondaire – comme le défend W. Galston – on contrecarre leur capacité future à prendre des décisions informées sur des choix de vie qu'ils pourront faire ultérieurement.

De surcroît, l'ouverture au monde – le *rumschpringa* – que prévoit l'éducation Amish pour les adolescents entre 16 et 21 ans et durant laquelle ils sont libérés des règles de la communauté, ne peut suffire à leur donner les moyens de choisir ou non de retourner dans leur communauté (en l'occurrence en acceptant le baptême). L'enjeu n'est certainement pas tant ici d'être informé sur le monde et sur ce que l'on perd ou évite en demeurant dans la communauté Amish que de disposer d'une réelle capacité à pouvoir choisir et s'insérer socialement, professionnellement et politiquement dans le monde moderne. Il ne suffit pas que les individus aient un droit « substantiel »[3] de sortir de leur communauté, encore faut-il qu'ils disposent des moyens réels de l'exercer. Ainsi par exemple les Amish ignorent, pour une large part, les réseaux d'insertion professionnelle et sociale de nos sociétés. Or cette

[1] *Le Devoir*, 20 août 2007-10-05.

[2] Any Gutmann, *Democratic Education*, Princeton, Princeton University Press, 1997, p. 30-31. La difficulté que soulève la rencontre des communautés ne réside pas tant dans la confrontation d'interprétations divergentes du pluralisme raisonnable ou de la tolérance que dans la confrontation de conceptions du bien où le rôle des convictions privées – religieuses et morales en particulier – prévaut ou ne prévaut pas sur les valeurs de la raison publique.

[3] Chandran Kukathas, « Are There Any Cultural Rights », *Political Theory* 20, n°1, 1992, p. 133.

information peut en partie être assurée par l'école. De plus, si ces enfants vont à l'école publique, des liens affectifs et sociaux peuvent se développer avec des non Amish[1], lesquels faciliteront leur entrée dans le monde moderne, le plus souvent suivie d'une rupture complète avec leur communauté d'origine.

Incontestablement l'école n'est pas seule en charge de l'ouverture au monde des enfants de ces communautés ni seule responsable de leur éducation à l'esprit critique ou à la tolérance. Néanmoins c'est dans son cadre que les conflits évoqués se cristallisent. Ils se posent de façon d'autant plus cruciale que ces mineurs ne sont pas seulement des enfants de leur communauté mais également de futurs citoyens des Etats où ils sont scolarisés. Pour dépasser les tensions suscitées par ces confrontations culturelles, une solution peut consister à amener ces communautés à considérer que font partie intégrante de leurs valeurs la tolérance, la libre acceptation fondée sur le discernement personnel et l'ouverture à la diversité[2]. Si l'on accepte de s'intéresser au détail de ces doctrines, on pourra constater que rien n'y demande de prémunir les enfants de la diversité[3] et que les réticences des communautés à l'égard de l'école sont davantage fondées sur des craintes d'ordre psychologique[4]. Ceci est manifeste dans le cas des Amish qui prévoient dans leur éducation une période initiatique de découverte du monde moderne, suite à laquelle leurs membres font, ou non, le *choix* de demeurer dans leur communauté d'origine. Les coutumes amish valorisent donc par elles-mêmes le choix volontaire d'une doctrine morale, le discernement personnel et la tolérance[5]. De la même façon, on devrait pouvoir souligner, à l'intention de ces communautés, que ces dimensions

[1] Ce dont, comparativement, les Témoins de Jéhovah dissuadent leurs adhérents : des publications de la secte font remarquer que les activités extra-scolaires et les amitiés hors du mouvement sont potentiellement préjudiciables, dans la mesure où elles risquent de conduire à côtoyer de « mauvaises fréquentations » ou à manquer des réunions de la congrégation, et ainsi avoir des répercussions néfastes sur la vie spirituelle des enfants (*Réveillez-vous !*, 22 juin 1991, p. 16).

[2] La tolérance fait spécifiquement partie des valeurs au sujet desquelles un consensus par recoupement se noue parmi une large variété de cultures dont certaines incarnent pourtant des doctrines morales pleinement compréhensives.

[3] Et peut-être est-ce là ce qui différencie l'attitude de secte comme les Témoins de Jéhovah qui, par le biais de journaux communautaires, dissuadent leurs fidèles de fréquenter « le monde » de courants religieux comme les Amish et les Mennonites.

[4] Ainsi il serait judicieux d'attirer l'attention de ces communautés sur le fait que le contact avec le monde moderne n'aura pas nécessairement pour conséquence d'éloigner leurs enfants des valeurs de leur communauté. En réalité déjà, seuls 15 à 20% des enfants des communautés Amish quittent leur communauté après leur confrontation, à l'adolescence, avec le monde moderne.

[5] Les Amish défendent l'idée que l'entrée – en l'occurrence, définitive et irréversible – dans la communauté est un choix fondé sur une décision informée prise à la suite du *rumschpringa*, ce que ne préconise pas, par exemple, l'association des Témoins de Jéhovah. Chez les Amish, le baptême ne peut être reçu qu'après ce consentement jugé éclairé. De même, l'adoption de nouvelles technologies par ces communautés procède d'un questionnement sur leur utilité réelle, mesurée à l'aune de leurs conséquences sur l'unité de la famille, de la communauté et du respect des traditions religieuses. Enfin les Amish, venus s'installer vers 1720 en Pennsylvanie, pays de « l'expérience sacrée de la tolérance », se caractérisent par une grande tolérance spirituelle, sont pacifistes et objecteurs de conscience. A l'exception de certaines missions ponctuelles, ils ne pratiquent aucun prosélytisme.

(tolérance, discernement personnel, choix informé) ne sont pas incompatibles avec la vie communautaire, qu'elles autorisent une solide identification culturelle et n'excluent pas la conscience de l'importance des choix éthiques et religieux faits par chacun[1]. Ainsi il ne s'agit pas de montrer à ces communautés que la tolérance et l'ouverture à la diversité sont nécessaires à chacun pour mener une vie bonne mais de suggérer que ces dimensions ne rendront pas la vie de leurs enfants plus mauvaise[2].

Cette perspective offre une alternative à des préconisations fortement libérales comme celle de B. Ackerman[3] ou d'A. Gutmann, qui ne font pas droit aux options éthiques et religieuses de parents réticents à l'enseignement de ces valeurs, tout de même qu'à la confrontation de leurs enfants à la diversité, sans pour autant admettre que l'école ne doive accueillir, sans discussion, les revendications de ces minorités ainsi que le voudraient W. Galston ou L. Lomasky[4].

Légitimité d'une éducation à la tolérance et au respect de l'autre.

Les conflits suscités par la scolarisation d'enfants de minorités religieuses permettent d'envisager les conditions de l'enseignement, au sein de l'école publique, de la tolérance et du respect de la diversité culturelle et religieuse – étant entendu que l'éducation à la tolérance ne peut être un enseignement strictement théorique mais qu'elle suppose une confrontation des enfants à la diversité sociale et spirituelle. Comme le souligne le septième principe du Rapport Bourdieu-Gros, l'un des objectifs de l'éducation peut être de faire « découvrir, comprendre et respecter la diversité, dans le temps et dans l'espace, des civilisations, des modes de vie et des traditions culturelles ».

Parmi les communautés respectant les principes de la démocratie, certaines souhaitent se tenir à l'écart de la vie des sociétés démocratiques par conviction religieuse ou morale. D'autres vivent dans le monde moderne mais défendent des principes de justice qui ne sont pas ceux du libéralisme. Bien souvent, elles souhaitent que leur vie soit gouvernée par des principes religieux. Pouvons-nous attendre de ces groupes, dont certains nourrissent des

[1] Voir Will Kymlicka, *Liberalism, Community and Culture*. Oxford, Oxford University Press, 1989, p. 162-181.

[2] Pour un argument comparable concernant l'autonomie, voir Eammon Callan, « Political Liberalism and Political Education », *The Review of Politics* 58, n°1, 1996, p. 24.

[3] Bruce Ackerman, *Social Justice in the Liberal State*, New Haven, Yale University Press, 1980, p. 139-167.

[4] Voir Galston, 2002 et Loren Lomasky, *Persons, Right, and the Moral Community*. New York, Oxford University Press, 1987, p. 171-187.

doctrines morales pleinement compréhensives, qu'ils reconnaissent et adhèrent à un principe de tolérance – indépendamment du fait qu'ils puissent y souscrire pour des raisons religieuses plutôt que pour des raisons politiques ? Pouvons-nous exiger ou espérer de ces minorités, comme le font les libéraux, qu'elles épousent un certain respect civil de la différence, cette exigence étant indépendante du fait – et de la conviction – que leurs concitoyens nourrissent des idées religieuses profondément fausses, qu'elles n'approuvent pas voire ne respectent pas comme telles[1] ?

On ne peut nier que la tolérance soit une valeur prééminente et caractéristique du libéralisme. Néanmoins et bien que la relativité des normes interdise que l'une, plutôt que l'autre, soit enseignée dans les écoles d'une société libérale et éthiquement neutre, lorsque surgissent des conflits de normes, la tolérance, à laquelle le respect de l'autre peut être associé, doit pouvoir échapper à ces arbitrages. Nos sociétés sont caractérisées par un désaccord sur les conceptions compréhensives du bien et leur valeur. La coexistence sociale requiert, au minimum, que ce désaccord soit raisonnable, c'est-à-dire que nous n'acceptons que des conceptions compréhensives *raisonnables*, en somme qu'aucune de celles-ci ne prône, par exemple, la domination d'un groupe sur un autre, la discrimination ou l'esclavage. De la sorte, le désaccord raisonnable oppose des personnes raisonnables qui se reconnaissent mutuellement comme telles et qui ne cherchent pas à imposer leurs conceptions compréhensives à autrui.

Pour ces raisons, la légitimité d'une éducation à la tolérance est crédible. Celle-ci, au même titre que le respect de l'autre et de l'autre sexe – notamment pour des raisons d'impartialité –, sont des valeurs dont on peut attendre qu'elles soient, dans des sociétés multiculturelles, l'objet d'un consensus quelles que soient la culture des individus concernés et les doctrines morales qu'ils épousent.

Cette exigence de tolérance et de respect de l'autre, formulée cette fois à l'endroit des minorités elles-mêmes, se justifie en prenant appui sur une différenciation entre les conceptions de la vie bonne auxquelles ces communautés et minorités peuvent adhérer[2]. Quoique la tolérance soit une valeur libérale, elle n'est pas nécessairement incompatible avec d'autres conceptions de la vie bonne et peut faire l'objet d'un consensus par recoupement. Parmi les communautés qui ne partagent pas une vison libérale du monde ni du bien, certaines

[1] Accepter l'existence de conceptions du bien que nous croyons être fausses et accepter que des personnes tiennent pour vrai ce que nous jugeons être une erreur consiste, à strictement parler, à faire preuve de tolérance.

[2] Cette distinction permettra de justifier que les principes au nom desquels seront réalisés les aménagements évoqués ultérieurement et visant à respecter telle ou telle conviction religieuse ne pourront pas valoir identiquement pour toutes les communautés.

prônent la violence, le racisme, la négation, par la force, de la différence. De toute évidence, les « intolérants violents » ne se soumettront pas au principe de tolérance mais, réciproquement et dans la mesure où ils mettent en danger l'existence d'autrui, aucune tolérance ne peut se justifier à leur égard[1]. S'agissant de communautés qui ne prônent pas cette intolérance mais dont la vision compréhensive du monde ne les prédispose pas aux valeurs du libéralisme, la question est plus complexe. L'exigence de tolérance, formulée à leur endroit, ne consiste pas à leur demander d'estimer le mode de vie qui prévaut dans les sociétés libérales. La distinction du respect, de l'estime et de la reconnaissance sert ici de repère. Alors que l'estime implique un jugement normatif positif sur les qualités individuelles de chacun, en tant qu'elles contribuent ou non à la reproduction de l'ordre social[2], le respect n'implique aucune sympathie mais un devoir de traiter autrui comme une personne ayant une faculté de discernement moral et eu égard à laquelle ne s'imposent que des exigences de respect moral réciproque ou d'égalité universelle. Cette attitude n'implique aucun acte moral de reconnaissance – laquelle n'advient, le plus souvent, que dans le cadre de communautés concrètes – mais seulement l'acceptation et l'engagement de ne pas nuire à autrui ni de l'empêcher de vivre selon ses convictions et ses traditions.

Pour qui y prête attention, le comportement de ces minorités manifeste bien souvent, en lui-même, une attitude de respect à l'égard des citoyens des sociétés libérales. C'est le cas des communautés qui vivent à l'écart du monde (Amish, Mennonites, Anabaptistes, Quakers) mais également de groupes religieux impliqués dans le prosélytisme comme les Témoins de Jéhovah[3]. Bien souvent, en outre, ces communautés sont pacifistes et leur inspiration religieuse les enjoint au respect de l'autre. Dans cette perspective, une logique de compromis, bien que nous éloignant du libéralisme politique[4], contribuerait pourtant, à partir d'une prise en compte de la substance même des doctrines et valeurs de ces communautés, à ce que celles-ci prennent conscience que leurs dogmes comportent, intrinsèquement, une dimension de tolérance et de respect de la diversité des convictions auxquelles l'école prétend

[1] Voir John Rawls, *Théorie de la justice*, Paris, Seuil, 1987, p. 253.

[2] Axel Honneth, *Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf, 2000, p. 136.

[3] L'obligation d'évangélisation qu'assument les Témoins de Jéhovah manifeste un respect évident des populations auprès desquelles ils déploient leur prédication dans le but de sauver leurs âmes.

[4] En ce que le libéralisme politique exclut de la justification publique les revendications concernant la vérité et le bien humain comme un tout (voir Stephen Macedo, « Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism: The Case of God v. John Rawls ? », *Ethics* 105, n°3, (Apr., 1995), p. 491-496) tout de même que certaines formes de raisonnement subtiles et complexes (voir Rawls, 2001, p. 203). Il juge, par exemple, inappropriées les revendications issues du discours religieux.

familiariser les enfants. Cette considération suggère qu'une issue aux conflits, qui se posent au sein de l'école, pourrait donc être trouvée en suivant la voie du « compromis »[1].

2. RESPECTER UNE EDUCATION EN CONFORMITE AVEC DES DOCTRINES MORALES PLEINEMENT COMPREHENSIVES ?

Limites du libéralisme politique dans le champ éducatif.

Dans les deux cas américains précédemment évoqués (Wisconsin contre Yoder (1972) et Mozert contre le Comté d'Hawkins), les familles revendiquaient le droit d'élever leurs enfants selon leurs propres convictions. Cet argument peut être appréhendé depuis une perspective morale, comme nous l'avons fait et c'est également la voie qu'a suivi la Cour Suprême américaine, dans le cas Wisconsin vs. Yoder, en invoquant le principe selon lequel l'éducation morale des enfants était un intérêt fondamental et légitime des parents[2].

Ces cas mettent en difficulté le libéralisme car ils cristallisent non pas seulement un conflit entre une norme morale et un droit fondamental mais également un conflit entre droits fondamentaux internationalement reconnus, dont l'une et l'autre parties, *i.e.* les parents comme les enfants, peuvent se revendiquer. S'opposent en effet le droit fondamental des parents qui « ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants »[3], d'une part, et le droit, non moins fondamental, des enfants à l'éducation[4] ainsi qu'à « la liberté de pensée, de conscience et de religion »[5], d'autre part.

Les philosophes libéraux contournent ce conflit de normes juridiques en déplaçant la question sur le terrain de la légitimité de l'ingérence de l'Etat dans une sphère sociale dont on tend à penser qu'il doit s'en tenir écarté : la famille, alors même que cette sphère est normée par des dispositions de droit (il suffit de mentionner, à l'appui de cette remarque, le *Code Civil* en France). A cet argument, on peut en premier lieu opposer qu'aucun espace social

[1] Voir Richard Bellamy, *Liberalism and Pluralism. Towards a Politics of Compromise*. Londres et New York, Routledge, 1999.

[2] Juge Burger, Opinion de la Cour Suprême, 406 U.S. 205 (1972). C'est au fond le contenu même de la notion d'éducation qui est ici en question selon que l'on porte l'accent sur le contenu, comme tel, de l'enseignement ou sur les valeurs qui sont enseignées dans le cadre de l'école publique, et selon que l'on évoque le droit des parents à élever leurs enfants *en conformité* avec leurs propres convictions plutôt que le fait de leur *transmettre* des valeurs particulières.

[3] *Déclaration universelle des droits de l'homme*, ONU, 1948, article 26.3. Lorsque leur choix d'enseigner à leurs enfants leur propre foi est mis en cause, les Témoins de Jéhovah invoquent une violation de ce droit fondamental pourtant reconnu par de hautes instances.

[4] ONU, 1989, article 28.1.

[5] ONU, 1989, article 14.1.

n'est complètement soustrait à l'autorité de l'Etat quoique l'Etat n'ait pas un droit *illimité* d'intervenir dans toutes les sphères sociales[1].

Lorsque l'on se place sur le terrain du droit, comme y invitent les textes notamment internationaux, soucieux de préserver les intérêts de l'enfant et l'envisageant comme une personne, la question posée ne se formule plus en termes d'ingérence dans la culture des minorités. La prise en compte du pluralisme éthique et religieux est, dans le cas de l'éducation, confrontée à des difficultés spécifiques car elle ne se formule plus seulement – dans la mesure où il est question d'enfants et de mineurs – dans les termes d'un conflit mettant aux prises les valeurs de groupes minoritaires avec les valeurs du groupe social dominant. Il s'agit bien plutôt de reconnaître que l'enfant est la personne centrale autour de laquelle se noue le débat (plutôt que la communauté ou les parents) et qu'en tant que personne, il est titulaire d'un certain nombre de droits subjectifs, c'est-à-dire de prérogatives dont il peut exiger le respect. Une attitude libérale, aussi ouverte aux revendications des minorités que celle de Galston, est contradictoire en ce qu'elle tend à refuser aux enfants un droit – la liberté de pensée, de conscience et de religion – qu'elle reconnaît à des personnes adultes. Le libéralisme politique ne peut s'opposer à ce que l'Etat intervienne, y compris dans la sphère privée ou concernant des « choix privés », pour faire respecter un droit fondamental[2].

Institutionnaliser le désaccord.

Les cas précédemment décrits révèlent des conflits éthiques irréductibles nourris par des visions du monde, religieuses ou métaphysiques, qui offrent chacune de « bonnes raisons » à l'appui de leurs positions. L'analyse de la structure du jugement moral et de ses propriétés montre que les raisons morales se caractérisent par le fait d'être des raisons contraignantes et de « dernier ressort », à la différence d'autres types de considérations normatives (économiques, politiques ou écologiques) qui peuvent toujours être mises en balance les unes avec les autres[3]. Ceci explique la faible probabilité que les individus procèdent à une révision

[1] Ce type d'argument se trouve chez des auteurs comme A. Gutmann (1987).

[2] Afin de garantir ce droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion, la *Convention internationale des droits de l'enfant* établit un « devoir » corrélatif s'imposant aux parents de le guider dans son exercice et eu égard auquel les Etats parties se sont engagés.

[3] Voir Emmanuel Picavet, « L'inégalité face aux principes publics », *Humanistyka i przyrodoznawstwo*, Olsztyn, 12, 2006, p. 27.

de leur système de valeurs, dès lors que leurs convictions morales leur apparaissent à la fois comme proprement morales et comme s'exprimant dans des jugements bien fondés.

Par conséquent et pour respecter une attitude de neutralité à l'égard de conceptions compréhensives du monde, fondées sur de bonnes raisons, il importe de trouver aux conflits qui se posent à l'école des modalités de résolution respectant, autant que faire se peut, les convictions de chacun et visant à être « équitables pour chacun ». Dans cette perspective, une logique de compromis, respectueuse des convictions individuelles, mais normée par un indispensable souci de « l'intérêt supérieur de l'enfant » et de ses droits, apparaît comme la plus appropriée. Le « compromis » constitue en effet une voie moyenne entre l'allégeance inconditionnée aux institutions et aux organisations sociales, d'une part, et le refus pur et simple de ces dernières, d'autre part. Il offre à la fois une reconnaissance des convictions individuelles, y compris dans le cadre de conflits de valeurs, et contribue à corriger l'inégalité des individus face aux risques de frustration de leurs valeurs personnelles les plus profondes, en faisant une place réelle à ces dernières[1].

L'objectif est ici de concrétiser, d'une manière adéquate, des exigences morales précises, au sein d'institutions sans qu'elle n'implique ni ne donne lieu à une annulation des divergences de vue. Ainsi une « institutionnalisation de ces désaccords », fondés sur des incompatibilités éthiques et religieuses, s'offre comme une solution adéquate, dont nous allons préciser les modalités, dans le domaine scolaire. En effet, ce type de dispositifs est spécifiquement pertinent, lorsqu'il n'existe pas de références axiologiques communes à toutes les parties ou lorsque l'on traite de droits fondamentaux (notamment de la garantie de libertés à l'échelon constitutionnel), sans vouloir imposer aux parties telle ou telle valeur de référence. Il répond mieux qu'un introuvable consensus moral à la réalité de l'interaction sociale et politique contemporaine aussi bien qu'à ses exigences.

3. ORGANISER LE DESACCORD ET LA TOLERANCE A L'ECOLE.

Le respect des droits fondamentaux des enfants.

Cette institutionnalisation du désaccord, dans le domaine éducatif, peut s'ordonner autour de plusieurs principes. En premier lieu et quels que soient les aménagements éducatifs réalisés et les options morales parentales, l'Etat et les institutions publiques doivent garantir que les

[1] De ce point de vue, notre position se distingue de celle de S. Macedo (1995) qui juge que la limite des aménagements respectant la diversité culturelle réside dans la mise en danger du noyau des valeurs libérales.

enfants ne font pas l'objet de pratiques éducatives, religieuses et/ou culturelles mettant en danger leur intégrité physique et psychique. Les droits fondamentaux de l'enfant doivent prévaloir face à toute atteinte à son intégrité corporelle (avec des pratiques comme le jeûne forcé entraînant des troubles physiologiques, la clitoridectomie ou l'infibulation), à son intégrité psychique (cas des sectes et communautés religieuses vivant en retrait du monde comme les Témoins de Jéhovah[1]) ou lorsqu'il se trouve en situation de mise en danger vitale (ex : le refus de traitement médical, l'interdiction de la transmission du sang chez les Témoins de Jéhovah[2]). Dans ces cas, le droit à une protection de l'Etat doit primer sur les valeurs familiales propres aux religions et aux cultures des minorités[3]. Ce droit est réaffirmé par la *Convention internationale des droits de l'enfant* dans son article 19 et justifie également les dispositions requises pour le faire respecter[4].

Au principe du respect des droits fondamentaux de l'enfant, s'ajoute celui du respect de sa dignité que l'on trouve par exemple mentionné par la loi française, qui préconise de prévenir toute « atteinte à la dignité ou à la liberté de l'élève » et à tout ce qui « compromettr[ait] [sa] santé ou [sa] sécurité »[5]. Les pratiques éducatives, quelles que soient leurs sources (parentale ou institutionnelle), doivent respecter la nature rationnelle de l'enfant – *i.e.* sa capacité de mettre en œuvre et d'exploiter ses dispositions rationnelles – aussi bien que son développement. En particulier, on ne peut admettre que la formation du jugement et l'apprentissage du discernement – dont l'une des conditions est la confrontation à la diversité et à l'altérité – soient entravées par des dispositions éducatives spécifiques prises à l'instigation de revendications parentales. Ces facultés rationnelles, au même titre que la volonté morale, sont le principal fondemental du respect de la dignité dû à toute personne[6]. L'éducation des facultés rationnelles se justifie d'autant plus qu'elle contribuera à préserver les enfants, devenus adultes, de multiples formes de domination et de manipulation.

[1] Dans cette perspective, on pourrait également évoquer le droit des enfants de n'être soumis à aucun prosélytisme religieux sans aller jusqu'à récuser la légitimité de l'enseignement religieux comme tel. Certains ont ainsi mis en question la liberté des parents d'enrôler leurs enfants dans des pratiques religieuses illégitimes (voir Matthew Clayton, *Justice and Legitimacy in Upbringing*. Oxford, Oxford University Press, 2006).

[2] La loi française a statué sur la question en considérant que le refus des parents de pratiquer une transfusion sanguine à leurs enfants, dont le pronostic vital en dépendait, constituait un trouble à l'ordre public.

[3] Comme le souligne M. Walzer, lorsqu'elle est « portée à ces extrémités, la diversité culturelle ne peut éviter l'ingérence » (Michael Walzer, *Traité sur la tolérance*, Paris, Gallimard, 1998, p. 95).

[4] « Les États parties prennent toutes les mesures efficaces appropriées en vue d'abolir les pratiques traditionnelles préjudiciables à la santé des enfants » (article 24.3). Voir aussi l'article 2 de la *Convention*.

[5] Conseil d'Etat, avis du 27 novembre 1989.

[6] Voir Kant, 1985, p. 308.

Autonomie à l'égard des valeurs communautaires et libre disposition de ses références culturelles.

Dans cette perspective, une attention particulière doit être attachée aux principes de l'autonomie individuelle à l'égard de son milieu d'origine et à la libre disposition individuelle de ses propres références culturelles. En effet, l'idée d'*appartenance* d'un individu à une communauté est en soi problématique sauf à admettre un principe d'allégeance non consentie. Cette appartenance fait d'autant plus question s'agissant d'enfants, en particulier d'enfants dont les parents sont affiliés à des sectes ou à des communautés religieuses vivant très à l'écart du monde et ayant adopté des doctrines morales pleinement compréhensives fort rigoureuses. Dans ce cas, les aménagements institutionnels scolaires et les pratiques éducatives doivent respecter le droit de pouvoir prendre ses distances à l'égard de sa communauté d'origine et de sa propre appartenance culturelle, au détriment des droits que l'on serait tenté de reconnaître à la « communauté », à laquelle l'enfant est dit appartenir de par son origine, ou à ses parents[1]. Ce « droit à la différence », à l'égard de sa propre tradition culturelle, justifie que les enfants, au sein de l'institution scolaire, soient exposés à la diversité culturelle mais également que l'éducation dispensée, publique et/ou familiale, leur permette de librement disposer de leurs références culturelles plutôt que d'être contraints par elles.

De la même façon, des revendications communautaires concernant des aménagements scolaires qui donneraient lieu à des pratiques discriminantes et inégalitaires, liées au genre ou à la race, ne peuvent trouver droit de cité dans des institutions publiques[2]. Le respect du principe de non discrimination disqualifie toute revendication, qui se formulerait au nom de la différence culturelle ou religieuse et qui aurait de tels effets. De même, doit être écartée toute revendication qui aurait pour conséquence de légitimer et d'institutionnaliser une disqualification sociale de certains individus, et que l'on pourrait voir émerger de minorités structurées selon un régime de castes.

Le droit à l'exercice de sa citoyenneté.

Les concessions faites aux revendications des communautés en matière scolaire ont aussi pour limite la préservation de la participation à part entière et à venir de leurs enfants à la vie

[1] Ce principe permettrait par exemple d'arbitrer les revendications parentales motivées par le souhait d'élever leurs enfants en harmonie avec leurs engagements les plus profonds et que certains interprètent comme « un élément essentiel de leur liberté expressive » (Galston, 2002, p. 102).

[2] Là où pourtant les Amish américains ou les Hassidim ont obtenu des autorités publiques – ou à la faveur d'un arbitrage rendu par les tribunaux – la non-mixité dans les cars de ramassage scolaire et dans les classes.

politique de leur pays, et en particulier à l'exercice de leurs droits à la citoyenneté. Les enfants des communautés minoritaires deviendront des citoyens du pays où ils vivent, quel que soit le choix de vie qu'ils feront ou que leurs parents ont fait. On ne peut, par conséquent, renoncer à certaines dispositions dont l'abandon aurait pour conséquence que tous les enfants du pays ne puissent accéder à une citoyenneté égale pour tous ni à une authentique parité de participation de chacun à la vie politique publique, que les individus décident finalement ou non d'entrer dans cette participation. Dans cette perspective, il est raisonnable de vouloir développer, chez les enfants, les facultés discursives qui seront partagées par l'ensemble des citoyens, de les doter des normes intellectuelles communes à ces derniers et de préserver leurs chances de participer aux interactions sociales se tenant hors de leur communauté.

En ce sens, le droit d'être un citoyen à part entière participant aux interactions socio-politiques nationales – et tout à la fois porteur d'une certaine culture – doit prévaloir sur la légitimité d'une éducation inspirée de valeurs communautaires comme celles qui, dans une certaine culture musulmane par exemple, réduisent la femme à l'*oikos* et la privent d'une vie publique libre dont on sait qu'elle est un champ d'initiative et d'accomplissement personnels. De ces droits à la citoyenneté tous doivent jouir pleinement car la citoyenneté égale pour tous est la norme fondamentale tant de l'État-nation que des sociétés multiculturelles. Des limites doivent par conséquent être imposées aux revendications évoquées, lorsque les droits des citoyens, présents et futurs, sont et seront lésés voire se trouvent récusés.

Critères d'acceptabilité des revendications morales.

Lorsque le respect des principes précédemment évoqués est acquis, des aménagements ouverts à ces revendications peuvent s'opérer sous plusieurs contraintes. La première impose de chercher des « accommodements raisonnables » car certaines des revendications communautaires, culturelles et/ou religieuses, sont acceptables et d'autres pas. Cette acceptabilité repose pour partie sur le respect des principes examinés précédemment : droits fondamentaux de l'enfant, droit à une égale citoyenneté future, droit à la libre disposition des valeurs de sa propre communauté culturelle. De même, certains éléments décisifs des convictions de communautés minoritaires, à la différence d'autres, sont très largement acceptables, intéressants et compréhensibles pour des individus qui ne les partageraient pas. Cette acceptabilité se révèle lorsque, dans la discussion des aménagements communautaires, on s'assure que les jugements moraux convoqués sont tels que quiconque, avant d'invoquer

une norme pour étayer son jugement, peut exiger de n'importe qui, dans une situation comparable, qu'il fasse appel à la même norme pour émettre un jugement.

Un critère supplémentaire et décisif d'acceptabilité de ces aménagements serait qu'ils s'instaurent sur l'horizon d'une réciprocité dans les transactions sociales sur les valeurs. Le respect de cette réciprocité permet de parvenir à un arrangement global que chacun doit pouvoir se représenter comme acceptable, dans la mesure où chacun peut considérer et être assuré qu'il a, tout bien pesé, ce qu'il mérite. Ce principe de réciprocité suppose que les individus examinent s'ils peuvent souhaiter qu'une norme contestée, du fait de ses conséquences et de ses effets secondaires, entre en vigueur si quiconque, se trouvant dans leur situation, pourrait désirer l'entrée en vigueur d'une telle norme[1]. Dans cette logique de compromis, chaque valeur « reçoit l'attention qui lui est due »[2]. Ainsi l'interdiction de signes « manifestant ostensiblement une appartenance religieuse » dans l'enceinte de l'école aurait pu être combinée, en France, avec des mesures ouvrant le calendrier scolaire à des fêtes juives ou musulmanes, tout de même que les efforts pour que les enfants Amish soient scolarisés au-delà de l'école primaire pourraient être conciliés soit avec des mesures faisant droit à certaines des valeurs de cette communauté dans l'institution scolaire soit, plus généralement, avec des aménagements relatifs à leurs interactions avec des communautés non Amish, afin de ne pas systématiquement léser les revendications des minorités. Ainsi on répondrait à l'exigence démocratique libérale soucieuse de ce que les parents puissent éduquer leurs enfants conformément à leurs croyances religieuses[3] sans toutefois léser les droits de ces derniers ni compromettre leur avenir.

La question de l'exposition à la diversité des enfants de communautés nourrissant des doctrines morales pleinement compréhensives permet d'envisager les conditions et les implications du respect du pluralisme *radical* existant dans nos sociétés. Le dispositif ici proposé pour y répondre – l'institutionnalisation des désaccords – présente plusieurs vertus. En premier lieu, il contribue à la reconnaissance de l'incommensurabilité et de la non-comparabilité des valeurs en présence tout de même qu'à celle de l'irréductibilité de l'antagonisme des valeurs, des critères de jugement ou des préférences, tout en ménageant la possibilité de leur égale expression ainsi que celle de leur justification, fondée sur de bonnes raisons, en leur offrant une expression institutionnelle réelle. Ce dispositif permet également

[1] Voir Jürgen Habermas, *Morale et communication*, Paris, Flammarion, 1986, p. 86.
[2] Bellamy, 1999.
[3] Voir Shelley Burtt, « Religious Parents, Secular Schools : A Liberal Defense of an Illiberal Education », *The Review of Politics* 56, n°1, 1994, p. 51-70.

d'atténuer l'inégalité de traitement des individus, dont les valeurs personnelles profondes ont une faible incidence sur la réalité socio-politique. Il tient compte du principe d'impartialité qui exige que soient pris en compte, de façon équilibrée, les valeurs et intérêts présents dans l'interaction sociale et offre ainsi une issue aux demandes de reconnaissance concurrentes. Enfin il contribuera à pérenniser la scolarisation d'enfants issus de communautés minoritaires, au sein de la structure publique, à préserver leurs chances de participer à la vie sociale et politique de leur pays, et à ménager, plus généralement, la possibilité et les conditions d'un vivre ensemble, en dépit – ou avec – nos différences. En effet, du point de vue du fonctionnement démocratique, la reconnaissance de l'irréductibilité des oppositions éthiques est une étape fondamentale de la promotion de la vie publique démocratique, se déployant dans le respect – des convictions – de chacun. Ces processus contribueront à la promotion de biens communs essentiels tels que le respect mutuel, la concorde et l'enrichissement réciproque, dans la confrontation des expériences.

Une telle institutionnalisation des désaccords engage toutefois une prise de distance à l'égard du libéralisme politique de type rawlsien sur plusieurs points. Cette option privilégie en effet une logique de compromis sur une logique de consensus quand bien même certaines valeurs, comme la tolérance ou l'acceptation volontaire, font l'objet d'un consensus par recoupement. Elle ne se refuse pas non plus à entrer dans l'étude des doctrines de minorités religieuses pour les encourager, au nom de leurs propres valeurs, à entrer dans une logique de compromis.

Sans considérer que l'école soit le principal ni l'unique lieu de cette ouverture à la diversité et à la tolérance mais parce que c'est en son sein que ces oppositions morales, culturelles et religieuses, à certaines occasions, se dressent, son devoir est de contribuer à concilier les exigences de la citoyenneté démocratique avec une compréhension et une valorisation de la différence, en somme de concilier éducation et multiculturalisme. L'accueil de la diversité en son sein – au même titre que certaines dispositions institutionnelles et sociales – contribuera en particulier à former les futurs citoyens à la tolérance de différences *partielles*, c'est-à-dire à un état d'esprit qui portera chacun à ne considérer sa et les différences que comme partielles.