

ÉDUIQUER À LA CITOYENNETÉ DÉLIBÉRATIVE : LE DÉFI D'EXERCER UN LEADERSHIP SOCIOPOLITIQUE POUR RECTIFIER LES INÉGALITÉS À L'ÉCOLE ET EN DÉMOCRATIE

MARC-ANDRÉ ÉTHIER *Université de Montréal*

DAVID LEFRANÇOIS *Université de Montréal & Université du Québec à Trois-Rivières*

RÉSUMÉ. Les responsables de l'école secondaire québécoise affirment développer la capacité des élèves de délibérer de façon critique à propos d'enjeux sociaux et scolaires au moyen de l'éducation à la citoyenneté. Cependant, la délibération scolaire peut conforter des inégalités sociales ou politiques interindividuelles. La prise en compte d'un tel obstacle conduit à aborder la question suivante : à quelles conditions l'éducation à la citoyenneté préparera-t-elle les élèves à combler l'écart entre la réalité des injustices sociales et l'idéal de la citoyenneté libre et égale ?

RECTIFYING INEQUALITIES IN SCHOOL AND IMPROVING DEMOCRACY THROUGH DELIBERATIVE CITIZENSHIP EDUCATION: THE CHALLENGE OF EXERTING A NEW SOCIOPOLITICAL LEADERSHIP

ABSTRACT. In high school, one of the most important stated aims of citizenship education is to develop the capacity to deliberate critically about public and democratic stakes. However, a deliberative community of students might reinforce inequalities based on social or political classes. This obstacle leads us to deal with a challenging question: which conditions in school must be fulfilled so that citizenship education may prepare students to reduce the gap between the ideal of free and equal citizenship, and the not so free and equal social reality?

INTRODUCTION

Les projets de réforme éducative engagés dans plus de la moitié des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) suscitent maintes polémiques relatives à l'éducation à la citoyenneté. Le Québec n'échappe pas à la règle : un tollé à propos de l'objet, des finalités et du nouveau titre (*Histoire et éducation à la citoyenneté*) du cours d'histoire agita le Québec au printemps 2006.

Pourtant, depuis le rapport Parent, la mission de former des citoyens critiques est confiée en priorité au cours d'histoire qui aiderait ceux-ci à « participer un peu moins aveuglément au destin collectif » (Parent, 1966, p. 178) en leur apprenant à reconnaître, spécifier et analyser des problèmes à propos

de controverses publiques actuelles, à révoquer en doute leurs croyances, à se livrer à des enquêtes factuelles, à peser des arguments et en débattre (aller à la source pour corroborer ou infirmer des versions contradictoires, les analyser et en tirer leurs propres conclusions), ainsi qu'à délibérer dans le respect et la tolérance. En somme, « [...] l'élève s'entraînera à cette ascèse de l'objectivité, apprendra à considérer les divers aspects d'une question, se rendra compte qu'il ne possède qu'une partie des éléments du problème, s'habituerà à peser ou à nuancer ses affirmations » (pp. 178-179).

Cette citation souligne qu'il s'agissait déjà en 1966 de développer, chez les futurs citoyens, l'autonomie et des aptitudes de délibération rationnelle et démocratique incompatibles avec un enseignement basé sur la « [...] prédication patriotique [...] » ou religieuse (p. 182).¹

De même, le programme d'histoire nationale de 1982 avait-il pour finalité que les élèves aient « [...] pris conscience de [leur] rôle de citoyen[s] responsable[s] de l'avenir de la collectivité » (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 1982, p. 13). Au terme du cours, les jeunes citoyens devaient « [...] constamment analyser les causes qui expliquent le passé, exercer [leur] pensée critique et finalement tenter [leurs] propres interprétations des situations historiques. Il[s] se familiarise[nt] ainsi avec une démarche logique qui [leur] servira à expliquer les phénomènes sociaux tant présents que passés » (p. 12).

Les débats se poursuivent pourtant, ici comme ailleurs, car le besoin, tel qu'exprimé dans ce qu'il convient d'appeler l'opinion publique, de recourir à – et d'apprendre – des procédures délibératives d'ordre démocratique pour traiter les enjeux et conflits sociaux semble augmenter avec la pénétration du pluralisme sous toutes ses formes dans un nombre croissant de sociétés. Ce besoin confère une grande importance à l'application de la « pédagogie de la discussion », inspirée de la pratique de la « démocratie délibérative ».² Bien entendu, il serait erroné de réduire l'éducation à la citoyenneté au seul apprentissage de la délibération démocratique, éducation qui, au Québec, se trouve d'ailleurs rattachée en toutes lettres à l'enseignement de l'histoire.³ En revanche, le développement de la capacité de délibérer chez l'élève doit être au cœur du projet d'éducation à la citoyenneté : sans nier l'importance de plusieurs autres formes d'activités politiques (les campagnes électorales, l'engagement citoyen, la lutte des classes et les conflits ethniques ou religieux, par exemple, ne peuvent sans doute jamais se limiter à la délibération), les démocrates délibératifs, tels Gutmann et Thompson (2004),

[...] recommandent que ces activités soient évaluées à travers les principes de la délibération et à l'intérieur de forums publics et non que toute activité politique soit elle-même délibérative. Ces démocrates ne nient pas l'importance de plusieurs autres formes d'activités politiques, mais ils devraient insister sur le fait que délibérer n'est pas seulement une autre activité sur la liste. La délibération fournit le moyen par lequel la justification des autres activités peut être déterminée. La démocratie délibérative ne requiert pas

que toutes les activités politiques soient délibératives en tout temps et à tout moment. Mais elle recommande que ces activités devraient parfois être évaluées à travers les principes de la délibération. Informés par les principes comme par les pratiques de la délibération, les citoyens peuvent modifier et améliorer ces autres activités, c'est-à-dire rendre les routines de négociations, de campagnes, d'élections et d'autres activités politiques importantes davantage orientées vers le bien public, autant du point de vue de leurs processus que de leurs resultants.⁴ (p. 56)

Par conséquent, nous avons à examiner ce que présuppose toute démocratie basée sur la délibération en tant qu'échange libre de raisons fondées : des citoyens capables d'y prendre part et donc formés pour pouvoir le faire. Il s'agit sans l'ombre d'un doute d'un défi important et persistant que le système d'éducation québécois doit toujours relever plus de 40 ans après l'adoption du rapport Parent : « [...] l'élève doit apprendre à raisonner à partir de faits et à justifier son interprétation par l'argumentation » (MÉQ, 2004, p. 346).

Il est juste de faire de la pratique délibérative le fondement de la citoyenneté, dans la mesure où les qualités habituelles (capacité d'écoute et d'ouverture à l'autre, ténacité, aptitude à défendre ses intérêts de manière pacifique, curiosité intellectuelle, esprit critique, etc.) qu'une société « démocratique forte » exige du citoyen « vertueux » tant dans les arènes politiques que dans les forums publics ne s'activent qu'à travers la délibération elle-même. En effet, parce qu'elles sont de nature dialogique, ces qualités citoyennes en germe ne se cultivent pleinement qu'à travers l'exercice de la discussion et, en retour, le développement de celles-ci sert progressivement à perfectionner le processus de la délibération. Cette perspective revient en bout de ligne à défendre l'idée bien connue de maints pédagogues pour qui l'apprentissage de la citoyenneté est « trans-actionnel » : il procèderait de l'engagement et de la confrontation interactive de l'apprenant à l'intérieur de différents groupes. L'établissement d'éducation doit devenir l'un des espaces privilégiés où l'apprentissage des droits et des devoirs peut se réaliser non pas tant par des « enseignements » que par des modes de vie et de traitement des différents problèmes du vivre ensemble dans ces lieux, par des rapports au savoir, en somme (Charlot, 1997, p. 77, 82, 91).

L'abondante littérature scientifique sur l'éducation à la citoyenneté⁵ commande de spécifier comment ce travail entend contribuer à la recherche sur le développement des aptitudes dialogiques. En examinant le risque que la pratique délibérative conforte certaines inégalités sociales, économiques ou politiques qu'elle devrait réduire, il veut répondre à la question suivante : à quelles conditions l'enseignement de la délibération démocratique à l'école permet-il de combler l'écart entre l'idéal de citoyenneté libre et égale, d'une part, et la réalité sociale inique, d'autre part ?

Quatre sections présentent des éléments de réponse à cette question. La première examine comment se vit la citoyenneté et comment l'immobilisme

perpétue des inégalités injustifiables, tandis qu'un engagement en faveur de l'application d'un principe démocratique authentique exige d'abolir le *statu quo*. La deuxième analyse la « démocratie scolaire » que l'école québécoise prétend désormais promouvoir. Elle pose les jalons d'une évaluation de l'efficacité de cette idée pour contrer les inégalités propres aux rapports socio-scolaires. La troisième section illustre et défend l'idée qu'enseigner la délibération démocratique peut contribuer indirectement à la réduction de certaines injustices sociales à l'école et en démocratie. La quatrième souligne que le développement d'aptitudes délibératives est l'une des conditions pour amener les citoyens à participer à l'amélioration de leurs propres conditions de vie démocratique et que les enfants eux-mêmes doivent apprendre pourquoi et comment transformer et corriger la réalité normative qui les entoure, si l'on veut édicter des normes toujours plus égalitaires.

1) QU'EST DEVENUE LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE ?

La démocratie représentative est-elle encore le seul idéal ?

Le « démocrate délibératif » présume généralement que les résultats (ex. : les normes collectives) d'une procédure délibérative représenteront un certain intérêt général, si les citoyens s'engagent réciproquement à justifier leurs prises de positions politiques, sans recourir à la simple confrontation de désirs et d'intérêts bruts. Dans ce contexte d'échange et de consultation mutuelle entre les dirigeants et la population, le démocrate délibératif ne considère pas souhaitable de reproduire un modèle purement agrégatif de la démocratie ; selon ce modèle bien connu, « l'arène démocratique n'est rien d'autre que le lieu de confrontation d'intérêts individuels et collectifs formés pré-politiquement, et la démocratie ne consisterait qu'à faire l'agrégation de ces intérêts afin de tenter d'en satisfaire autant que possible » (Weinstock, 2001, p. 230).

Ces visions de la démocratie posent toutefois deux problèmes. Premièrement, l'échange égal et les consultations mutuelles présupposent une forme d'égalité interpersonnelle encore inexistante et qui ne pourra probablement exister qu'après que les délibérants les moins avantagés auront collectivement générés de profonds changements sociaux, notamment dans l'économie politique.⁶ Nous y reviendrons dans la troisième partie. Deuxièmement, le modèle agrégatif ne permet pas nécessairement d'établir des principes justifiables, *aux yeux des personnes elles-mêmes qui devront y obéir* (Gutmann & Thompson, 1996, p. 16).

Comparée à d'autres méthodes de prise de décision (comme l'agrégation des intérêts), la pratique délibérative des citoyens est censée augmenter les chances d'arriver à des politiques justifiables et comporte les moyens de sa propre correction. Dans un processus d'échange d'arguments, les délibérants peuvent reconnaître leurs erreurs passées et développer de nouvelles perspectives qui sont plus largement justifiables ; il s'agit ainsi de comprendre la délibération

comme un processus historique soumis à l'autocorrection (Habermas, 2000, p. 79), un processus que tous n'ont cependant pas un égal intérêt à soutenir, notamment en raison des déterminismes sociaux.

Mais en dehors de ces débats entre théoriciens politiques pour repenser la démocratie représentative actuelle de manière telle qu'elle permette aux citoyens de former des préférences politiques informées à la lumière des recherches récentes sur l'idéal de la délibération démocratique, il reste que, dans la culture et la pratique politiques ordinaires, en Amérique du Nord et en Europe, l'opinion émise par Novack (1971, p. 12) vaut encore : la démocratie représentative actuelle est vénérée, tel un credo civil que les prédicateurs séculiers interdisent aux impies d'examiner de trop près, pour éviter sa profanation. Certes, concèdent les chantres du système parlementaire canadien, des réformes seraient souhaitables, pour rendre la démocratie moins sensible aux lobbies et à la corruption (Descamps, 2006, p. 19), pour changer tel symbole vétuste, établir un mode de scrutin proportionnel, rendre le système fiscal plus juste et les services aux plus démunis plus complets (David, 2004) ou, au contraire, pour augmenter la flexibilité et la productivité des travailleurs, diminuer les taxes progressives et augmenter les taxes dégressives, restreindre et privatiser les services aux citoyens (Bouchard *et coll.*, 2005). Malgré tout, ajoutent-ils, la démocratie occidentale est globalement satisfaisante (Braud, 2003) et mérite d'être adoptée par l'Iran, Haïti, le Liban, etc. (Hachey, 2005).

En fait, les apôtres du système politique – canadien au Canada (Faucher, 2006), français en France (Slama, 2006), etc. – le présentent comme l'apothéose de la démocratie : selon eux, au Canada, des règles et des institutions assurent à la population transparence et imputabilité (Harper, 2006), il y a séparation des pouvoirs et alternance au parlement, l'opposition est organisée et libre, l'éligibilité et le suffrage sont quasi universels, il y a peu ou prou de torture et de censure institutionnelle, le droit, le pluralisme et la tolérance prévalent et des médias libres existent, autant d'attributs de la démocratie (Ramonet, 2006, p. 1). Surtout, à de rares exceptions près, les préjudices du passé seraient aujourd'hui disparus et chacun jouirait d'une égale possibilité de réussir individuellement, comme l'affirmait le chef de l'État canadien, la gouverneure générale :

[...] Nous vivons dans un système qui est une monarchie constitutionnelle. Nous ne sommes pas les seuls. [...] Je vous parlerais de la Suède, de la Finlande, de la Norvège, de l'Espagne, de l'Angleterre, du Canada, et j'en passe. Est-ce que l'on peut dire qu'il s'agit là de pays où la démocratie se porte mal ? Pas du tout. Et je vous dirais, j'ajouterais qu'il y avait une chose extraordinaire, c'est que le jour où j'ai rencontré la reine Elizabeth II [...], nous nous sommes regardées et nous avons vu l'histoire défiler. Nous nous sommes regardées un moment et c'était extraordinaire que de voir cette femme, qui est issue quand même d'un certain héritage, vous l'avez dit, et moi-même, descendante d'esclaves, que d'être là, face à face, égales, l'une face à l'autre. (Jean, 2006)

En somme, quiconque affirme de la démocratie parlementaire qu'elle est superficielle, insuffisante et dépassée mentirait et blasphèmerait ; même l'inobservance du rituel électoral serait un sacrilège (Dupuis-Déri, 2006b, p. 4).

Or, cette attitude statique et réconfortante oublie que toute communauté réelle a besoin de penser son modèle de communauté idéale pour identifier ce qui lui fait défaut et concevoir le progrès comme traduction (toujours inachevée) de l'idéal en réalité.

L'épreuve des faits

Tout n'a pas été dit, dans ce qui précède, du passage de l'idée au réel, surtout pas que l'abyme séparant les grands entrepreneurs du reste de l'humanité se creuse toujours, malgré l'augmentation du nombre de régimes prétendus démocratiques. Cette polarisation et son impact sur les conditions de vie s'observent entre le Nord et le Sud⁷ comme dans les métropoles.⁸ D'autres problèmes générés ou amplifiés par l'humain perdurent ou s'aggravent à l'échelle régionale et mondiale, tels l'esclavage, le viol et la torture, les guerres civiles ou nationales, la brutalité policière, le racisme et la misogynie, la promiscuité des élites politiques et financières, le mépris des libertés de conscience, de parole, d'association, de mouvement, les calamités écologiques et sanitaires, les toxicomanies, etc. Plusieurs imputent, avec des nuances, ces problèmes aux citoyens et non au rapport de production et de pouvoir. Les jeunes, surtout, seraient vénaux, passifs, apolitiques et égocentriques, privilégiant les actes conjoncturels et sectoriels les servant individuellement et sur le coup (Hudon & Fournier, 2003 ; Milner, 2004 ; O'Neill, 2004 ; Quéniart et Jacques, 2004).

Bien que ce diagnostic nous semble prendre les causes pour des effets, nous reconnaissons la gravité du désarroi politique que ces auteurs décrivent. Quoi qu'il en soit, l'on peut sans doute, dans ces conditions, souscrire au projet énoncé, depuis 1997, par le ministère de l'Éducation québécois – hier MÉQ, aujourd'hui MÉLS⁹ – d'éduquer les élèves à la citoyenneté, notamment au moyen de l'enseignement de l'histoire. Mais les résultats mitigés des réformes ayant des prétentions semblables, quoique moins affirmées, qui ont jalonné l'histoire de l'éducation au Québec depuis le rapport Parent, nous incitent à la prudence et la réflexion. Les écoles deviendront-elles des lieux de rectification de la situation par les jeunes eux-mêmes ou contribueront-elles, au contraire, à affirmer ou restituer les écarts, les inégalités, les discriminations et la marginalisation qui saturent le monde des adultes ?

2) RÉFORME ÉDUCATIVE QUÉBÉCOISE ET REPRODUCTION DES INÉGALITÉS À L'ÉCOLE

Le piège de l'acceptation passive des inégalités à l'école

Quelques affinités existent entre le développement du jugement critique (Lipman, 2006 ; Schön, 2005), la pratique de la délibération (comme recherche de la vérité ou examen minutieux d'une question en vue d'une décision)

et les trois compétences disciplinaires associées au programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire (MÉQ, 2004, pp. 335-368).

En effet, la première compétence identifiée dans ce programme implique de poser des problèmes sociaux actuels, d'en chercher les causes et d'en reconnaître la complexité. La deuxième suppose d'enquêter pour établir les faits du passé, c'est-à-dire se documenter, dépouiller, classer et critiquer les documents, comparer les points de vue et intérêts des acteurs, témoins et historiens, en tirer l'information pertinente, l'analyser et l'évaluer. La troisième vise à concevoir l'action humaine comme moteur du changement social, reconnaître la fonction de la prise de parole, cerner les enjeux de société, considérer les solutions possibles et leurs conséquences éventuelles, fonder et mettre en valeur son opinion (MÉQ, 2004, pp. 344-349 ; MÉLS, 2005, p. 26). La mobilisation de ces trois compétences permet aux élèves d'employer des outils mentaux des historiens (une démarche inductive rigoureuse, des concepts pertinents, etc.) et des attitudes ad hoc pour résoudre rationnellement des problèmes sociaux (Barton & Levstik, 2004 ; Éthier, 2004 ; Martineau, 2000 ; Stearns, Seixas, & Wineburg, 2000 ; Wineburg, 2001).

Pour l'enseignant, cela implique de « [...] partir des faits observables et [de] favoriser une construction des concepts de manière à ce que l'élève puisse, au terme d'une activité d'apprentissage, faire des liens entre ces concepts qui ne sont rien d'autre qu'une représentation plus abstraite de la réalité. [...] Ce modèle, dérivé de Bruner, Goodnow et Austin (1967) de même que d'Hilda Taba forme l'ossature de l'enseignement des sciences humaines. » (Coron, 1997, p. 82). Ce modèle a, depuis, été revu. Il a notamment intégré des éléments du modèle des situations-problèmes. La situation-problème est une situation d'apprentissage provoquant, au moyen de la confrontation de visions contradictoires, un conflit (socio)cognitif que les élèves ne peuvent résoudre sans franchir un obstacle, c'est-à-dire sans remplacer leur représentation erronée d'un concept spécifique ou une représentation sociale (« plus ça change, plus c'est pareil », « la liberté est le produit des bonnes actions des grands hommes », etc.) et acquérir une compétence qui leur faisait défaut. La situation-problème est conçue en vue de cette rupture épistémologique et de cette équilibration cognitive majorante (c'est-à-dire la création de structures et de schèmes opératoires d'assimilation, d'explication et de transformation du réel de plus en plus étendus et inclusifs), une perspective s'appuyant sur les travaux de Bachelard, Piaget, Vygotsky et Wallon (Dalongeville, 2000) et qui est compatible avec la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement, inspirée de Freire et Shor (Ferrer et Allard, 2002).¹⁰

Toutefois, les conditions de liberté, d'égalité et de vérité qu'exige la réalisation de ces projets éducatifs peuvent-elles être réunies ? Peut-on former des citoyens capables de discuter rationnellement de leurs différends, alors que ceux avantagés par la dissymétrie sociale cherchent à conserver leurs privilèges et

que les inégalités que les procédures délibératives devraient corriger faussent les résultats de celles-ci (Gutmann & Thompson, 1996, p. 134) ? Si tous les promoteurs de la délibération démocratique à l'école réitérent le principe voulant que les responsables des processus de décision doivent « eux-mêmes se montrer ouverts aux raisons invoquées par les groupes marginalisés », ils omettent généralement de considérer que l'égle participation des délibérants au sein des instances décisionnelles « ne garantit pas en soi que les résultats [...] refléteront les besoins et les préoccupations des citoyens provenant des groupes marginalisés » (Williams, 2002, p. 238). Une sous-représentation de ces groupes peut advenir lorsqu'« aucun participant n'est prêt à remettre en question sa position de départ » et quand l'issue d'un débat « est donnée d'avance par le rapport des forces économiques ou politiques en présence [...] » (Weinstock, 2005, pp. 230-231).

D'aucuns pourraient toutefois répliquer que l'école échappe aux effets de ce rapport de forces, puisqu'elle place les élèves à égalité et que les facteurs de nature économique ou les jeux d'influence liés à des mouvements politiques ne l'atteignent pas (Schnapper, 2000, pp. 154, 156). De plus, la plupart des partisans d'une éducation à la citoyenneté à l'école pensent que « des citoyens ayant été formés tôt à dialoguer avec des concitoyens très différents sur le plan des valeurs et des pratiques peuvent espérer intérioriser les dispositions affectives et psychologiques requises » (Weinstock, 2005, p. 241), malgré les différences de toutes sortes (sociales, économiques, etc.).

Les marxistes, entre autres, ont toutefois dénoncé comme fallacieuse la prétention que l'école échappe aux inégalités réelles de la vie sociale ou les réduise (Apple, 1982 ; Barnes, 2000). Ainsi, l'école serait en fait plutôt un lieu d'occultation des injustices sociales et de reproduction sociale, notamment lorsqu'elle manifeste son indifférence à l'hétérogénéité des dispositions scolaires, différences fortement corrélées aux caractéristiques sociales et culturelles des élèves (Bourdieu & Passeron, 1970). L'école est donc, pour Bourdieu (1979), un lieu privilégié d'exercice de la violence symbolique, les dominants extorquant (sciemment ou pas) aux dominés l'adhésion libre à leur propre domination, leur faisant considérer comme nécessaires des positions sociales et des normes contingentes.

En outre, les élèves portent un bagage de préoccupations et d'intérêts liés aux différents milieux dans lesquels ils évoluent hors de l'école, celle-ci n'est donc pas prémunie contre la marginalisation de certains groupes minoritaires ou non-conformistes. Les préjugés et les préoccupations des classes sociales, économiques et politiques d'appartenance des jeunes peuvent affleurer des délibérations menées à l'école.

Quoique le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) entende encourager l'expérience de la vie démocratique, il est à craindre que la pratique délibérative en classe cimente l'écart entre privilégiés et marginalisés et que

L'application de l'idée de démocratie scolaire incite les jeunes à accepter cet écart avec passivité, dans et au-delà de la microsociété que constitue l'école. L'exemple des élections scolaires – cité dans le PFÉQ (MÉQ, 2004, pp. 21, 112, 157, 348) – corrobore justement ce point de vue, comme l'a démontré Dupuis-Déri (2006a, 2006c), dans une étude de cas qui documentait l'effet conformiste, endoctrinant et corrupteur de ces concours de popularité faisant fond sur la démagogie et sur la mise en marché de candidats qui voient dans cette activité un entraînement pour une carrière publique, de même que l'inaptitude structurelle des conseils d'élèves à exercer les pouvoirs qui leur sont en principe accordés et l'ingénuité des élèves dans leur acceptation du rôle d'animateur de club social ou de courroies de transmission des idées de la direction.

Comment une démocratie « représentative » à l'école peut-elle être « non-délibérative » ?

La forme la plus connue d'organisation démocratique à l'école est certes l'élection d'un « conseil étudiant ». Contrairement à un syndicat industriel, destiné à unir des individus partageant la caractéristique de servir un même employeur qu'ils soient ou non dans un même établissement, ce conseil doit en principe représenter l'ensemble des élèves fréquentant tel ou tel établissement, quel que soit leur rapport à l'école ou la position que leurs parents occupent relativement aux moyens de production. L'objectif de départ du conseil est non pas le fait que l'apprentissage de la délibération collective fasse disparaître les relations de pouvoir à l'école, mais qu'il les redistribue plus également entre les élèves eux-mêmes, d'une part, et entre ces derniers et leurs autorités hiérarchiques, d'autre part (Mendel, 1971). En effet, toute activité d'autogestion démocratique à l'école implique une certaine dévolution de l'autorité des adultes, un degré d'autonomie. Or cette autonomie est trop souvent faible. Cette faiblesse est d'autant plus préoccupante que la dévolution du pouvoir doit rendre possibles de nouvelles interactions, entre les élèves, basées sur des échanges verbaux de qualité.

La formule électorale et délibérative retenue est parfois complexe : « [l]es candidats au poste de président, de vice-président et de secrétaire doivent constituer une équipe et les élèves [...] élisent leur équipe (élection générale) après une campagne électorale (comprenant un débat public) » (Tessier et Mc Andrew, 2001, p. 192). Les élèves peuvent choisir également un ou des représentants pour chaque comité de vie étudiante : communication, radio étudiante, café étudiant, etc. Du point de vue de leur fonctionnement interne, les réunions de ce conseil étudiant prennent parfois une forme très rigoureuse de participation. En effet, dans certaines écoles secondaires, les élus – qui siègent à ce conseil et, après l'école, se réunissent sur une base régulière – peuvent suivre « [...] des procédures formelles : lecture du procès-verbal et de l'ordre du jour, adoption du procès-verbal et de l'ordre du jour, points

varia et prise de notes. Chaque écart de comportement est suivi d'un rappel à l'ordre [...]. Enfin, chaque représentant a un rôle ou un mandat spécifique. Les tâches de chacun sont d'ailleurs définies dans un document à cet effet » (Tessier et Mc Andrew, 2001, pp. 193-194).

Dans les faits, l'autogestion démocratique des élèves se bute toutefois à quelques écueils. Ainsi, l'engagement des « autres élèves » (les non-élus) dans cette gestion de la vie scolaire – au moyen de mécanismes démocratiques de consultation postélectorale – manque habituellement : « [l]a participation égalitaire des élèves à l'école exigerait la mise en place de structures favorisant la prise de parole et de décision de tous les élèves, [...] structures qui font largement défaut dans les écoles secondaires [...] » ; sans adopter une telle attitude délibérative face aux questions concernant l'organisation du cadre normatif de la vie scolaire (code de vie, de conduite, d'établissement, etc.), les représentants (voire les animateurs adultes supervisant le déroulement de ces conseils étudiants) se substituent souvent aux représentés (il peut donc y avoir apprentissage de la délégation et non de l'autonomie), mais pensent rarement à instaurer des « stratégies de consultation » postélectorale ou des « espaces de débats », par l'entremise de journaux étudiants, de forums publics, d'assemblées générales, etc. (Tessier et Mc Andrew, 2001, pp. 198-199). De ce fait, sans la planification d'occasions et d'espaces pour exiger des comptes de la part des porte-parole et des représentants, il y a possibilité de reproduire, dans l'école, une vision élitiste de la participation que plusieurs craignent et qui incite les élèves à « laisser faire » leurs représentants (Sears, Clarke & Hughes, 1997, p. 5).

La défektivité des dispositifs délibératifs et consultatifs à l'école comme source de progrès

Il serait cependant erroné d'utiliser ce genre de situation comme argument de principe pour récuser le bien-fondé de l'activité d'autogestion démocratique à l'école, car cela relève de la défektivité historique des dispositions consultatives ou institutionnelles. Autrement dit, l'on ne peut discréditer l'idée d'autogestion démocratique sur cette seule base et il serait injuste de le faire lorsque les dispositions délibératives et consultatives (améliorables en soi) sont encore lacunaires à l'école. Perfectionner l'ensemble de ces dispositions n'est-il pas justement l'un des principaux objectifs des activités autogestionnaires ? Les conseils étudiants ne sont-ils pas des lieux privilégiés pour proposer des méthodes pouvant améliorer la qualité du dialogue démocratique et développer des stratégies susceptibles d'aider les élèves à intervenir (MÉQ, 2004, pp. 506-507), comme ils devront peut-être le faire, par exemple, dans leurs syndicats ? N'est-ce pas le propre de la démocratie que d'être corrigible ? Corollairement, ce n'est pas parce que la « démocratie des adultes » était déficiente en 1791 ou serait mal appliquée (voire spéieuse) en 2007 qu'un retour au statu quo ante (la monarchie féodale) serait préférable.

Par leur fonctionnement, l'on ne saurait nier que les conseils étudiants contiennent en puissance certaines conditions idéalisées de la démocratie délibérative restreinte, puisque les représentants étudiants soutiennent que « [...] le conseil doit combattre les injustices dont sont victimes les élèves » et qu'il faut « résister à l'emprise des lieux communs voulant que l'école soit essentiellement un lieu de "la parole verrouillée". En effet, il est possible de repérer [...], en dépit du mandat limité des conseils, des situations qui attestent de la volonté des adultes de négocier le cadre commun qu'est l'espace scolaire » (Tessier et Mc Andrew, 2001, pp. 198-199).¹¹

Dans ce contexte davantage axé sur la délibération, il est à espérer que les élèves acquerront la capacité d'influencer les décisions à l'intérieur de l'école ou, à tout le moins, la capacité de contester la limitation de leurs responsabilités collectives dans le processus d'élaboration des normes auxquelles ils doivent obéir. Or, l'utilisation appropriée de certains dispositifs de discussion permettra-t-elle à l'élève d'apprendre à délibérer sans reproduire les manquements à la démocratie de la société des adultes ?

3) L'ENSEIGNEMENT DE LA DÉLIBÉRATION DÉMOCRATIQUE PEUT-IL CONTRIBUER À LA RECTIFICATION DES INJUSTICES ?

De la contestation démocratique à la construction de la loi

L'idée de démocratie délibérative suppose que l'ensemble des citoyens se mettent à la recherche de consensus ou de compromis fondés sur des raisons mutuellement acceptables sous des conditions de liberté, d'égalité et d'inclusivité (Gutmann & Thompson, 1996 ; Habermas, 1997/1992). Cependant, une telle exigence normative et rationnelle s'applique-t-elle aux contextes concrets de la délibération démocratique ? En effet, plusieurs reprochent aux conceptions délibératives de la démocratie de déroger au principe de réalité politique (Bohman, 1998, pp. 400-425 ; Beauchemin, 2000, p. 268 ; Maclure, 2001, p. 264 ; Walzer, 1999, p. 67 ; Zürn, 2005, p. 94). Cette réalité politique se composerait d'une part de contraintes externes à la procédure de discussion, dont nous avons déjà traité. Ces contraintes résideraient notamment dans certaines conditions de domination et d'iniquité que l'État perpétue.¹² Elle se composerait d'autre part de limites intrinsèques à toute délibération intersubjective.

Mais il ne s'agit pas pour autant de conclure en l'inéluçabilité de cette situation, ce qui appellerait une attitude défaitiste ou cynique. Au contraire, la prise en compte d'une telle situation perfectible doit nourrir la contestabilité de nos propres pratiques et processus démocratiques actuels : « [I]es citoyens [...] ont besoin d'évaluer, par exemple, la qualité des campagnes électorales, de leur rôle dans le processus politique et de leur relation aux autres activités, comme la mobilisation et l'éducation politique » (Gutmann & Thompson, 2004, p. 56) ou le manque de réciprocité.

Ainsi, l'idée de délibération démocratique ne se concrétise que si elle intègre le principe de contestabilité, dans le sens que les citoyens doivent être disposés à s'objecter aux mauvaises décisions qui les concernent (y compris les non-décisions, comme lorsqu'on ne propose *pas* d'abolir une injustice), directement ou indirectement (puisque la force des gouvernés tient à ce qu'ils se reconnaissent comme un, malgré les contingences qui semblent les différencier), s'assurant ainsi que l'exercice de la démocratie échappe le plus possible au caractère arbitraire des préférences non-débatues (Pettit, 1997, pp. 63, 184 ss.). D'ailleurs, le recul des oppressions et exploitations ne saurait se contenter de réformes (sociales ou scolaires) et procède de la contestation *par les exclus* de leur exclusion : la démocratie, comme tout phénomène politique, résulte d'une évolution d'ordinaire impulsée par les exclus eux-mêmes (Novack, 1971).

La forme de la contestation sera de nature démocratique lorsqu'elle sera tout d'abord une mise à l'épreuve des exigences de validité qu'impliquent les affirmations et les normes que les personnes ont reçues de façon irréfléchie. Puisque la contestabilité de ces normes non-débatues peut ébranler la part de stabilité sociale nécessaire à la vie commune, ces personnes doivent rechercher une nouvelle entente sur le changement des habitudes régissant leurs interactions. Par conséquent, il s'agit d'une contestation définie en termes de (re)construction de la loi commune et d'un recul des domaines sur lesquels la réciprocité ne règne pas, avec pour horizon une société basée sur le libre épanouissement de chacun comme condition du libre épanouissement de tous.

Le PFÉQ propose d'évaluer des options et des opinions divergentes sous la forme d'un débat d'idées permettant de comparer ses repères et ceux des autres, mais cette délibération distanciée ne semble pas être le moment d'élaborer ou de corriger des normes (MÉQ, 2004, p. 506). Certes, les enseignants d'histoire, par exemple, peuvent confronter les représentations sociales fausses de leurs élèves à des faits pour créer des conflits (socio)cognitifs ayant, par exemple, pour effet de déconstruire des représentations, de conscientiser les élèves et de les conduire ensuite à vouloir agir en vue de corriger des normes, mais le MELS présente cela comme un choix de l'enseignant parmi une infinité d'options indifférentes. Par le « dialogue moral », il semble y avoir élaboration de repères collectifs transférables à d'autres contextes et comparaison de « sa définition des valeurs et des prescriptions sociales avec celles de sources reconnues » constituant un ensemble de normes prédéterminées (ex. : Charte des droits et libertés de la personne du Québec, Loi sur les jeunes contrevenants, codes de vie des écoles) (pp. 506, 514). Quoique la mémorisation d'une « série de concepts, de valeurs ou de prescriptions sociales prédéfinis et décontextualisés » (p. 499) soit expressément exclue, le PFÉQ ne propose pas pour autant de tester la légitimité de certaines normes sociales, juridiques ou politiques par la délibération rationnelle entre élèves

dans d'authentiques débats publics ni de considérer l'impact des jeunes dans la constitution de ces normes. Or, c'est à cette condition que la définition et la détermination des normes seraient plus que l'affaire des adultes.

Afin de se conformer aux lignes directrices de la Convention internationale des droits de l'enfant,¹³ il s'avère essentiel que l'école considère dûment les opinions des enfants et ce, en rendant possible leur action sur les adultes et non seulement l'inverse.¹⁴ La définition ministérielle des prescriptions sociales n'inclut toutefois pas ce double rapport, le rôle du dialogue moral se limitant à révéler la présence, l'utilité et l'importance des prescriptions (MÉQ, 2004, pp. 506, 514, 516), mais pas leur contestabilité potentielle sur la base de nouvelles raisons, de nouveaux contextes, des lacunes possibles de leurs fondements justificatifs ou de leurs zones d'incertitude (CSÉ, 1990, p. 34).

L'école est-elle réellement un lieu de construction de la loi ?

Dans les écoles, l'on demande à la plupart des élèves d'observer des lois qu'ils ont rarement choisies. Ils doivent y obéir avant d'enclencher toute forme de discussion critique à leur propos et l'issue de leur délibération ne peut influencer l'ensemble des normes scolaires. On ne peut évidemment pas faire croire aux élèves qu'ils instituent seuls toutes les règles qui s'applique dans les établissements scolaires. Cela ne signifie pas pour autant que la participation délibérative et démocratique à l'école n'ait aucun sens, bien au contraire, en particulier si elle permet une formation à la délibération dans les organismes de type syndical visant à limiter les différences et l'autorité illégitimes. Malgré les programmes d'études auxquels les élèves québécois – comme leurs enseignants – doivent se conformer, il existe une marge de manœuvre pour favoriser la participation délibérative à l'école (Pagé, 2004, p. 68). Dire que toutes les écoles ont des lois ne signifie pas pour autant que leurs destinataires ne peuvent pas – *partiellement* – en être les artisans, tels des correcteurs révisant les textes soumis.

Il est possible d'utiliser la place plus ou moins définie que le programme ministériel laisse à la discussion relative « à des faits marquants de l'actualité » (MÉQ, 2004, p. 513), afin de prévoir le déroulement d'une forme de dialogue sur les normes, où les élèves sont réunis en classe pour évaluer le degré de justification et donc de légitimité de certaines règles établies par la société démocratique qui concernent spécialement les jeunes ou de certaines normes s'appliquant en vertu de la charte d'établissement ou du code de vie de l'école. Ainsi, la délibération en classe doit constituer une sorte d'« action politique » des enfants eux-mêmes et devenir un moment où les élèves construisent la loi ou de nouveaux modèles d'organisation politique, à partir de l'élaboration et du raffinement graduels de leur vision critique plus approfondie du monde actuel et de ses normes. C'est dans ce sens que l'exercice du langage « n'est pas seulement un moyen de décrire les événements, mais il constitue également une part des événements, en

modelant leur signification et en contribuant à définir les rôles politiques des représentants et de la population » (Edelman, 1977, p. 4 ; Nie & Hillygus, 2001, p. 42). À travers sa participation délibérative, l'élève doit faire plus que s'engager « avec ses pairs dans la recherche d'actions à entreprendre pour améliorer le vivre-ensemble » (MÉQ, 2004, p. 506), il doit lui donner une forme concrète et explicite, il doit d'ores et déjà agir sur lui et le corriger, bref, il doit construire les normes qui en sont les conditions de possibilité.

Lorsque la pratique de la discussion procéduralement régulée¹⁵ est constante (une heure hebdomadaire), continue (échelonnée sur au moins deux années consécutives) et transversale (à travers les disciplines scolaires) (Daniel *et coll.*, 2005, pp. 35, 150), les personnes établissant des instances délibératives en classe (Jasmin, 1998, p. 125) prétendent que celles-ci sont des moyens éprouvés de questionnement, de cohérence, de rigueur, voire d'autodiscipline en groupe et ce, par la participation effective des apprenants à l'institution de certaines lois.

Toutefois, les individus qui sont témoins de ces phénomènes de solidarité et de réciprocité des normes de fonctionnement en classe soutiennent que la persévérance des enseignants constitue l'une des conditions de succès de ces processus d'autorégulation à l'école. C'est donc dire que les résultats se remarquent surtout à moyen et à long terme (Jasmin, 1998, p. 125), car une véritable communauté éducative ne s'instaure pas à force d'incantations, mais d'échanges intenses, réguliers et authentiques. La délibération procéduralement régulée n'étant pas un mode spontané d'échange comme l'est la conversation (Habermas, 1992/1991), il ressort qu'elle requiert « un apprentissage systématique et régulier » (Daniel *et coll.*, 2005, p. 7), lors d'activités ou de périodes spécifiquement consacrées à l'exercice du dialogue ayant des formes juridiques (droit d'expression, droit de réponse, etc.) garantissant la réciprocité des échanges.

Une telle approche délibérative de l'éducation à la citoyenneté comporte cependant le risque de reproduire en classe la domination de certaines représentations sociales (« plus ça change, plus c'est pareil », « la liberté est le produit des bonnes actions des grands hommes », « la compétition est dans la nature humaine », etc.) ou les inégalités verbales de la société. En effet, si l'institution scolaire permet aux jeunes de débattre à propos des différentes conceptions de la vie commune, n'offre-t-elle pas aux élèves issus d'une classe dominante et maîtrisant mieux le langage légitime (Éribon, 1982) la possibilité d'imposer leurs opinions aux autres ? Le travail par groupes ou l'exercice de la discussion, chacune de ces pratiques

[...] peut toujours produire le contraire de ce qui est visé. Le travail par groupes, s'il peut développer le sens de la solidarité et de l'entraide, peut également générer le goût de la compétition qui tend à éliminer ou du moins à reléguer les membres les moins performants de l'équipe [...]. La discussion, si elle peut favoriser l'écoute, la compréhension d'autrui, la rigueur de la

pensée, peut également déboucher sur le pouvoir des plus brillants et des plus habiles dans le maniement de la parole [...]. (Galichet, 2005, p. 84)

Tenir pour acquis l'existence d'une culture égalitariste à l'école : trop idéaliste ?

Tout en sous-tendant l'idée que les objectifs liés à l'apprentissage de la délibération doivent s'orienter vers la prévention des dérives susmentionnées, la dernière analyse de Galichet nous conduit à ne prendre rien pour acquis concernant l'idéologie égalitariste à l'école : il faut discuter avec toute la prudence requise la question de la prise en compte des inégalités sociales dans la délibération scolaire. Il n'est pas admis d'emblée que cette ligne de pensée égalitariste inspire l'éducation à la citoyenneté et la rendre admissible n'est pas forcément une mince tâche, puisqu'au départ, l'objectif d'amener les élèves à « vouloir changer le monde inégalitaire » semble peu réaliste, voire chimérique, et plus forte raison pour les plus jeunes, compte tenu de leur développement cognitif et affectif, entre autres.

Si l'on présume avec raison que le jeune apprend non seulement par la pratique et l'expérience du débat ou l'investigation et la conceptualisation, mais aussi par imitation de la société adulte (servant pour lui de modèle), l'élève ne sera-t-il pas encouragé à concevoir la délibération institutionnalisée comme un moment où les agents concernés ne sont coordonnés que par des calculs de succès égocentriques ? En matière de délibération politique, quel exemple la société adulte donne-t-elle aux jeunes ? En tenant compte des inégalités en ce qui concerne l'accès à l'information et en ajoutant aux forums démocratiques une bonne dose de distorsion, de manipulation, de biais idéologiques, de candeur et de facteurs déraisonnables (colère, frustration, peur, humiliation, etc.), l'on peut toujours se demander : que reste-t-il vraiment de la prétendue délibération libre, ouverte et rationnelle tant recherchée par les démocrates délibératifs (Przeworski, 1998, p. 145 ss. ; Johnson, 1998, pp. 166-167) ?

D'ailleurs, la notion de rationalité délibérative, si elle possède une signification bien précise dans le milieu scientifique ou philosophique, est beaucoup plus floue en ce qui touche aux discussions sociales et politiques menées à travers le langage naturel souple et ouvert aux « abus argumentatifs » comme le non-respect des règles élémentaires du syllogisme et de la logique. Cela semble éloigner de la conception de la rationalité argumentative formaliste et procéduraliste telle que l'entendent les démocrates délibératifs.

Le problème de fond est le suivant : comment s'assurer que tout partenaire (en tant que syndiqué, simple citoyen, etc.) soit un délibérant exemplaire capable de faire preuve d'entière réciprocité dans les raisons qu'il avance ? Devrait-on exclure de la délibération publique les personnes qui ne se conforment pas aux opérations (de réversibilité et d'universalité) requises pour les jugements et les arguments de la délibération rationnelle ? Exiger des délibérants l'at-

teinte de ce niveau de rationalité (et s'en servir comme critère d'inclusion ou d'exclusion des personnes dans le cadre des débats démocratiques) serait sans aucun doute contrefinal, en conduisant à l'établissement d'une société « capacitaire », ce qui créerait une catégorie de citoyens de seconde zone qui ne pourraient avoir accès aux différents lieux de la délibération active (Roman, 1995, p. 72). Pour éviter ce piège, il faut distinguer ce qui *est* de ce qui *devrait être*.

En effet, nonobstant le fait que l'égalité de tous les citoyens devant la vie et la mort, la production et la consommation, la décision et l'exécution, l'effort et le repos, la conscience ou l'aliénation, etc., indépendamment du sexe, de la culture, de la pigmentation, de la nationalité, etc. n'a été réalisée nulle part, que des auteurs signalent que la démocratie et la dictature ne sont pas des concepts mutuellement exclusifs (Éthier, 2003) et qu'il existe des différences entre les individus concrets, accorder le statut de citoyen à une personne consiste à lui reconnaître, en pleine égalité, un droit de cité inaliénable. Les droits démocratiques lui donnent le choix formel de participer ou non aux affaires de la cité et aux délibérations publiques. Par principe, ces droits individuels sont accordés à tout citoyen, qu'il possède ou non l'aptitude à porter des jugements moraux en toute autonomie, les compétences requises pour délibérer ou la capacité d'argumenter rationnellement. Partant, un État de droit ne peut discriminer les citoyens d'après leurs niveaux individuels de développement argumentatif et déterminer ceux qui seraient « aptes » à s'intégrer aux affaires de la cité de ceux qui ne le seraient pas. Un régime qui se prétend démocratique, mais qui est basé sur une sorte de discrimination méritocratique, ne pourra que se nier lui-même en bafouant le principe universel et formel d'égalité dans l'attribution des libertés et des droits subjectifs, civiques et politiques, qui demeure l'un des modes abstraits et post-traditionnels d'intégration sociale.

Rien ne gêne toutefois, dans la reconnaissance juridique de l'égalité des droits de participation argumentative, la promotion d'un modèle normatif de démocratie délibérative où le citoyen posséderait une capacité autonome de poser, à même les débats publics, les conditions de l'acceptabilité des exigences normatives auxquelles il doit obéir. Ce modèle traduisant bien plus ce qui *devrait être* que ce qui *est* implique logiquement un projet éducatif : la formation des jeunes individus à la pensée délibérative et son perfectionnement de génération en génération (Gutmann & Thompson, 1996, p. 63 ss.). Ces auteurs insistent pour dire que tout être raisonnable sans exception peut développer cette disposition, s'il évolue dans un système éducatif qui fait appel à des tâches d'apprentissage conçues selon une approche basée sur le jugement, le discernement, où chacun s'exerce à départager le pour et le contre des positions avancées (concernant des enjeux du monde contemporain comme le développement durable, l'avortement ou encore l'action positive). L'argument qui appuie ce « pari d'éducabilité » est plutôt simple :

si les régimes dits démocratiques prétendent faire de l'égalité citoyenne – c'est-à-dire de l'accès égal à la jouissance de la citoyenneté civique, de la citoyenneté politique participative et de la citoyenneté sociale, économique et culturelle – l'une des valeurs constitutives de la justice politique, ne faut-il pas en même temps que les institutions démocratiques, dont l'école, se fondent sur l'idée que l'incompétence et l'ignorance de nos concitoyens ne sont pas irrémédiables ?

C'est pourquoi des situations conflictuelles doivent être présentées aux élèves pour qu'ils apprennent à se situer à l'intérieur de celles-ci, à les aborder et, à la fin, à les résoudre collectivement dans un échange discursif (Leleux, 1997, p. 71).¹⁶ Toute personne qui y participe sera libre de poser, à un moment ou à un autre, la question universelle « Pouvez-vous justifier pourquoi ? » à celui qui énonce quelque chose et qui devra donner, le cas échéant, des raisons en réponse à cette question. Les formes argumentées de la communication reposent donc sur la promesse engageant l'individu à pouvoir justifier ce qu'il vient de dire, si un autre l'exige. Cela sous-tend que les autres participants peuvent à *tout moment* lui demander de donner des raisons pouvant justifier les prétentions normatives (ex. : il est juste de recourir à telle ou telle sanction, car... ; telle ou telle règle est illégitime, puisque...) qu'il élève dans un contexte de discussion et où il acquiert peu à peu des vertus et des aptitudes critiques et argumentatives.

Comme d'autres apprentissages, il est peut-être raisonnable de penser que ces vertus se développeront aussi parfois en partie par tâtonnement. Par exemple, lorsqu'une personne tente de convaincre les autres de se rallier à sa position, tantôt elle y parviendra, tantôt elle échouera – comme c'est d'ailleurs le cas pour la résolution de problèmes mathématiques – et ainsi progresse son apprentissage. Toutefois, l'idée de permettre au plus grand nombre d'élèves de développer leurs capacités à participer à la délibération et ce, pour « égaliser » les compétences délibératives entre les (jeunes) citoyens, demeure une recommandation éducative fortement décontextualisée. Rien n'est réglé en ce qui a trait à la question de fournir à chacun les conditions de développement de ses capacités délibératives, ce sur quoi nous nous penchons maintenant.

Les buts de l'apprentissage de la délibération démocratique

Il est aisé de constater l'existence de liens explicites entre le projet d'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage de la délibération : il s'agit d'apprendre à réfléchir de façon instrumentée pour s'engager dans les débats sur les enjeux sociaux (MÉQ, 2004, pp. 337, 348). Les élèves doivent connaître, comprendre et analyser la réalité sociale pour la transformer (ou non). Or, si tous les cours rendent possible

[l]'implication active des élèves dans les décisions qui les concernent, la résolution collective de problèmes par la discussion et la négociation, les

débats sur des questions porteuses d'enjeux variés ainsi que la prise de décision dans un esprit de solidarité et de respect des droits individuels et collectifs, [la classe d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* fait partie des cours à qui il revient de contribuer de façon privilégiée] à la prise de parole dans un esprit de dialogue. (p. 29)

Toutefois, avec ce qui précède, le risque est de n'insister que sur la recherche mutuellement avantageuse de l'intérêt individuel ou collectif, en ne mettant l'accent que sur l'idée que la délibération démocratique s'avère l'un des meilleurs instruments pour régler des problèmes matériels de subsistance ou de coexistence, de sorte que le jeune appréhende davantage la chose publique sous l'aspect de la réalité (ou de la facticité) que de la normativité. Mais pratiquer la délibération et en faire une pédagogie, c'est aussi affirmer des idéaux, surtout ceux de raison, d'égalité et de justice encore à atteindre, dont la réalisation nuit même souvent, nous le répétons, aux plus favorisés (Novack, 1971).¹⁷ Les objectifs de l'apprentissage de la délibération en classe sont de développer une motivation à délibérer et d'assurer aux élèves les outils pour débattre des injustices sociales, en connaissance de cause et selon les règles de l'art. En effet, la délibération en classe doit se concevoir comme un contexte à la fois de règlement de conflits quotidiens particuliers et de métaréflexion collective, intéressée à l'accomplissement des idéaux de réciprocité et d'autocorrection des processus délibératifs, à l'induction et à la différenciation de principes universels. Dans ces conditions, il faut insister sur l'action affirmative, le progrès collectif de l'autonomie et de la capacité d'entreprendre des projets à long terme, telle l'affectation solidaire et prévoyante des ressources humaines et naturelles.

En résumé, l'apprentissage de la délibération en classe comporte ces trois éléments : apprendre les procédures d'argumentation et compenser les inégalités en la matière ; pratiquer la délibération et évaluer les conséquences sur les acteurs concernés, la légitimité et l'utilité (pour qui, pour quoi) des lois à l'école et dans la société ; réduire les injustices, augmenter la solidarité entre les élèves et organiser des activités coopératives (Slavin, 1994).

Il est sans doute difficile de ne pas être d'accord avec de tels objectifs toujours décontextualisés. Mais c'est lorsqu'on tente de les contextualiser qu'on peut se demander si c'est vraiment ce qui doit inspirer jour après jour l'apprentissage de la délibération démocratique à l'école et s'il est réaliste d'amener les élèves à délibérer sur des injustices sociales et, peut-être, à proposer des changements sociaux et politiques qui les corrigent. Quels peuvent être les moyens, les stratégies éducatives visant à compenser les inégalités dans la participation à la délibération ?

Les moyens d'apprentissage de la délibération démocratique

Depuis longtemps, en Amérique comme en Europe, le courant bien connu correspondant à l'émergence de la démocratie à l'école s'est développé. Par

exemple, Gutmann (1999/1987, pp. 13-14, 93-94) s'appuie sur des références anglo-américaines, afin de caractériser les méthodes pédagogiques adaptées à l'éducation démocratique ; elle reconnaît explicitement prendre la tradition deweyenne comme point de départ. Dans ce contexte, elle a probablement raison de concevoir la théorie de Dewey comme « [l]a théorie la plus influente » du siècle dernier en matière d'éducation démocratique (p. 13). Sur le continent européen, toutefois, une riche littérature française en éducation s'est développée et est devenue une escale tout aussi importante que Dewey ; pensons notamment à la pédagogie coopérative de Freinet, à la pédagogie institutionnelle (ex. : Vasquez et Oury) et, plus récemment, aux nombreuses réflexions autour du thème de la démocratie dans l'acte d'apprendre (ex. : Cadotte, Develay, Huber, Martineau, Meirieu, Perrenoud). L'intérêt de ces courants de pensée réside dans le fait de ne pas limiter leur idéal pédagogique au modèle analogique de Dewey : l'ordre scolaire n'est plus seulement considéré comme la préfiguration de l'ordre social, c'est-à-dire que l'éducation démocratique (sans exclure les contextes extrascolaire : le syndicat, la coopérative, etc.), n'est plus seulement considérée comme la mise en œuvre des pratiques ou des dispositions qui, en vertu de cette analogie, pourront ultérieurement être transférées dans la société en vraie grandeur. Elle devient un moyen (parmi d'autres) pour réaliser des changements plus profonds et plus larges de la société.

Cela dit, mais sans perdre de vue cet objectif, comment l'idée de débat démocratique peut-elle concrètement se réaliser au sein d'un groupe d'enfants ou d'adolescents qui, laissé à lui-même, n'a probablement rien d'une communauté régulée par une procédure idéale de parole ? Au départ, il faut mentionner que la pratique de la délibération entre élèves n'est pas dépourvue de tout fondement : personne ne prétend que les participants doivent partir de zéro et tout réinventer ; dans la classe, il y a d'ores et déjà des normes de base, des libertés générales et des droits à l'égalité et à l'expression qui, tout en guidant la procédure de négociation, peuvent être reconsidérés, améliorés ou corrigés au fur et à mesure que progresse la discussion continue en tant que processus d'apprentissage et de perfectionnement des conditions équitables de cette même négociation. La délibération entre élèves n'émerge sûrement pas de rien. « En l'absence des structures institutionnelles et normatives qui sont déjà en place, le débat ne conduira à aucun résultat, ou l'issue n'aura aucune prétention d'être juste et équitable » (Larmore, 2001, p. 240). Mais ce n'est pas le cas pour la pratique délibérative en classe, car elle peut tout au moins compter sur une culture scolaire relativement démocratique qui se transmet à la nouvelle génération, dès son plus jeune âge ; qui est conforme aux droits de la personne ; qui, dans ses valeurs fondatrices, renonce à la pure force et à la violence ; qui imprègne forcément les structures elles-mêmes de la classe et de l'enseignement, avant, pendant et après les délibérations.

Or, dire qu'il existe une culture scolaire partiellement démocratique n'est pas tout et cela demeure plutôt indéfini. À l'intérieur d'un groupe, il faut lui donner une forme singulière et un contenu réel, grâce à des normes et à des droits précis et adaptés aux besoins et aux contextes de ce groupe. C'est là que l'exercice de la délibération devient essentiel. C'est en même temps une façon de réguler les rapports concrets entre les élèves et une méthode pour apprendre à perfectionner toujours plus leur capacité à le faire.

S'il est vrai que, sous l'impact de l'explosion des luttes sociales pour améliorer le sort des francophones dans les années 1960 et 1970, une certaine culture démocratique s'est affirmée au Québec depuis le rapport Parent dans les institutions d'éducation, il est aussi vrai qu'elle demeure anémique et que la délibération entre camarades de classe, entre élèves et enseignants, entre jeunes et administrateurs scolaires, etc. est nécessaire pour que l'apprenant intériorise les normes démocratiques à l'école et les fasse siennes, car ce vernis de culture démocratique sert à tester la légitimité de ces normes en fonction des intérêts de chacun et à cultiver les vertus délibératives (aptitudes à débattre, à écouter, à s'exprimer, etc.) pour que les citoyens de demain puissent améliorer ces normes. Dans cette perspective, plus les jeunes développeront leur capacité à défendre solidairement leurs intérêts communs, plus ils perfectionneront leurs stratégies de délibération et plus les normes instituées à l'école seront à leurs yeux légitimes, parce qu'elles tiendront compte toujours mieux de leurs intérêts qu'ils savent défendre de façon de plus en plus convaincante. Tout cela revient, finalement, à considérer à juste titre l'activité éducative d'autogestion en tant que processus d'apprentissage et d'autocorrection continue qui, sans faire table rase de la culture relativement démocratique dont nos institutions scolaires sont imprégnées, permet non seulement à l'élève de délibérer et de passer contrat avec tous les autres, mais aussi et surtout d'agir sur son monde, c'est-à-dire de transformer la réalité normative (Galichet, 2005, p. 108).

Il s'agit de « définir des règles, des statuts, des fonctions, une loi » et de « créer une institution dans laquelle chacun puisse se situer » (Meirieu, 1996, p. 90). Autrement dit, toute résolution des conflits devrait se faire dans une perspective de médiation qui s'efforce de construire un accord entre les parties en recourant à un intermédiaire institutionnel, constitué de lois et de principes édictés, avant les conflits jugés et discutés en situation (Audigier, 1999, pp. 125-127 ; Ouellet, 2002, p. 162). D'ailleurs, la pédagogie institutionnelle est fréquemment invoquée lorsqu'il s'agit d'ériger des structures de médiation. En disciplinant leurs rapports individuels par des normes mises en système, ces structures institutionnelles amènent les élèves à repenser leur organisation pour éviter que « le groupe ne se fige dans l'idéalisation de l'un de ses membres ou ne se réduise à un ensemble d'identifications ou de contre-identifications vis-à-vis du maître. [...] Ce faisant, l'éducateur est réellement émancipateur, dans la mesure où il permet à l'individu de se

définir autrement que par rapport à lui » (Meirieu, 1996, p. 90). L'individu se définit plutôt par rapport à une institution perfectible – c'est-à-dire à une instance permettant de médiatiser les rapports individuels au moyen d'un système de normes – dont il est en partie l'auteur.

Dans ce rapport à l'institution qui se construit, l'on ouvre une perspective collective à l'individu, (1) en lui offrant la même chance de rendre publics ses points de vue et (2) en les soumettant à l'avis de l'ensemble qui, seul, peut dire s'ils sont valables pour tout le monde (Leleux, 2002, p. 125). Ici, le remplacement des moyens autres que délibératifs d'imposer sa vision (ex. : parler plus fort, plus longtemps ou plus souvent que les autres, intimider les plus influençables par son aisance verbale, utiliser des formes astucieuses de chantage) par des messages clairs est nécessaire. Cela permet à l'enseignant, au besoin, de faire préciser ou redéfinir les arguments et, également, d'exiger qu'ils soient formulés par écrit de façon plus explicite, afin que la réaction des participants soit davantage dirigée vers le message lui-même (situation de parole où l'acceptation d'une position repose sur des raisons, des arguments, etc.) que vers son émetteur (situation de parole où l'acceptation d'une position ne repose pas sur sa valeur propre, mais sur « qui l'a énoncée »).¹⁸

Tout à la fois, l'enseignant doit s'assurer que ses élèves comprennent bien que la forme de l'*argument* se distingue de celle de l'*exemple*, de par son degré présumé de généralité, c'est-à-dire de par sa prétention à l'universalité (la norme x comporte des exigences incompatibles avec la norme y , puisque... ; l'application de la norme z est discriminatoire pour la catégorie de personnes p , car...). Par contre, cela n'empêche aucunement le fait que la présentation relativement exhaustive d'exemples (basés sur des expériences personnelles ou des observations du réel), sans faire office d'arguments tels que définis par Habermas (1992/1991), puisse constituer une forme intéressante de référence, afin de corroborer ce qui est avancé par les participants (dans les contextes spécifiques de type c , nous voyons que x et y sont incompatibles, aux yeux de divers groupes de la société que sont... ; dans les circonstances de ma situation s , je trouve que l'application de z est injuste, quand, par exemple, je suis...).

Pour rendre possible un tel échange de raisons, il est vrai que l'école ne peut imposer qu'artificiellement, partiellement, localement et provisoirement l'égalité délibérative entre les élèves, mais la délibération scolaire procéduralement régulée réduit néanmoins le risque de donner l'occasion aux dérangeurs (la figure de Thersite, par opposition à celle de Spartacus) de saboter le processus et de le transformer en dynamique de vaine confrontation cynique et d'indiscipline anémique. Cela ne demeure qu'un risque que l'on peut considérablement réduire, ne s'agissant pas ici d'un problème structurel propre à la démarche délibérative, mais d'un obstacle contrôlable avec des moyens relativement bien connus en matière de planification et

de déroulement des débats. La planification de la délibération calquée sur les consignes claires d'une véritable assemblée délibérative et démocratique est susceptible de sécuriser les partenaires, dans ce contexte équitable qui ne peut opérer pleinement qu'avec

- Une exploration, une cueillette et un traitement de l'information nécessaire pour que tous appréhendant la question dans sa complexité et apprécient les incidences (sur eux et sur les autres) de différentes propositions débattues à son propos en tenant compte des intérêts (divergents ou convergents, selon le cas) et de la situation sociale de ceux qui en sont les porteurs.
- Une explicitation, un modelage et une pratique guidée et autonome des règles idéales du discours rationnel (conditions dites « internes » au processus de la délibération démocratique : symétrie, égalité et liberté des partenaires) ;
- Un ordre du jour et des objectifs bien établis pour chaque assemblée ;
- Un président d'assemblée faisant preuve de neutralité (rôle d'abord assumé par l'enseignant, mais éventuellement délégué – à tour de rôle – aux élèves eux-mêmes) ;
- Un droit de parole (sans nécessairement contraindre l'individu à la discussion, il s'agit toutefois de créer un environnement susceptible de favoriser la prise de parole, notamment, par l'attribution de responsabilités particulières à des élèves moins bavards, dans le cadre de la préparation ou du déroulement d'une discussion) ;
- Un mécanisme de prise de décision exigeant de formuler précisément les propositions, d'en discuter et de les adopter à l'unanimité ou à la majorité (selon les cas) ;
- Un retour critique sur les discussions et les décisions précédentes ;
- Un procès-verbal indiquant les points à reporter et à prioriser lors de la prochaine séance ;
- Une procédure d'avertissement et d'expulsion des « dérangeurs ».

Tout cela est de nature à limiter largement les écarts de conduite existant dans des circonstances non-contrôlées, parce que les élèves apprennent à rendre publiques leurs critiques (par exemple, face à ceux qui les dérangent ou les offensent), à les soumettre à l'ensemble sans être interrompus et à trouver des solutions en délibérant selon des règles établies à l'avance sans être complètement figées (Jasmin, 1998, pp. 121-123). C'est une tendance générale qu'observent les enseignants qui intègrent les modalités de fonctionnement démocratique précitées à l'animation structurée de la délibération en classe : le traitement « délibératif-démocratique » de certains sujets qui concernent la vie de la classe devient petit à petit une démarche courante dans les interventions pédagogiques du maître et pour les apprenants eux-

mêmes (Develay, 1996 ; Meirieu, 1996 ; Jasmin, 1998, p. 122), un peu comme l'apprentissage de la conduite automobile en tant que « connaissance procédurale » qui s'acquiert par la pratique (guidée et autonome) répétée et, de ce simple fait, devient de plus en plus naturelle.

En somme, l'enseignant est conscient de son pouvoir et veut en partager une partie avec les élèves, mais pour y parvenir, il doit également en contrôler les conditions au niveau de la procédure, à la manière de l'expérimentateur de laboratoire : il doit être souple et compréhensif sur le contenu, mais rigoureux et directif sur la structure, en refrénant ceux qui parlent trop, incitant les silencieux à s'exprimer, sensibilisant au temps de parole, se portant garant des décisions du groupe et aidant à les faire respecter ou à les changer (Jasmin, 1998, pp. 120-121). Conformément à l'application du principe de la délibération démocratique, cette pratique en groupe doit se dérouler – au plus haut degré concevable – selon les exigences de la procédure et de la discussion (bien que cela ne puisse jamais être donné à l'état pur dans la réalité) : les élèves pratiquent la discussion en groupe en se conformant aux règles procédurales élémentaires de la participation illimitée des partenaires, du traitement symétrique des arguments et de l'absence de contraintes internes ou externes sur le contexte de parole, où seule la force du « meilleur argument » – prétendant à la reconnaissance (ou à l'adhésion) générale – puisse servir à la justification de ce qui est avancé par les concernés.

Les effets de l'apprentissage de la délibération démocratique

Dans la mesure où les résultats de la pratique délibérative en classe doivent d'être évalués, il est suggéré d'apprécier ses effets en ces termes : elle permet à l'élève (1) de constater l'existence de lois ou de situations injustes ; (2) de prendre sa place dans les processus institutionnels d'édiction des règles publiques (lois ou non) en vue de compenser et de faire disparaître (graduellement ou tout d'un coup) les injustices historiques à l'échelle du monde ou non ; (3) de s'organiser avec ses pairs afin de réfléchir et d'agir ensemble sur ces processus ; (4) de remettre en question et de réinventer les structures politiques et sociales, lorsque les actions réformistes, locales ou affinitaires ne suffisent pas à éradiquer une fois pour toutes les maux politiques, économiques, écologiques, etc.

C'est pourquoi les effets recherchés par la pratique fréquente de la délibération démocratique à l'école ne se réduisent pas à une transposition didactique où, « [...] dans le cadre de l'école, des conceptions, des valeurs, des attitudes [...] préexisteraient dans la société démocratique [...] » (Galichet, 2005, pp. 9-10). Dans ces conditions, les principes démocratiques seraient directement transférables au plan de l'éducation à la démocratie devant développer – en classe ou hors de l'école – une forme délibérative de citoyenneté nécessaire à la vitalité de la participation politique et sociocommunautaire, notamment dans les syndicats.

Mais doit-on se limiter à ce procédé de transfert ? « La pédagogie est-elle réellement seconde par rapport à la citoyenneté » (Galichet, 2005, p. 10) ? L'école n'est-elle qu'un instrument de reproduction sociale des principes et pratiques de démocraties tronquées ? N'est-elle pas aussi en partie un lieu de construction de modèles inédits d'organisation démocratique à partir des connaissances plus approfondies concernant le monde actuel et des représentations sociales renouvelées du vivre-ensemble découlant de la délibération des élèves ? Ne doit-on pas comprendre cette pratique de la délibération en classe comme une action politique des enfants eux-mêmes et comme une source de transformation et non seulement de reproduction d'une démocratie délibérative ?

4) EXPÉRIMENTATION DE LA DÉMOCRATIE ET PERFECTIONNEMENT DES CONDITIONS DÉLIBÉRATIVES

La délibération en classe : une action politique des élèves eux-mêmes

Dans le PFÉQ, il s'agit de dialoguer à propos de n'importe quel problème concernant l'élève, d'être cohérent dans la formulation de ses pensées, de percevoir les divergences axiologiques, de se décentrer, d'identifier des normes partagées par un ensemble de citoyens, de s'exercer à trouver avec les autres des pistes de solution et de décision communes, d'anticiper les possibilités et les conséquences d'un éventuel passage à l'action, après avoir délibéré (MÉQ, 2004, pp. 500, 506, 516). Il ne s'agit toutefois pas de contribuer à des débats sociaux et politiques dans une perspective autre que préparatoire (s'entraîner pour acquérir les compétences afin de délibérer et d'agir en conséquence), mais d'ores et déjà participative. Pourtant, la pratique délibérative ne doit plus seulement être vue comme un prétexte pour apprendre à questionner ses repères, à « s'inscrire dans un mouvement pour aller vers l'autre », à énoncer « clairement ses idées » et à utiliser un « langage approprié » (MÉQ, 2004, p. 506). Dans ces conditions davantage préparatoires que participatives, le problème de la motivation à délibérer et à participer demeure entier, compte tenu que les jeunes, devenus adultes, auront évidemment le droit de se taire.

À l'école, les élèves peuvent acquérir toutes les qualités (analysées en termes de concepts, de généralisations, d'heuristiques, d'habiletés techniques, d'attitudes, etc.) nécessaires pour intervenir plus tard dans les délibérations publiques. Ces jeunes peuvent se dérober plus tard, devenus adultes, s'ils ne ressentent pas dès maintenant leur influence sur le cours de ces délibérations et l'effet des délibérations sur leurs vies respectives. Il faut non seulement placer les élèves en situation de pouvoir délibérer, mais aussi de vouloir délibérer. Autrement dit, même si nous entraînons les futurs citoyens à débattre dans le respect des exigences du discours rationnel, rien n'assure qu'ils voudront participer plus tard aux délibérations. Si la volonté de délibérer est une qualité nécessaire, encore faut-il la cultiver !

C'est là un thème rarement abordé : la question n'est pas seulement de rendre les jeunes capables de comprendre les enjeux et de délibérer sur la politique, mais aussi et surtout de rendre le politique intéressant à discuter, sans que cela n'évacue l'enjeu cognitif de la tâche, comme le faisait le Topaze de Pagnol, ou lui en substitue subrepticement une autre, sans valeur celle-là, comme le faisait, avec le bourgeois-gentilhomme, le maître de philosophie de Molière, ce qui est probablement le plus difficile pour l'éducateur confronté à ce que plusieurs analysent en termes de cynisme ou de manque de motivation des citoyens pour la chose publique.

Quelles suggestions pouvons-nous émettre pour aller dans le sens de ce développement d'une certaine volonté de délibérer ? Les jeunes doivent sentir aujourd'hui qu'ils peuvent agir sur l'univers des normes et être considérés comme des délibérants à parts égales. Pour qu'elle soit pédagogiquement pertinente, l'approche éducative basée sur la discussion ne devrait-elle pas rendre compte de l'intérêt qui pousse les individus à délibérer ensemble ? La pédagogie de la discussion doit elle-même créer l'intérêt d'entrer dans un tel rapport d'échanges où il est question de se convaincre les uns les autres. Pour ce faire, les jeunes citoyens doivent eux-mêmes expérimenter combien la recherche coopérative d'ententes peut être mutuellement salutaire, parce qu'elle relève de cet intérêt supérieur et commun à la majorité qu'est la réalisation de la paix et de la justice sociales. Mais cela veut dire que l'enfant doit pouvoir agir sur son monde, construire quelque chose à travers la délibération et exercer une action militante par la prise de parole (Galichet, 2005, p. 108). Délibérer à l'école et éduquer à la démocratie, c'est conférer aux enfants en tant qu'enfants le pouvoir d'exercer une forme de citoyenneté participative et d'influencer à leur mesure la trajectoire du monde des jeunes et... des adultes.

De l'élève-législateur à l'élève-correcteur des conditions inégalitaires de la délibération démocratique

Le rapport de chaque élève à la réalité normative doit s'inscrire dans le processus permanent d'institution de la loi, qui détermine ce sur quoi l'élève aura décidé de s'engager durablement avec tous les autres (Develay, 1996, p. 22). Ce sont, rappelons-le, les pédagogies dites « institutionnelles » (Ardoino et Lourau, 1994) « qui se sont le plus largement intéressées à la construction de la loi [...] comme principe éducatif clé », car la constitution et la mise en œuvre d'instances institutionnelles bien réelles sont « nécessaires pour construire de la loi » (Develay, 1996, p. 83). De nombreuses expériences ont déjà été réalisées dans ce sens.

Mentionnons, entre autres, le processus d'élaboration d'une charte scolaire régulant les rapports entre l'élève et le personnel de l'école incluant notamment des lois qui régleront la discipline scolaire, des sanctions qui réprimeront les délits et des directives à l'intention des personnes chargées

d'exécuter ces lois. Il s'agit d'un processus de discussion démocratique dans lequel doivent s'engager autant les adultes que les jeunes. « Chaque année il n'est peut-être pas utile de reconstruire la charte, mais sa présentation aux élèves, voire la discussion de certains de ses articles, peut reconstruire un climat d'établissement » (Develay, 1996, p. 84). Si elle n'est pas réalisée de façon mécanique ou fétichiste, cette démarche assure également une meilleure connaissance des principes et des règlements que contiennent les articles de cette charte (constituant, par exemple, les droits et les devoirs réciproques à respecter entre l'élève et l'enseignant), l'établissement d'une distance critique avec ces principes et règlements et la diminution du sentiment d'aliénation face à la loi. Cela peut, au besoin, aboutir à la proposition, au débat et à l'approbation démocratique d'amendements. Une telle activité constitue l'un des exemples typiques de la manière dont la microsociété scolaire peut être le lieu d'émergence de la loi et pas uniquement le lieu d'application des règlements (Develay, 1996, pp. 22-23). Si les élèves parviennent progressivement à constituer une liste, voire un système de normes justifiables et cohérentes entre elles, et à déterminer leurs conditions d'application dans les cas typiques de conflits rencontrés à l'école, alors ils sont amenés à contrôler d'avance les critères et les mécanismes de prise de décision qui, ayant été communément consentis, facilitent la résolution de ces conflits (en tous les cas, ceux de nature prévisible) et ce, en fait, avant même qu'ils ne surviennent.

Mais lorsque surgissent des désaccords ou des conflits normatifs, le dialogue peut passer à un méta-niveau où les inégalités sous-jacentes au niveau précédent du dialogue peuvent elles-mêmes être directement discutées : (1) Qu'est-ce qui freine la libre participation de tous ? (2) Qu'est-ce qui explique que toutes les interventions n'aient pas été considérées de manière équitable ? Comment éviter que x et y ne prennent encore une place disproportionnée par rapport aux autres ou que les arguments de z ne soient mis de côté ?¹⁹ Les alternatives proposées permettent-elles à moyen terme de faciliter l'évolution de la discussion et de surmonter les obstacles inégalitaires observés ?

Bref, les participants exercent leur pouvoir de modifier la démarche délibérative en partant de ses imperfections et objectivent leur démarche dans un contexte métacognitif. Les jeunes apprennent à évaluer par eux-mêmes ce qui distingue une discussion équitable d'une discussion inéquitable, s'agissant ici de délibérer sur ce qui cause les inégalités délibératives et sur la façon d'égaliser les chances d'influencer le groupe pour de bonnes raisons. En effet, « un processus délibératif qui vise l'atténuation de l'inégalité structurelle doit faire des relations de pouvoir un enjeu central de l'ordre du jour délibératif » (Williams, 2002, p. 234). Dit simplement, il s'agit de délibérer sur les inégalités, pour rectifier et améliorer les conditions de la délibération démocratique par l'action des élèves eux-mêmes. En somme, en partant des conditions actuelles et de la conscience actuelle de larges couches de la

population, il s'agit d'aider les élèves à s'approprier le processus délibératif et à le diriger résolument contre les bases des injustices.

Succinctement, quelles conditions doivent être satisfaites à l'école pour que l'on puisse préparer les élèves à réduire, par la délibération démocratique, les inégalités qui forment notre réalité ? Pour que chaque génération fasse progresser les institutions qui ont lui été léguées et participe à ce processus d'apprentissage ou d'autocorrection inscrit dans l'histoire, les pratiques de l'école démocratique doivent conférer aux jeunes le droit d'innover ou de réactualiser les normes et les exigences de leur citoyenneté future. Il faut croire que les élèves peuvent s'approprier une partie du pouvoir, mais admettre que cela ne se réalise que de façon progressive et émerge au fur et à mesure que les processus de traitement des conflits se perfectionnent comme n'importe quel autre apprentissage, lorsque les jeunes arrivent à trouver des solutions à des problèmes de plus en plus complexes.

CONCLUSION

Presque quarante ans après que les premières salves de réformes issues du rapport Parent et des luttes sociales et syndicales menées pour améliorer le sort des francophones aient massifié l'accès à l'école, plusieurs s'attendent non seulement à ce que les programmes d'éducation à la citoyenneté redressent la situation en matière de désaffection des citoyens pour la politique, mais qu'ils assurent l'inclusion égale entre les détenteurs des moyens de communication et le « citoyen lambda », mettent fin à la discrimination envers les minorités culturelles et changent le sentiment d'ignorance ou d'impuissance que les gens ordinaires éprouvent souvent face à des institutions démocratiques qu'ils jugent trop éloignées ou trop compliquées pour eux. Mais il demeure illusoire de penser que tout peut être corrigé par la formation scolaire et l'implantation de programmes d'éducation à la citoyenneté (ou que des changements aussi radicaux puissent être implantés sans qu'il soient portés par un mouvement radical plus vaste).

Pour expliquer les formes possibles d'exclusion à la délibération publique, il faut tenir compte de plusieurs facteurs d'ordre exogène à l'école qui conduisent à des discriminations. Pensons évidemment à l'existence de différences frappantes (concernant l'accès à l'information, aux technologies, etc.) entre certaines classes socio-économiques ou entre certains groupes culturels ; même si tous les citoyens et tous les groupes « possèdent des droits formels de participation à la délibération publique, leurs inégalités [...] créent des asymétries significatives en ce qui concerne leur capacité de fonctionner efficacement dans des forums de délibération publique » (Valadez, 2001, p. 45). Il faut prendre au sérieux ces problèmes d'accès aux débats publics et, assurément, l'école ne peut pas à elle seule rectifier la chose. Ainsi, nous sommes conscients que pour expliquer réellement les formes possibles d'ex-

clusion à la délibération publique et politique, il ne faut pas seulement tenir compte des facteurs capacitaires (ex. : aptitude à argumenter) pouvant limiter la participation délibérative de certains individus. Bien sûr, l'exclusion peut également être liée à des injustices purement socio-économiques.

Si l'on peut réduire l'exclusion engendrée par des facteurs capacitaires au moyen de programmes scolaires visant à développer, chez les élèves (en particulier chez les dominés), l'aptitude à la délibération rationnelle, l'on ne peut surmonter les problèmes exogènes liés aux inégalités socio-économiques existantes que par des mesures sociales s'en prenant aux racines du problème. Il est clair en effet qu'une personne ne peut pleinement « développer ses capacités cognitives en raison d'une pauvre éducation ou de la malnutrition » ; et il est à prévoir qu'elle sera ainsi « moins efficace pour utiliser le niveau de base des ressources afin de participer politiquement [...] » (Valadez, 2001, p. 73).

Bien qu'elle apparaisse importante, cette réalité sociale et économique atteignant la société au sens large constitue cependant une difficulté qui déborde le cadre de notre question de départ, celle-ci portant sur le danger d'exclusion des délibérants à l'école en raison de leurs capacités et de leurs statuts délibératifs différenciés, qui se traduisent souvent par une participation scolaire hétérogène et, ainsi, par des inégalités interindividuelles entre les élèves. Nous voulions spécialement traiter des problèmes propres à l'application du principe de la délibération à l'école, ceux-ci étant associés aux inégalités dans l'accès et la participation aux débats, qui subsistent également dans les sociétés démocratiques.

En cherchant, par divers procédés pédagogiques, à contrôler les déficiences chez les uns et à refréner les tendances dominatrices chez les autres, l'éducation à la citoyenneté s'attaque à ces problèmes qui pourront néanmoins être atténués par le développement le plus étendu et le plus égal que possible des compétences argumentatives des élèves, ce qui ne peut être concevable sans la promotion, voire l'implantation de ce projet de formation civique que véhicule l'exigence constitutive de la conception de la citoyenneté délibérative. L'exigence sur laquelle s'appuyer pour aménager en classe la pratique délibérative dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté est celle de la discussion procéduralement régulée : même s'il s'avère irréaliste de s'attendre à l'appliquer intégralement, comme tout cadre normatif, d'ailleurs, les jeunes (avec l'aide de l'enseignant) deviennent des participants à part entière d'une discussion visant à tester la légitimité des normes collectives (ex. : chartes, lois, codes de vie des écoles), à les corriger ou même à en créer de nouvelles, lorsqu'ils apprennent à délibérer ensemble afin de discerner les caractéristiques pertinentes des contextes, de soupeser le pour et le contre avant de faire leurs choix et de rechercher par eux-mêmes des consensus.

Les contextes de délibération démocratique à l'école ont non seulement comme objectif d'initier les générations futures à la citoyenneté active, mais de leur permettre de s'autogérer, voire de s'autolégiférer collectivement, bien que la marge de manœuvre, dont on dispose à l'école pour ce faire, soit limitée. Nous avons préconisé une stratégie de pratique de la délibération sur des problèmes d'inégalités réelles, vécues et constatées par les élèves, et d'élaboration en commun des normes, règlements, etc. qui, dans le contexte scolaire, peuvent compenser ces inégalités. Pour penser cela comme possible, il a fallu dépasser l'approche du PFÉQ, qui est beaucoup plus préparatoire que participative en ce qui a trait à la pratique délibérative à l'école secondaire, pour nous orienter davantage vers l'horizon idéal d'une formation civique où les enfants (avec les adultes) élaborent leurs règles de vie, créent leurs institutions et y obéissent (Vasquez et Oury, 1974, pp. 23-24). Si cela demeure de l'ordre de l'idéal, nous avons tout de même illustré comment nous croyons qu'il serait possible de contribuer à réduire en partie l'écart entre le réel et l'aspiration, en recourant à des approches éducatives actuelles ou potentielles qui renferment à l'état embryonnaire l'exigence constitutive de la démocratie délibérative. Cela met de l'avant ce qui nous apparaît, plus de 40 ans après le rapport Parent, comme le grand défi de l'éducation à la citoyenneté : exercer un leadership didactique et sociopolitique pour amener ceux qui en ont le plus besoin à participer à la rectification des inégalités en classe et dans le monde.

REMERCIEMENTS

Cet article a profité d'une étude menée grâce à une subvention triennale (n° 100729) du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, dans le cadre du programme pour l'Établissement de nouveaux professeurs-chercheurs (volet individuel), octroyée à Éthier pour la période 2005-2007.

NOTES

1. La rupture avec l'apologétique nationale ou religieuse est d'autant plus remarquable que le *Programme d'études des écoles élémentaires* stipulait encore en 1959 que l'enseignement devait révéler « [...] aux enfants l'action de la Providence [...] », montrer que « [...] les nations n'ont de vrai bonheur » que si elles sont « [...] fidèles à la loi de Dieu », souligner « [...] la pureté de nos origines canadiennes-françaises, le caractère religieux, moral, héroïque et idéaliste de nos ancêtres [...] la protection visible de la Providence sur la survivance de notre nationalisme [...] » (Département de l'Instruction publique, 1959, p. 481-482).
2. Plusieurs philosophes politiques (Cohen, 1989 ; Habermas, 1997/1992) caractérisent normativement l'idée de « démocratie délibérative » par l'autodétermination des citoyens libres et égaux qui se reconnaissent les uns les autres comme les membres d'une association juridique et politique qu'ils ont librement approuvée, par les voies de la délibération publique. Autrement dit, le principe de « démocratie délibérative » requiert la défense des pratiques politiques en des termes justifiables pour tous les citoyens (Sunstein, 1993). L'idée de « pédagogie de la discussion » est vue à la fois comme une traduction de ce principe en termes éducatifs et comme une réflexion sur les possibilités d'apprentissage et d'élaboration de la « démocratie délibérative » à l'école. En principe, une telle démarche devrait permettre d'expérimenter la délibération démocratique à l'école et de découvrir – par la pratique – ses conditions de succès dans la société politique.

3. « La réforme des programmes amorcée en 1997 dans la foulée des recommandations des États généraux sur l'éducation et des décisions politiques qui les suivirent, nous permet de constater que l'apprentissage de l'histoire occupera désormais une plus grande place à l'école. Remplaçant les sciences humaines, l'histoire sera enseignée au primaire depuis la 3^e année jusqu'à la 6^e inclusivement. Au secondaire, l'histoire sera au programme de la 1^{ère} à la 4^e secondaire inclusivement, alors qu'elle n'était enseignée qu'en 2^e et 4^e secondaire depuis le Rapport Parent de 1964. Maintenant, au cours de neuf ans de leur scolarité, les élèves seront mis en contact avec l'histoire et l'éducation à la citoyenneté » (Guay et Jutras, 2004, p. 12). Étant ainsi lié à l'histoire, l'enseignement de la citoyenneté doit figurer parmi les véritables apprentissages disciplinaires et inclure, dans ses objectifs, l'étude des institutions et leur fonctionnement (modes de scrutins, naissance et évolution des types de démocratie, fonctionnement des institutions politiques, judiciaires et administratives), des droits de la personne (instruments relatifs aux droits humains, leurs mécanismes de protection), de la mutation des rapports sociaux (modes de vie, valeurs collectives), des enjeux de la compréhension interculturelle et internationale (aspects locaux, régionaux, nationaux et supranationaux). Selon la recommandation du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997, p. 62), tous ces thèmes (ou savoirs) doivent servir de repères pour les concepteurs des programmes de formation de l'école québécoise, afin d'établir les contenus à enseigner aux jeunes dans le cadre du cours d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*. Cette recommandation s'est transformée en véritable mission pédagogique, au sein du système d'éducation québécois. Par l'implantation graduelle, durant la période de 2000 à 2009 (de 2001 à 2008 pour tout ce qui se rapporte à l'éducation à la citoyenneté), du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ), les intentions de la réforme scolaire démontrent que la préparation globale de l'élève en tant que citoyen démocratique doit désormais avoir une plus grande importance à l'intérieur des différents dispositifs curriculaires aux cours primaire et surtout secondaire (MÉQ, 2004, p. 29).
4. Il est à noter que toutes les traductions françaises des citations tirées d'articles ou d'ouvrages non-traduits sont de notre fait.
5. Une grande quantité de projets de recherche ont en effet été consacrés à l'éducation civique et démocratique à l'école dans le contexte québécois (Marsolais et Brossard, 2000 ; Ouellet, 2004 ; Duhamel et Jutras, 2005) et plusieurs anthologies ont été publiées aux États-Unis en la matière (Parker, 1996 ; Mc Donnell, Timpane et Benjamin, 2000 ; Ravitch et Viteritti, 2001 ; Parker, 2002).
6. « Une classe opprimée est la condition vitale de toute société fondée sur l'antagonisme des classes. L'affranchissement de la classe opprimée implique donc nécessairement la création d'une société nouvelle. Pour que la classe opprimée puisse s'affranchir, il faut que les pouvoirs productifs déjà acquis et les rapports sociaux existants ne puissent plus exister les uns à côté des autres. » (Marx, 1965/1847, p. 135)
7. Entre 1960 et 1997, la part du revenu mondial du 20% de la population le mieux nanti de la Terre est passée de 70% à 85%; celle du 20% le plus pauvre est passée de 2,3% à 1,4% (PNUD, 1999, p.36). 946 milliardaires s'accaparent plus de 3,9 billions \$ canadiens (3,5 x 10¹² \$ÉU) – dont 246 milliards pour les cinq plus riches ensemble (Kroll et Fass, 2007) –, soit environ le double du *revenu annuel* des 2,7 milliards de personnes les plus pauvres de la Terre (Bourguignon, 2004). Alors que la croissance de la production agricole, depuis 1960, permet de fournir à chaque Terrien une ration quotidienne de 2700 calories (donc 600 de plus que le nécessaire pour survivre), plus de 800 millions de personnes souffrent de sous-alimentation chronique et la malnutrition est présente dans plus de la moitié des 22 millions de décès annuels d'enfants de moins de cinq ans dans le monde (ONU, 2005, p.6-19). En 2000, les 1% d'adultes les plus riches du monde possédaient à eux seuls 40 % des biens mondiaux et le décile le plus riche détenait 85% du total mondial. À l'inverse, la moitié inférieure de la population adulte mondiale possédait à peine 1% de la richesse mondiale. Cette richesse se concentre dans les métropoles: 90% du 1% des personnes les plus riches vivent dans 11 pays : les États-Unis, le Japon, la Grande-Bretagne, la France, l'Italie, l'Allemagne le Canada, les Pays-Bas, l'Espagne, la Suisse et Taiwan (en ordre décroissant). Les deux pays où habite la plus grande proportion du 1 % d'individus les plus riches du monde sont les États-Unis (37 %) et le Japon (27%). Le niveau d'inégalité mondial est

- comparable à celui d'un groupe de 10 personnes dans lequel une seule s'approprierait 99 % du gâteau, les neuf autres se partageant le reste. (Davies *et coll.*, 2006).
8. Cinq des dix circonscriptions électorales canadiennes où habitent le plus de pauvres se retrouvent à Montréal (Mercure, 2006, p.A3). Le revenu annuel des Montréalais formant le décile le plus pauvre s'établissait en moyenne à 10 400\$ et celui du décile le plus riche à 179 700\$. Dans l'ensemble du Canada, la valeur nette médiane du quintile le plus pauvre stagnait, mais celle de la tranche la plus riche augmentait de 39 %. La moitié la plus mal lotie des unités familiales possédait 6 % du patrimoine net des particuliers, mais le 10 % le plus riche en détenait 53 % (Statistiques Canada, 2001, p. 9). L'espérance de vie des enfants nés du quartier le plus pauvre de Montréal est inférieur de 11 ans à celui du quartier le plus riche. Le taux de mortalité par suicide oscille autour de 9 sur 100 000 chez les plus fortunés contre 22,3 chez ceux dont le revenu est le plus bas (Gruda, 2006). Les taux de chômage, d'incarcération et de mortalité infantile des Autochtones du Canada sont le double de ceux de la population totale (AINC, 2000, p. 7). Aux États-Unis, la pauvreté pendant 24 mois ou plus sévit de trois à cinq fois plus souvent chez les femmes chefs de familles monoparentales, les Noirs (tous sexes confondus) et les hispaniques (souvent des immigrants) que dans la population générale (Shragge, 1997 ; Unicef, 2005). La concentration du patrimoine y est aussi très élevée (mais pas beaucoup plus qu'en Suisse, Grande-Bretagne, France ou Danemark) : le décile le plus riche y détient 70 % de la richesse et le 1% le plus riche, 32%. (Davies *et coll.*, 2006).
 9. L'acronyme MÉLS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) succède à MÉQ, sigle qui a longtemps désigné l'instance officielle établissant les programmes d'études au Québec.
 10. Cette pédagogie peut impliquer de faire constater aux élèves qu'il existe des antagonismes politiques et culturels (dominants ou favorisés *versus* dominés ou défavorisés, pour reprendre les mots de Bourdieu, 1998) irréconciliables et socio-économiquement déterminés. À l'instar de Marx (1965/1847), ces auteurs considèrent que, pour exister comme force de changement, la classe ouvrière ne doit pas exister seulement comme un en-soi, une masse d'objets sans autre liens que la qualité économique que leur prêtent leurs employeurs, mais qu'elle doit exister pour elle-même, comme un sujet conscient de sa propre existence indépendante et de sa force. Le but de la délibération devient alors de constituer l'un des facteurs de l'abolition à terme des conditions d'existence des pratiques de discrimination, d'exploitation, d'oppression, de violence (symbolique ou physique) et d'iniquité, plutôt, comme le rappelait Freire (1983/1970), que de permuter les classes sociales ou d'en changer simplement les ratios.
 11. On peut consulter Tessier et Mc Andrew (2001, p. 198) afin de repérer quelques exemples (observés dans quatre écoles montréalaises) qui attestent de ces moments où il y a négociation réelle entre les élèves et la direction, en ce qui concerne des composantes du cadre scolaire.
 12. « La société antérieure, évoluant dans des oppositions de classes, avait besoin de l'État, c'est-à-dire, dans chaque cas, d'une organisation de la classe exploiteuse pour maintenir ses conditions de production extérieures, donc surtout pour maintenir par la force la classe exploitée dans les conditions d'oppression données par le mode de production existant (esclavage, servage, salariat). L'État était le représentant officiel de toute la société, sa synthèse en un corps visible, mais cela il ne l'était que dans la mesure où il était l'État de la classe qui, pour son temps, représentait elle-même toute la société: dans l'antiquité, État des citoyens propriétaires d'esclaves (...). » (Engels. 1878/1950, p. 273) « Mais pour que les antagonistes, les classes aux intérêts économiques opposés, ne se consomment pas, elles et la société, en une lutte stérile, le besoin s'impose d'un pouvoir qui, placé en apparence au-dessus de la société, doit estomper le conflit, le maintenir dans les limites de l'« ordre » ; et ce pouvoir, né de la société, mais qui se place au-dessus d'elle et lui devient de plus en plus étranger, c'est l'État. » (Engels, 1884/1976, p. 151)
 13. Le 20 novembre 1989, la Convention internationale des droits de l'enfant a été signée et ratifiée par 191 pays (deux pays seulement - les États-Unis et la Somalie - n'ont pas encore ratifié la Convention).

14. Dans la Convention, l'on peut lire quelques articles qui avalisent ce point de vue : l'article 12.1 stipule que les opinions de l'enfant doivent être « dûment prises en considération » ; l'article 13.1 lui reconnaît le droit « de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce » ; l'article 15.1 reconnaît à l'enfant les droits « à la liberté d'association et à la liberté de réunion pacifique ».
15. Bien entendu, il faut que le contexte d'expression des opinions et des propositions soit structuré de manière procédurale par des règles d'inclusion et de traitement égal, car la réussite des projets amorcés en groupe est elle-même tributaire du caractère équitable de l'échange.
16. C'est-à-dire des dilemmes de groupe et notamment des controverses historiques toujours d'actualité relatives à la justice sociale, par exemple : Pourquoi certains Québécois veulent-ils faire l'indépendance du Québec ? L'oppression nationale des Canadiens français a-t-elle existé et existe-t-elle toujours au Canada ?
17. Cela peut impliquer de les conscientiser aux déterminants infra-structuraux historiques de ces injustices ou à l'identité qui existe entre l'intérêt individuel à long terme et l'intérêt collectif (Jakubowski, 1976/1935), par exemple en prenant conscience que les dangers environnementaux, nucléaires, etc. menacent tous les Terriens et ne peuvent être réglés individuellement (Reeves et Lenoir, 2005). Cela peut signifier de les sensibiliser au fait que les moins exploités ont intérêt, à moyen terme, à aider les plus exploités, car les exploités ont avantage à engager les bras le plus modiques, ce qui exerce une pression à la baisse sur les conditions de vie et de travail de tous. Il peut aussi s'agir, pour les élèves, de s'aviser que, pour régner, les élites divisent les gouvernés en distribuant parcimonieusement un pouvoir précaire ou une parcelle de la richesse parasitée et qu'elles ne voient pas d'intérêt, en tant qu'élites, à accroître la réciprocité sociale, économique et politique ou à penser à long terme.
18. Pour que le groupe lui-même apprenne à contrôler ce danger lié à la prise de pouvoir par les plus adroits (pour cacher leurs véritables intentions, pour s'imposer par leur forte personnalité, etc.), quelques dispositifs ont été expérimentés avec succès (Bastien, 1998, p. 104-106).
19. Le sens que l'on donne à la « délibération » est généralement axé sur la « discussion » au sens habituel du terme, mais ce sens peut également être lié à une stratégie éducative plus large, qui tient compte du fait qu'il existe des formes de « délibération non-discussionnelle », par exemple, sous une forme réflexive de dialogue intérieur avec soi-même ou de réflexion métacognitive, qui nécessitent un examen minutieux d'une question pour décider en connaissance de cause. Cet effort de retour réflexif personnel – afin de redéfinir sa future attitude en vue du prochain débat – invite l'apprenant à mener une forme de délibération « non-discussionnelle », à la manière d'un discours intérieur (ex. : par écrit, dire en quoi sa propre vision de « sujet-en-train-de-délibérer » s'est modifiée ou consolidée au cours du dialogue). À travers la confrontation constante de soi à autrui et d'autrui à soi, il est essentiel de permettre à l'élève de se demander ce qu'il a appris sur lui-même et sur les autres, grâce à l'examen récapitulatif individuel de ses réactions subjectives dans ses rapports à autrui : il faut permettre à « chaque participant d'affiner sa faculté d'observation du fonctionnement d'un groupe de discussion » et « de prendre conscience de la manière dont il fonctionne et réagit dans un groupe de discussion » (Bastien, 1998, p. 104).
20. Les URL ont été vérifiées le 21 avril 2007.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES²⁰

- AINC. (2000). *Analyse des conditions socioéconomiques de 1991 et 1996. Comparaison entre les Indiens inscrits, les Indiens inscrits vivant dans les réserves et l'ensemble de la population du Canada*. Ottawa: Ministère des Travaux publics et des Services gouvernementaux du Canada.
- Apple, M. (1982). *Cultural and economic reproduction in education*. Londres : Routledge.
- Ardoino, J., & Lourau, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Paris : PUF.
- Audigier, F. (1999). *Éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.

- Barnes, J. (2000). *La classe ouvrière et la transformation de l'éducation*. New York : Pathfinder.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bastien, M. (1998). Les conseils de participation à l'école. Dans F. Amato et coll. (dir.), *Coopération et participation* (pp. 93-117). Bruxelles : Démopédie.
- Beauchemin, J. (2000). Défense et illustration d'une nation écartée. Dans M. Venne (dir.), *Penser la nation québécoise* (p. 259-282). Montréal : Québec-Amérique.
- Bohman, J. (1998). Survey article: The coming of age of deliberative democracy. *Journal of Political Philosophy*, 6(4), 400-425.
- Bouchard, L. et coll. (2005). Nous sommes inquiets. *La Presse*, 20 octobre, p. A25 (voir aussi <http://www.pourunQuébec.ca/documents/manifeste.pdf>).
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-P. (1970). *La reproduction*. Paris: Seuil.
- Bourguignon, F. (2004). La pauvreté absolue a été réduite de moitié depuis 1981. *Le Devoir*, 6 décembre, <http://www.ledevoir.com/2004/12/06/70163.html>.
- Braud, P. (2003). *Science politique. La démocratie*. Paris : Seuil.
- Cadotte, R. (1981). *La pédagogie progressiste au Québec : fondements et méthodes*. Montréal : Université de Montréal.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Cohen, J. (1989). Deliberation and democratic legitimacy. Dans P. Pettit & A. Hamlin (dir.), *The good polity. Normative analysis of the state* (pp. 17-34). Londres : Blackwell.
- Cohen, N. L. (2001). Health Department's preliminary budget. New York : New York City Department of Health.
- Coron, M. (1997). L'infusion de l'éducation dans une perspective planétaire au primaire. Dans M. Hrimech & F. Jutras (dir.), *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire* (pp. 75-93). Sherbrooke : CRP.
- CSÉ. (1990). Développer une compétence éthique pour aujourd'hui. Rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- CSQ. (2001). De la Terre de Baffin à la Terre de Feu. <http://www.secretaria.ca/fra/baffin.htm>.
- Dalongeville, A. (2000). *L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire*. Paris : L'Harmattan
- Dalongeville, A., & Huber, M. (2000). *(Se) former par les situations-problèmes : des déstabilisations constructives*. Lyon : Chronique sociale.
- Daniel, M.-F. et coll. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Québec : PUQ.
- David, F. (2004). *Bien commun recherché*. Montréal : Écosociété.
- Davies, J. B. et coll. (2006). La Répartition mondiale du patrimoine des ménages, World Institute for Development Economics Research of the United Nations University, <http://www.wider.unu.edu/research/2006-2007/2006-2007-1/wider-wdhw-launch-5-12-2006/wider-wdhw-report-5-12-2006.pdf>
- Département de l'Instruction publique. (1959). *Programme d'études des écoles élémentaires*. Québec : Département de l'Instruction publique.
- Descamps, P. (2006). L'argent d'Ottawa contre les souverainistes, *Le Monde diplomatique*, janvier, <http://www.monde-diplomatique.fr/2006/01/DESCAMPS/13093>.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.

- Dewey, J. (1975/1916). *Démocratie et éducation*. Paris : Colin.
- Duhamel, A., & Jutras, F. (dir.). (2005). *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Sainte-Foy : PUL.
- Dupuis-Déri, F. (2006a). La démocratie existera-t-elle un jour ?, *Pensée libre*, Radio-Canada, 18 janvier. http://www.radio-canada.ca/util/zapmedia/version10/frame.asp?menuFlash=4&directLink=http://www.radio-canada.ca/Medianet/CBF/PenseeLibre200601172105_1.asx&promo=
- Dupuis-Déri, F. (2006b). L'abstentionnisme sacrilège, *Alternatives*, mars, p. 4, <http://www.alternatives.ca/article2375.html>.
- Dupuis-Déri, F. (2006c). Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique, *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 691-709
- Edelman, M. (1977). *Political language. Words that succeed and policies that fail*. New York : Academic Press.
- Engels, F. (1878/1950). *Anti-Dühring*. Moscou : Éditions du progrès.
- Engels, F. (1884/1976). *L'origine de la famille, de la propriété privée et de l'État*. Moscou : Éditions du progrès.
- Éthier, M.-A. (2003). Du statut d'un cadre conceptuel dans une recherche qualitative. *Recherches Qualitatives*, 23, 3-13.
- Éthier, M.-A. (2004). Réflexivité en histoire et éducation à la citoyenneté, Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel, et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité* (p. 53-71). Sainte-Foy : PUQ.
- Éribon, D. (1982). Dévoiler les ressorts du pouvoir, *Libération*, 19 octobre, p. 28.
- Faucher, P. (2006). La démocratie, ça s'apprend !, *La Presse*, p. A25.
- Ferrer, C., & Allard, R. (2002, automne). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : une éducation à la citoyenneté. Première partie : Portrait de la réalité sociale et importance d'une éducation à la conscientisation critique et à l'engagement. *Éducation et francophonie*, XXX(2), 66-95.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques*. Paris : Seuil.
- Freire, P. (1983/1970). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Glucksmann, A. (2003). *Ouest contre est*. Paris : Plon.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum. (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gruda, A. (2006). Entre les riches et les pauvres, les écarts se creusent. *La Presse*, 30 janvier.
- Guay, L., & Jutras, F. (2004). L'éducation à la citoyenneté : quelle histoire !, Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* (p. 11-26). Sainte-Foy : PUL.
- Gutmann, A. (1999/1987). *Democratic education*. Princeton : Princeton University Press.
- Gutmann, A., & Thompson, D. F. (2004). *Why deliberative democracy ?*. Princeton : Princeton University Press.
- Gutmann, A., & Thompson, D. F. (1996). *Democracy and disagreement*. Cambridge : The Belknap Press of Harvard University Press.
- Kroll, L., & Fass, A. (2007). The world's billionaires. *Forbes*, 8 mars, http://www.forbes.com/lists/2007/10/07billionaires_The-Worlds-Billionaires_Rank.html?boxes=custom
- Habermas, J. (2000). Le paradoxe de l'État de droit démocratique. *Les Temps Modernes*, 601, 76-94.
- Habermas, J. (1997/1992). *Droit et démocratie*. Paris : Gallimard.
- Habermas, J. (1992/1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Cerf.
- Hachey, I. (2005). Un modèle canadien pour le Liban. *Le Soleil*, 14 mars, p. A20.

Éduquer à la citoyenneté délibérative

- Harper, S. (2006). Allocution du Premier ministre sur la réforme démocratique, 26 mai, <http://pm.gc.ca/fra/media.asp?id=1183>.
- Hudon, R., & Fournier, B. (2003). À quel âge est-on prêt à voter ?, *Perspectives électorales*, 5(2), 36-41.
- Jakubowski, F. (1976/1935). *Les superstructures idéologiques dans la conception matérialiste de l'histoire*. Paris : EDI.
- Jasmin, D. (1998). Le conseil de coopération. Dans F. Amato et coll. (dir.), *Coopération et participation* (p. 119-130). Bruxelles : Démopédie.
- Jean, M. (2006). Le Téléjournal – Le Point, SRC Télévision, 15 février.
- Johnson, J. (1998). Arguing for deliberation : Some skeptical considerations. Dans J. Elster (dir.), *Deliberative democracy* (p. 161-184). Cambridge : Cambridge University Press.
- Larmore, C. (2001). A critique of Philip Pettit's republicanism. Dans E. Sosa & E. Villanueva (dir.), *Philosophical issues, 11 – social, political, and legal philosophy* (pp. 229-243). Boston/Oxford : Blackwell.
- Leleux, C. (2002). L'éthique de la discussion. Dans N. Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale* (p. 105-134). Québec : PUQ.
- Leleux, C. (1997). *Repenser l'éducation « civique »*. Autonomie, coopération, participation. Paris : Cerf.
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Maclure, J. (2001). Pluralisme et démocratie. Dans A.-G. Gagnon & J. Maclure (dir.), *Repères en mutation* (p. 251-267). Montréal : Québec-Amérique.
- Marsolais, A., & Brossard, L. (dir.). (2000). *Non-violence et citoyenneté*. Québec : MultiMondes.
- Martineau, R. (2000). La pensée historique... une alternative précieuse pour l'éducation du citoyen. Dans R. Pallascio & L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 283-309). Sainte-Foy : PUQ.
- Marx, K. (1965/1847). *Misère de la philosophie. Œuvres économie I*. Paris : Gallimard.
- McDonnell, L. M., Timpane, P. M., & Benjamin, R. (dir.) (2000). *Rediscovering the democratic purposes of education*. Lawrence: University Press of Kansas.
- Meirieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe – 1*. Lyon : Chronique Sociale.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*. Paris : ESF.
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant*. Paris : Payot.
- Mercure, P. (2006). Une « ville de pauvres » ?, *La Presse*, 4 mars, p. A3.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1982). *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada. 4^e secondaire. Formation générale et professionnelle*. Québec : Direction générale du développement pédagogique.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire – 1^{er} cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Milner, H. (2004). *La compétence civique*. Sainte-Foy : PUL.
- Nie, N., & Hillygus, D. S. (2001). Education and democratic citizenship. Dans D. Ravitch & J. P. Viteritti (dir.), *Making good citizens* (p. 30-57). New Haven/Londres : Yale University Press.
- Novack, G. (1971). *Democracy and revolution*. New York : Pathfinder.
- ONU. (2005). *Objectifs du millénaire pour le développement*, New York, Département de l'information de l'ONU, http://millenniumindicators.un.org/unsd/mi/pdf/MDG%20Book_fr.pdf.
- Ouellet, F. (dir.) (2004). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* Sainte-Foy : PUL.

- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. *VEI Enjeux*, 129, 146-167.
- O'Neill, B. (2004). *La participation des jeunes, Démocratie canadienne : réintégrer les jeunes dans le processus politique* (pp. 2-5). Ottawa : CRIC.
- Pagé, M. (2004). L'éducation à la citoyenneté. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* (p. 49-71). Sainte-Foy : PUL.
- Parent, A.-M. et coll. (dir.) (1966). *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie ou Tome II (suite). Les structures pédagogiques du système scolaire. B. Les programmes d'études et les services éducatifs*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Parker, W. C. (dir.) (2002). *Education for democracy*. Greenwich, CT : Information Age Publishing.
- Parker, W. C. (dir.). (1996). *Educating the democratic mind*. Albany : State University of New York Press.
- Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie : Éducation à la citoyenneté, quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*. Lyon : Chronique sociale.
- Pettit, P. (1997). *Republicanism*. Oxford : Clarendon Press.
- PNUD. (1999). *Rapport mondial sur le développement humain*, http://hdr.undp.org/reports/global/1999/en/pdf/hdr_1999_ch1.pdf.
- Przeworski, A. (1998). Deliberation and ideological domination. In J. Elster (dir.), *Deliberative democracy* (p. 140-160). Cambridge : Cambridge University Press.
- Quéniart, A., & Jacques, J. (2004). *Apolitiques, les jeunes femmes ?*. Montréal : Éditions du Remue-ménage.
- Ramonet, I. (2006). Démocratie sur mesure, *Le Monde diplomatique*, mars, <http://www.monde-diplomatique.fr/2006/03/RAMONET/13266>.
- Ravitch, D., & Viteritti, J. P. (dir.) (2001). *Making good citizens*. New Haven : Yale University Press.
- Reeves, H., & Lenoir, F. (2005). *Mal de terre*. Paris : Seuil.
- Roman, J. (1995). Une société citoyenne. Dans P. Herzog et al. (dir.), *Quelle démocratie, quelle citoyenneté ?* (p. 59-85). Paris : Éditions de l'Atelier/Éditions Ouvrières.
- Schnapper, D. (avec la collaboration de C. Bachelier). (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris : Gallimard.
- Schön, D. (2005). *The reflective practitioner*. Aldershot, Hants, England : Ashgate.
- Shragge, E. (1997). La pauvreté aux États-Unis. *Relations*, mai, 630, 113-116.
- Sears, A., Clarke, G., & Hughes, A. S. (1997). *IEA civic education project*. Ottawa : IAE/Patrimoine Canadien.
- Seixas, P. (1998). Student teachers thinking historically. *Theory and Research in Social Education*, 26(3), 310-341.
- Slama, A.-G. (2006). La justice en otage, *Le Figaro*, 17 avril, http://www.lefigaro.fr/debats/20060417.FIG000000089_la_justice_en_otage.html.
- Slavin, R. (1994). *A practical guide to cooperative learning*. Boston : Allyn and Bacon.
- Statistiques Canada (2001). *Les avoirs et les dettes des Canadiens*. Ottawa : Ministère de l'Industrie, <http://dsp-psd.tpsgc.ca/Collection/Statcan/13-595-X/13-595-XIF1999001.pdf>.
- Stearns, P., Seixas, P., & Wineburg, S. (dir.). (2000). *Knowing, teaching and learning history*. New York : New York University Press.
- Sunstein, C. R. (1993). *The partial constitution*. Cambridge : Harvard University Press.

Éduquer à la citoyenneté délibérative

- Tessier, C., & McAndrew, M. (2001). Citoyenneté en milieu scolaire et conseils étudiants. Dans M. Pagé, F. Ouellet, & L. Cortesão (dir.), *L'éducation à la citoyenneté* (p. 187-200). Sherbrooke : CRP.
- Trotsky, L. (1973). *Le programme de transition*. Paris : Maspero.
- Unicef (2005). *La situation des enfants dans le monde*. New York : Unicef, http://www.unicef.org/french/sowc06/pdfs/sowc06_fullreport_fr.pdf.
- Valadez, J. M. (2001). *Deliberative democracy, political legitimacy, and self-determination in multicultural societies*. Boulder : Westview Press.
- Vasquez, A., & Oury, F. (1974). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.
- Walzer, M. (1999). Deliberation, and what else? Dans S. Macedo (dir.), *Deliberative politics* (p. 58-69). Oxford : OUP.
- Weinstock, D. (2005). Religion, raison publique et éducation à la citoyenneté. Dans F. Jutras & A. Duhamel (dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté* (p. 229-242). Sainte-Foy : PUL.
- Weinstock, D. (2001). Les « identités » sont-elles dangereuses pour la démocratie ? Dans J. Maclure & A.-G. Gagnon (dir.), *Repères en mutation. Identité et citoyenneté dans le Québec contemporain* (p. 227-250). Montréal : Québec-Amérique.
- Williams, M. S. (2002). Représentation de groupe et démocratie deliberative. *Philosophiques*, 29(2). p. 215-249.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphie : Temple University Press.
- Zurn, C. F. (2005). Recognition, redistribution, and democracy. *European Journal of Philosophy*, 13(1). p. 89-126.

MARC-ANDRÉ ÉTHIER est professeur au Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Il est membre associé du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). marc.andre.ethier@umontreal.ca

DAVID LEFRANÇOIS est stagiaire postdoctoral, financé par le FQRSC (no. 2007-B3-120631), au Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, et chargé de cours au Département de philosophie, Université du Québec à Trois-Rivières. david.lefrancois@uqtr.ca

MARC-ANDRÉ ÉTHIER is a professor at the Université de Montréal in the Département de Didactique of the Faculté des Sciences de l'Éducation. He is an associate member of the Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). marc.andre.ethier@umontreal.ca

DAVID LEFRANÇOIS is a FQRSC post-doctoral fellow (no. 2007-B3-120631) at the Université de Montréal in the Département de Didactique of the Faculté des Sciences de l'Éducation. He is also a course lecturer at the Université du Québec à Trois-Rivières in the Département de Philosophie. david.lefrancois@uqtr.ca

