

## La formation du citoyen: Une perspective philosophique

**Luc Vigneault**

Université de Moncton

### ABSTRACT

Starting from the idea that the present concern with citizenship education is a form of reminiscence of the philosophical interest of the Ancients regarding this question, this article attempts to demonstrate that the recovery of this tradition is apt to enlighten the pedagogical stakes of this concern. Not only is the critical formation of the citizen posited by the philosophers as an essential structure for the vitality and the political balance of a society but it is found very often at the centre of their philosophical project. By adopting a historical-critical approach, I wish in this way to develop the idea that the formation of critical thinking, beyond all acquisition of transversal competence, constitutes the pillar of civic competence. This last point will allow us to bring out certain paradoxes regarding the finality of civic education. Finally it is by restoring the ancient dilemma of the conflict between the critical and the civic, as illustrated by the Socratic figure, that I shall propose a model of citizenship practice.

**Key words:** Socratic citizenship, philosophy, civic virtues, critical thinking.

### RESUMEN

Partiendo de la idea de que la preocupación actual por la educación ciudadana es una forma reminiscente del interés filosófico de los clásicos, este artículo intenta demostrar que la rememoración de dicha tradición es susceptible de aclarar los intereses pedagógicos de esta preocupación. No solamente es la formación crítica del ciudadano presentada por los filósofos como una estructura esencial para la vitalidad del equilibrio político de una sociedad sino que ella se constituye frecuentemente en el centro de su proyecto pedagógico. Al adoptar una perspectiva histórica-crítica, deseo desarrollar también la idea de que la formación del pensamiento crítico, y sobre todo la adquisición de la competencia transversal, constituye el pilar de la competencia cívica. Finalmente, al restaurar el dilema clásico del conflicto entre la crítica y el civismo, ilustrado en la figura socrática, propongo un modelo de práctica ciudadana.

**Descriptores:** Ciudadanía socrática, filosofía, virtudes cívicas, pensamiento crítico

### RÉSUMÉ

Partant de l'idée que la préoccupation actuelle pour l'éducation à la citoyenneté est une forme de réminiscence de l'intérêt philosophique des Anciens pour cette question, cet article tente de démontrer que la remémoration de cette tradition est susceptible d'éclairer les enjeux pédagogiques de cette préoccupation. Non seulement la formation critique du citoyen est-elle posée par les philosophes comme une structure essentielle à la vitalité et l'équilibre politique d'une société mais elle se retrouve, bien souvent, au centre de leur projet philosophique. En adoptant une approche historique-critique, je souhaite ainsi développer l'idée que la formation de la pensée critique, par-

delà toute acquisition de compétence transversale, constitue le pilier de la compétence civique. Ce dernier point nous permettra de relever certains paradoxes de la finalité de l'éducation civique. Finalement, c'est en restaurant le dilemme antique du conflit entre la critique et du civique, tel qu'illustré dans la figure socratique, que je proposerai un modèle de pratique citoyenne.

**Mots-clés:** Citoyenneté socratique, philosophie, vertus civiles, pensée critique

*«Ce n'est pas seulement devenu un préjugé de la pédagogie que lorsqu'on s'essaie à penser par soi-même, en premier lieu la matière n'a pas d'importance, et en second lieu le fait d'apprendre est opposé au fait de penser soi-même: alors qu'en réalité, la pensée ne peut s'exercer que sur une matière qui n'est pas un produit de l'imagination ou une représentation sensible ou intellectuelle, mais une pensée, et qu'ensuite, une pensée ne peut être apprise que par le fait qu'elle est elle-même pensée.» G.W.F. Hegel*

**L**A QUESTION DE LA CITOYENNETÉ est une problématique fort récente dans les sciences de l'éducation. Nul doute que l'importance qu'on lui accorde est corrélative aux changements radicaux et aux différentes mutations que connaissent nos démocraties modernes et leurs réalités multiculturelles devenues des exigences incontournables. Ces bouleversements, de fait, nous obligent à requestionner nos manières habituelles de penser et les articulations traditionnelles dans lesquelles nous sommes habitués de nous représenter la réalité démocratique. Dans les faits, il ne reste plus beaucoup de formes de participation démocratique directe et les quelques rares exercices prennent le plus souvent l'allure d'une protestation citoyenne récriminée par l'État (pensons aux protestations de Seattle, Québec, Gênes ou Washington). La démocratie de représentation est-elle arrivée à bout de courses lorsque l'on sait très bien que certaines instances privées semblent se situer complètement au-dessus des gouvernements élus?<sup>1</sup> Les concepts de citoyenneté multiculturelle, de démocratie participative, la remise en question des identités nationales, l'exigence d'une nouvelle éthique du citoyen ne sont que quelques-uns des nouveaux paradigmes de cette réflexion devenue nécessaire et qui justifient notre préoccupation d'une formation civique qui nous préparerait à mieux rencontrer cette nouvelle réalité. Chose certaine, la responsabilité du citoyen se retrouve au centre de ces exigences de changements et d'une nouvelle réalité démocratique à inventer.

Par contre, sans nier les éléments de nouveautés qui recouvrent cette récente préoccupation, il serait, à mon sens, tout à fait faux de prétendre que la citoyenneté est une problématique contemporaine. Au contraire, la question de la citoyenneté, sa nature, sa fonction et son statut, traverse de part en part toute l'histoire de l'Occident depuis la naissance de la démocratie en Grèce. Sans prétendre qu'il s'agisse d'une même réalité sociale et politique ou encore que la nature des citoyennetés antique et moderne pose les mêmes exigences, je pense que la préoccupation actuelle est une réminiscence de l'intérêt philosophique des Anciens (je pense plus particulièrement à Socrate et Platon), pour une question qui leur apparaissait fondamentale dans l'économie même du développement de leur projet philosophique: celle de la pensée critique, qu'on croyait au fondement même de toute liberté. C'est en partant de cet *a priori* que la perspective pédagogique, d'une formation du citoyen, s'est imposée chez les premiers penseurs cri-

tiques de la démocratie. Nous avons oublié l'intérêt que représente, dans l'activité même d'une pédagogie de la conscience citoyenne, l'acquisition de ces premières formes de réflexion articulée sur le problème de la citoyenneté. Nous aurions donc oublié que la réponse de la philosophie au problème de chaque époque fut finalement l'éveil de la conscience et de la compétence du citoyen (conscience historique, politique, morale, psychologique, etc.) et que son souci pour la défendre s'est presque toujours terminé dans une perspective pédagogique. *La République*<sup>2</sup> de Platon est non seulement un ouvrage destiné à exposer sa conception du politique; il est aussi en lui-même un programme d'éducation qui avait pour finalité la formation critique du citoyen. En ce sens, Platon fut sans doute le premier à concevoir que la citoyenneté, de la même façon que l'apprentissage des métiers, exigeait une formation critique. La *paideia*, la pédagogie, que Platon expose dans cette œuvre est la métamorphose de l'esprit, véritable résultat de la dialectique de la pensée critique accomplie.

Pour les philosophes Anciens, il n'y a pas de bon citoyen que de citoyen éclairé. C'est pourquoi, je soutiens que la remémoration de cette tradition est susceptible d'éclairer un ensemble de problèmes qui se posent aujourd'hui et en ce sens de contribuer à mieux cerner les enjeux pédagogiques de l'éducation à la citoyenneté. L'avantage et l'originalité que nous offre la lecture des Anciens, en cette matière, est non seulement de nous montrer le problème de la citoyenneté en rapport avec les premières formes de démocratie – formes qui constituent encore aujourd'hui les fondements de nos institutions – mais d'envisager des perspectives synthèses où le politique, le pédagogique et le philosophique nous montrent leurs relations intrinsèques. Aussi je crois que cette lecture possède ses avantages pour éclairer notre situation présente mais qu'elle nous laisse aussi entrevoir certaines limites dans la formation d'un «bon citoyen».

Sans entrer dans les dédales des systèmes philosophiques, je tenterai dans un premier temps de définir, à la lumière de la tradition des premiers penseurs critiques de la démocratie, l'évolution du concept de citoyenneté, depuis son apparition chez Hérodote. Cette perspective nous conduira à réarticuler la question de la pensée critique et à montrer que sa dynamique constitue, au-delà des époques, le pilier de la compétence civique. Ce dernier point nous conduira à discuter certains points d'un conflit séculaire entre la limite de l'exercice critique et la responsabilité civique, conflit cristallisé dans la figure de Socrate.

## Le concept de citoyenneté: un lieu de mémoire

Il y a un postulat dans l'expression même de «éducation à la citoyenneté» qui repose sur le fait constaté que la citoyenneté ne va pas de soi mais qu'il est devenu nécessaire de former l'individu à l'exercice et à la pratique de la vie civique. La citoyenneté comporte donc deux aspects intimement liés: le processus d'accession au statut de citoyen et la pratique civique. Le processus d'accession à la citoyenneté relève du droit et des politiques nationales lesquelles régissent qui est citoyens ou qui ne l'est pas. Ce que j'appellerai plus loin la matrice de l'inclusion-exclusion. Le deuxième aspect, la citoyenneté comme pratique de la vie civique, est lié à la dialectique des droits et des devoirs. Cette dialectique engage la responsabilité et les devoirs du citoyen (payer ses impôts, voter, respecter les

codes prescrits, etc.) en échange de l'acquisition de droits civils. Justement, parce que la citoyenneté suppose des droits elle a aussi des obligations dans le but d'obtenir ses droits, la citoyenneté ne va pas sans le fait d'assumer l'exigence qui lui revient. On acceptera facilement aujourd'hui l'idée que la citoyenneté n'est pas un état de nature chez l'être humain mais quelque chose qui s'obtient, au contraire, par une convention d'abord et, pour le second aspect, par une acquisition d'expériences. Si le second aspect, celui de la responsabilité, concerne de plus près la problématique de l'éducation, le premier, parce qu'il engage une réflexion politique plus générale, ne peut pas être exempté non plus. Pourquoi être citoyen exige-t-il une compétence? N'est-on pas d'emblée citoyens du pays où l'on habite? Ces questions ne peuvent plus être répondues de manières traditionnelles, mais elles nous confrontent avec les problèmes les plus aigus de l'histoire politique. Peut-on être citoyen dans un autre type de régime que celui de la démocratie? Ne peut-on pas être citoyen sous une tyrannie? Les Espagnols étaient-ils citoyens de leur pays sous le régime franquiste? Et de même pour les Italiens sous Mussolini?

Ces questions auraient sans doute paru curieuses aux Anciens, mais aussi aux Révolutionnaires français et américains qui ont pourtant opéré le tournant moderne de la démocratie car les uns comme les autres savaient que la citoyenneté de plein droit exige un ensemble de conditions particulièrement difficiles à obtenir. Historiquement, la citoyenneté a toujours eu une tendance exclusive et cette exclusivité prend une forme radicale dans le développement des États Nations jusqu'aux formes les plus modernes. Le concept antique de citoyen, c'est-à-dire le statut de l'identité politique et la pratique d'une vie publico-politique, fut au début exclusivement réservé aux adultes de sexe masculin qui étaient nés dans la Cité. Mais paradoxalement, et contre son utilisation courante chez les Grecs, le mot citoyenneté apparaît, probablement pour la première fois, dans les *Enquêtes historiques*<sup>3</sup> d'Hérodote au milieu du Vème siècle Av. JC.. *Politeia*, terme dérivé de *Polites* (citoyen), lui-même abstrait de *Polis. État-Cité*, est intentionnellement inventé par Hérodote pour marquer un nouveau type d'identité civique.

Telle que racontée dans ses *Enquêtes*, la citoyenneté fut évoquée la première fois pour répondre à un problème militaire et politique de la Cité de Sparte, grande rivale d'Athènes, qui voulait emprunter les services d'un étranger, Tisamène, pour mener à bien une campagne militaire. En échange de ses bons services, Tisamène exige d'obtenir, pour lui et son frère, le statut de citoyen spartiate à part entière. De là, écrit Hérodote, Tisamène et son frère Hégias furent les premiers et les seuls «étrangers qui aient jamais reçu la citoyenneté de leur ville (Sparte)». <sup>4</sup> Le fait nouveau donc n'est pas tant le fait du citoyen ni de son concept, mais le fait qu'on octroie ce statut à un étranger de la «patrie». Tisamène *a mérité* sa citoyenneté. Ceci veut dire que la citoyenneté, à l'inverse d'un attribut exclusif de la nationalité, peut être donnée à des «étrangers» de façon légitime. Elle implique donc une identité nouvelle.

La nouveauté de cette réalité politique contraste évidemment avec la manière dont les Anciens concevaient le statut de citoyen au sein de la Cité, car l'identité du citoyen est d'abord, et le sera encore par la suite, une identité opposée à l'étranger, le barbare, ou le métèque, et l'opposé également du sujet, pas au sens moderne mais au sens de celui qui est assujéti à la domination et à la volonté d'un tyran, d'un maître ou d'un despote. En réalité, la citoyenneté ne s'accordait pas, elle était issue du droit naturel par lequel

celui qui naît sous certaines conditions est ou n'est pas citoyen. Ce trait radicalement exclusif de la citoyenneté a persisté jusqu'aux périodes modernes des Révolutions où furent remis en question les fondements du droit naturel des Anciens au profit d'une vision plus égalitariste du droit.

Ironiquement, la démocratie n'a pas pris son envol dans la Cité grecque de Sparte, qui était gouvernée par une oligarchie militaire mais l'histoire officielle de la démocratie et de sa citoyenneté fut le fait de la Cité d'Athènes qui enchâssa dans une constitution le principe même de la citoyenneté. Constituée de moins d'un demi-million de personnes, la vieille Athènes ne comptait que quelque 2500 citoyens; même dans sa période la plus prospère démocratiquement, de Solon à Périclès. On ne devenait pas citoyens d'Athènes, on l'était naturellement où l'on ne l'était pas. Bref c'est la nature, le fait de naître dans telle classe sociale ou non, qui m'octroie le droit politique à être citoyen; autrement dit il n'y a pas de citoyenneté possible; on ne peut pas *devenir* citoyen.

D'abord le statut de citoyen n'est donné qu'au genre masculin, ni femme, ni esclave, ni métèque, ni étranger, ni paysan ne peut accéder à ce titre. On est citoyen athénien, pratiquement, de père en fils: lorsqu'on naît à Athènes et lorsqu'on est libre: c'est-à-dire libérés des tâches domestiques et nécessaires (celles-ci étant assumées par femmes et esclaves). Bref, on est citoyen lorsqu'on peut se dégager des entraves de la vie privée pour se consacrer aux affaires publiques de la Cité. Citoyen est un équivalent d'homme-libre aux deux sens du mot liberté: libéré des nécessités imposées par la nature (pouvoir à sa survie) et l'on est libre lorsque une fois libéré des entraves de la nature, on peut délibérer sur l'auto-gouvernance de sa Cité. La liberté est ainsi imbriquée dans le sens de la citoyenneté puisque être citoyen c'est participer à l'autonomie et l'organisation de la Cité en légiférant sur des lois. Être soumis aux lois c'est être libre, car c'est être non-assujéti au pouvoir arbitraire de certains individus ou de certains groupes. C'est là un fondement de la liberté humaine qui est sous-jacent à la revendication – je pense entre autres au mouvement anti-mondialisation – d'une démocratie participative ou à tout le moins davantage consultative.

La citoyenneté antique, aussi exclusive qu'elle soit, suppose une participation directe et active, contrairement à notre modèle moderne de démocratie qui, hérité des Révolutions française et américaine, est une démocratie indirecte et représentative. Le modèle athénien est radicalement exclusif au départ et ne fait pas de distinction entre les types de citoyens (actifs ou passifs par exemple). Le citoyen est celui-ci qui est né dans la Cité qui est en fait autant une ville, qu'un État qu'un pays. Les obligations et les devoirs sont pleinement assumés par l'ensemble des citoyens. L'ensemble des citoyens forme l'Assemblée délibérante; cette Assemblée législative se réunit une fois par mois pour discuter des affaires de la Cité. La démocratie est donc pleinement participative et c'est la majorité des voix qui tranchent habituellement les débats.

En plus d'assister aux réunions mensuelles, le citoyen est appelé une fois par année à être candidat pour exercer une magistrature politique ou juridique (être membre d'un jury par exemple), un sur six est choisi pour ce genre de participation. Seul le citoyen paie les impôts et c'est sur l'ensemble de la minorité citoyenne que la Cité est soutenue économiquement. À ces nombreux devoirs et obligations du citoyen antique, se gagne la reconnaissance de droits octroyés. Droit à la protection, droit à la propriété, droit de

vote, droit de parole ce qui, dans l'esprit antique, correspond au véritable exercice de la liberté humaine. Dans ce contexte, deux compétences prévalent sur toutes les autres. Outre la connaissance des règles politiques, militaires et juridiques, c'est d'abord la persuasion qui est l'outil essentiel du citoyen antique. Toute décision, délibération doit passer par cet exercice long et fastidieux de la persuasion. Le vote ou l'élection d'un candidat n'est qu'une solution de compromis ou par défaut, par souci d'efficacité dirions-nous, car le citoyen grec préfère l'exercice de sa liberté de parole au fait de laisser les choses au hasard. La seconde compétence va de pair avec ce goût marqué de l'art oratoire et c'est précisément l'art de la critique; la pensée critique se trouve être la capacité de renverser les arguments de l'opposant, car n'oublions pas que finalement l'essence même de la démocratie c'est le débat, la lutte d'idées qui, par l'exercice de la délibération critique, est censée faire émerger la meilleure possibilité.

Évidemment le modèle grec de la citoyenneté démocratique va subir de multiples mutations. Son intégration à la République romaine va permettre, bien qu'avec parcimonie, à de nouvelles classes sociales d'entrer dans la sphère publico-politique et son exercice de la délibération. En fait, pour ce qui nous intéresse, on peut résumer le développement de la citoyenneté démocratique par les deux axes suivants: la dynamique d'inclusion-exclusion et la légalité. Depuis la démocratie antique jusqu'à nos jours ce sont ces deux matrices qui dessinent les progrès, voire les régressions de la question de la citoyenneté.

La dynamique d'exclusion-inclusion est vraisemblablement l'instrument de régulation de la citoyenneté le plus utilisé à travers les siècles. Cette dynamique opère à deux niveaux. Elle opère d'abord au niveau de ce que Max Weber appelait le mécanisme de clôture sociale: ce mécanisme permet à la communauté politique d'exclure ou d'inclure les étrangers de leur groupe d'appartenance. Ce mécanisme est essentiel à l'identité d'un corps social et à son sentiment d'appartenance; en triant les individus elle désigne ceux qui appartiennent à la communauté politique et ceux qui en sont exclus. Ceux qui ont accès à un tel statut peuvent jouir des droits, limités ou entiers. Cette dynamique fut toujours considérée comme un élément essentiel à la reconnaissance d'une identité politique, en nourrissant le sentiment d'attachement des citoyens envers leurs nations et, du même coup, permettrait de marquer une différence entre d'autres corps sociaux. De la même façon, la fonction du mécanisme d'exclusion-inclusion peut être aussi un instrument de régulation interne qui départage les différents statuts et privilèges des citoyens. Cette fonction dissèque, formellement ou non, le principe de la citoyenneté en différentes classes et sous-classes: citoyens passifs ou actifs, ceux qui ont droit de voter, ceux qui ne l'ont pas, etc. Le cas des réfugiés politiques – sans parler des sans-papiers – est particulièrement révélateur dans ces principes de régulations car leur statut d'accès à la citoyenneté demeure ambigu: dépendant des pays d'accueil, le réfugié a droit à une certaine protection, droit d'expression, mais d'autres privilèges ne sont que partiels; certains peuvent lui être entièrement refusés. À un autre niveau, la dynamique interne d'exclusion-inclusion est révélatrice de la pratique démocratique: démocratie directe et participative, démocratie représentative qui peut être presque sans participation, adoption partielle ou relative de la politique universelle des droits humains.

La deuxième matrice est celle de la légalité. Depuis Platon et Aristote jusqu'à nos jours, la citoyenneté reflète la liberté qui découle de la jouissance de la loi. La loi, c'est précisément ce qui nous protège contre les hasards et les contingences arbitraires; dominations de toutes sortes de la plus privée (maîtres-esclaves, familiale) à la plus institutionnalisés (totalitarisme, dictature militaire, etc.). Par opposition à toutes formes de dominations arbitraires, selon le bon ou mauvais vouloir des tyrans ou despotes, la légalité nous protège de la dépendance personnelle. La loi, en général, est identique pour tous et suit une procédure commune. Elle est généralement l'expression d'une volonté commune et reflète, tel que le défendait Montesquieu, les mœurs et l'esprit d'un peuple: elle est en ce sens l'indicateur par excellence de la vision de la citoyenneté. Selon la plupart des grandes thèses de la philosophie politique moderne, de Locke à Tocqueville, le citoyen est donc plus libre sous la loi de l'État qu'il ne l'est dans la nature. C'est dans cet esprit de la légalité que vont naître les théories du contrat social qui vont défendre la légitimité de l'association politique contre l'état de nature. C'est aussi cet aspect de la légalité qui définira, dans toutes ses variations les obligations, les devoirs mais aussi les droits qui en résultent.

Chaque civilisation, chaque époque aussi donneront une interprétation différente de ces deux matrices de la citoyenneté et cela justifie la multiplicité des formes que nous retrouverons aujourd'hui. On serait tenté de dire qu'au nom du progrès des démocraties, ces mécanismes sont devenus de plus en plus souples et de moins en moins restrictifs comme le prétendent certaines interprétations historiques. Cependant, comme le montre la thèse de W. Kymlicka dans sa théorie du droit des minorités<sup>5</sup> ce progrès n'est qu'en apparence, et les mécanismes d'exclusion sont peut-être les plus radicaux qu'on ait connus. Car, si on peut constater qu'à plusieurs égards, les mécanismes identitaires de la citoyenneté ont eu pour effet d'élargir l'accession à la citoyenneté, il faut cependant rester éclairé devant les faits. On a vu aussi dans les deux derniers siècles des dispositifs d'exclusions les plus redoutables de l'histoire qui se cristallisent dans les génocides, mais aussi dans toutes formes de massacres de populations souvent faits au nom du progrès de la civilisation; on ne peut oublier que certains peuples amérindiens qui furent en grande partie exterminés pour permettre aux Européens justement d'instaurer leur démocratie. L'histoire des États-Unis révèle à elle seule les plus effroyables contradictions dans l'évolution du concept de citoyenneté démocratique.

À l'ère des idéologies de la mondialisation et du multiculturalisme, nous sommes paradoxalement à l'ère des conflits ethniques les plus aigus. C'est ce contexte entièrement nouveau qui relance la question de la citoyenneté et le sens de la responsabilité civique et critique. En ce sens, la question qui se pose aujourd'hui n'est pas tant celle de l'engagement de cette responsabilité dans la sphère publique que celle de la possibilité d'étendre cette responsabilité à tous les acteurs. De là le défi pédagogique et la pertinence de l'éducation à la citoyenneté. Cette responsabilité civique et critique, les Anciens ne la voyaient qu'à petite échelle, pour ainsi dire, ce qui n'est définitivement plus notre réalité. Mais comme eux, je pense que la difficulté n'est pas dans l'exercice de la formation critique mais dans la finalité civique de cette pensée critique. J'adopterai toutefois le point de vue socratique par lequel la vivacité du démocratique passe par l'exercice de la pensée critique. Si c'est le cas, c'est peut-être parce que l'exercice de

cette pensée serait, à un premier chef, la meilleure pour nous prémunir, comme pense Hannah Arendt, des excès de toutes sortes<sup>6</sup>.

Ainsi, en dehors du préjugé, l'avantage d'examiner la perspective des Anciens est de nous montrer une forme plus directe et plus participative de la démocratie. Cette perspective exigeait des citoyens qu'ils soient davantage éclairés et conscients des choix et des actions à faire. Tout bon citoyen exerce adéquatement son rôle en autant qu'il soit «éclairé». Ainsi, la pratique civique et la capacité de penser critique, l'aptitude de la réflexion et l'action de sa citoyenneté, seraient intimement liées, car on n'acquiert la pratique citoyenne sans être capable d'exercer un jugement sur notre environnement politique. Autrement nous sommes la proie non pas de ce que l'on appelait la domination d'un dictateur mais, ce qui est peut-être pire, la domination des préjugés et des opinions arbitraires. En ce sens, la pensée critique et la pensée civique, c'est-à-dire la réflexion d'une pratique citoyenne, seraient l'une à l'autre des préalables dans la nature même de leur développement. J'aimerais montrer maintenant comment la pensée critique est un pilier fondamental de la citoyenneté et ce qu'en permet l'exercice réfléchi et éclairé.

## La pensée critique, la compétence du citoyen et l'exercice de la pensée civique

Le problème politique de la citoyenneté repose sur le sens même de la démocratie qui en est, nous l'avons vu, la condition de possibilité d'une citoyenneté. Ne serait-ce qu'en raison que la citoyenneté, dans son exercice, elle suppose une reconnaissance. La reconnaissance (d'un statut, d'un droit, d'un lieu) accomplit pour ainsi dire la réunion des deux exigences de la citoyenneté: ses droits et ses devoirs. La pratique citoyenne est la vie civile: elle est jeu de l'observance des lois mais aussi de la jouissance des droits, la capacité de s'acquitter de ses devoirs civiques et de ses obligations tout en participant à l'élaboration d'un projet commun. La citoyenneté est bien une action délibérée et choisie dont le but est la reconnaissance; celle-là deviendrait du même coup le but de la pensée critique. La reconnaissance est d'abord à deux niveaux: la reconnaissance de la communauté pour ce que je suis, la reconnaissance de qui est ma communauté. Mais elle est aussi la reconnaissance par laquelle ce que je suis est tributaire de ma communauté d'appartenance. Cette dynamique ne va nullement de soi et c'est pourquoi la citoyenneté effective est impossible sans l'acquisition d'une certaine compétence qui va au-delà de la connaissance des lois et des obligations. Cette compétence repose donc dans un premier temps sur la capacité du citoyen à comprendre d'abord le monde politique, sa logique et sa rhétorique. Dans les faits, il est manifeste que cette compétence n'est pas répartie également dans la société civile et qu'il est facile de constater que la catégorie de citoyens actifs dans leur exercice et participation civique est plutôt étroite par rapport à la majorité.

Contrairement à la connaissance des règles du jeu démocratique, qui demeurent un préalable de la citoyenneté, la formation de la pensée critique ne va pas de soi et au contraire, pose un véritable défi à l'éducateur car, bien qu'elle soit au centre de tout objectif pédagogique et davantage dans le cas de l'éducation civique, contrairement aux autres capacités d'apprentissage, la pensée critique ne repose pas uniquement sur un

processus cognitif, ni sur une habileté intellectuelle, encore moins uniquement sur une technique; elle est plutôt l'habileté qui consiste à les remettre en question. De là sans doute la difficulté de sa pédagogie qui nous oblige à revoir certains de nos présupposés.

Si la pensée critique n'est pas facile à cerner comme aptitude, les références à son sujet ne manquent pas; en fait, le problème de la pensée critique traverse l'ensemble de l'histoire de la philosophie. La pensée critique a toujours été depuis le début de la philosophie occidentale avec Platon, le but essentiel de son enseignement. Les philosophes de toutes les époques se sont préoccupés de la pensée critique, de son développement et de sa pédagogie, ceci en raison de la place centrale qu'elle occupe dans le système de la compréhension de la philosophie. Platon y voit le meilleur moyen de ne pas tomber dans le gouffre du préjugé et de l'opinion; Aristote décrit les nombreuses opérations de l'esprit humain qui nous conduisent à ce précieux savoir critique; Descartes reprendra, à sa façon, dans son célèbre *Discours de la méthode*<sup>7</sup> le but pédagogique d'indiquer la voie du bon raisonnement critique et décrit la méthode pour y parvenir. Kant, un des plus importants philosophes du monde moderne, dans ses enquêtes sur la raison humaine explicitera les catégories de jugements possibles, contribuant par là à clarifier les limites du raisonnement humain et à montrer aussi la nécessité d'en faire une pratique et un exercice public. Bref, en plaçant le développement de la pensée critique au centre des réformes en éducation et en faisant un objectif premier de la culture, nous avons réactualisé l'importance de l'éducation traditionnelle de cultiver la sagesse et ses applications dans la vie courante, mais nous n'avons pas pour autant inventé un nouveau concept.

Malgré les profondes différences qui séparent les théories philosophiques sur la nature de la pensée critique et tenant compte du degré de pertinence pour notre propos, on s'accorde néanmoins sur l'idée que la pensée critique est bien un savoir de soi sans contenu spécifique mais qui repose essentiellement sur une remise en question permanente. Impossible à associer à l'acquisition d'une technique, sa pédagogie ne peut pas se faire par un apprentissage direct, comme une somme de connaissance, mais elle est toujours médiatisée par une réflexion du sujet sur lui-même. Autrement dit, je ne peux pas vous enseigner la pensée critique en vous la définissant, il faut en faire l'expérience, à commencer par la simple expérience du dialogue avec soi-même. Comment initier ce mouvement de réflexion chez l'étudiant tout en sachant que la pensée critique ne peut s'exiger?

La pensée critique ne produit donc pas de connaissance au sens propre car elle n'est pas un processus cognitif, mais une métacognition au sens où elle exprime le retour sur les produits de la cognition en tant qu'exercice de réflexion; c'est pourquoi la psychologie cognitiviste ne réussit pas à la définir – le problème étant de considérer la pensée critique comme un processus justement – ni à la reproduire comme processus. Elle tiendrait davantage d'une vertu, dirait Aristote, ou, dirions-nous aujourd'hui, d'une capacité de synthèse des différentes opérations mentales (induction, déduction, logique, définition, comparaison, etc.). La pensée critique ne produit pas de résultat concret, mais elle produit plutôt des jugements. La pensée critique ne trouve pas les solutions, elle ne fait que préparer le terrain. La pensée critique n'est pas un processus de résolution de problèmes, car s'il en était ainsi, la décision, par exemple, de savoir quel est

mon meilleur médecin, ou mon meilleur avocat, relèverait de l'exercice d'une pensée critique, ce qui n'est pas le cas.

Bien qu'il n'existe pas de définition unique et unanime, on peut repérer des caractéristiques communes à travers les différentes définitions qu'en donnent les philosophes. On peut repérer au moins ces trois caractéristiques: la capacité critique est la capacité de penser par soi-même; elle dépasse le niveau du préjugé et de l'opinion; elle doit respecter le principe de non-contradiction et de la congruence des actes et des actions.

L'expression «penser par soi-même» est une expression moderne et un symbole fort de l'idée d'autonomie ou, plus précisément d'autodétermination. Cette idée maîtresse de la modernité repose toutefois sur un principe fort socratique, que nous avons habituellement traduit par l'expression: «connais-toi toi-même». Cette expression de Socrate ne renvoie pas cependant à un sujet pensant, qui se penserait lui-même comme sujet, mais renvoie plutôt à l'idée fondamentale de la pensée critique qui signifie être en mesure de justifier et d'explicitier sa position, sa perspective. Kant, contrairement à Socrate, exprime l'idée que la liberté est le fait de cette activité de penser critique. «Aie le courage de te servir de ton propre entendement (*Sapere aude!*)», écrit-il. Être critique, pour Kant, c'est être capable de discerner la raison et le mobile de mes propos de façon impartiale, non pas objectivement mais au contraire de façon engagée, de soi-même et par un acte volontaire. L'expression même de «penser par soi-même» n'est-elle pas un truisme en soi? Parce que si on ne pense pas par soi-même on ne pense pas du tout. De plus, si les autres n'étaient pas là autour de nous pour interagir avec nous, on ne penserait peut-être pas non plus. La formation de la pensée critique exige même ce partage de perspective par lequel le point de l'autre devient la comparaison nécessaire à mon propre jugement; en ce sens, la pensée critique ne peut se développer en dehors d'une «communauté de pensée».

En deuxième lieu, la pensée critique s'établit à l'opposé d'un autre type de savoir: celui de l'opinion ou, plus largement de tout savoir immédiat. Celui que je ne questionne pas mais qui a le caractère de l'évidence. La pensée critique doit nécessairement dépasser le niveau du préjugé et du présupposé. Le savoir de la pensée critique n'est pas immédiat, contrairement à celui de l'opinion, mais c'est un savoir médiatisé par la réflexion. L'opinion est plutôt pré-fixée sur une position que l'esprit critique vient déstabiliser justement. La critique se réalise dans une reprise de l'opinion, dans le retrait de sa position. En ce sens, il n'y a pas de pensée critique sans distance, sans médiation de soi à soi. L'opinion, dans son mode d'opération, n'est jamais spectatrice d'elle-même, si je puis dire, elle ne prend pas de distance sur son propos. La pensée critique au contraire exige la capacité d'être spectateur de son propre savoir. La pensée critique est précisément cet exercice de mise en distance, le recul sur un savoir immédiat que l'on a de soi, du monde, des autres. La pensée critique n'est pas un savoir immédiat mais le savoir de ce savoir; elle n'est pas le regard mais le regard du regard.

Finalement, le principe, et peut-être le seul, que respecte la pensée critique est celui de la non-contradiction. Pour être critique, nous devons éviter la contradiction dans notre discours, cela va de soi. Mais ce principe suppose aussi une connivence de mes actes et de mes paroles; une congruence de ma personne pour ainsi dire. Sa cohérence n'équivaut pas uniquement au respect intégral des critères et des normes (lois, pré-

ceptes, conventions...) mais au fait d'une synthèse et comparaison ininterrompues. Regardons maintenant qu'est-ce que nous apprend la philosophie sur les sources de la pensée critique et sur sa dynamique propre.

## Les sources et la dynamique de la pensée critique: l'étonnement, le doute et le logue

Bien qu'on puisse sans aucun doute la cultiver, la capacité de s'étonner n'est pas un fait acquis de l'éducation mais est un fait naturel chez tous êtres humains. Nous n'avons qu'à observer les enfants pour confirmer ce fait. Platon pensait aussi en ce sens que la philosophie et le mouvement de la pensée critique commencent avec l'étonnement devant le monde<sup>8</sup>. Aristote considérait que l'étonnement était la source même du savoir, c'est-à-dire de la volonté d'échapper à l'ignorance; l'étonnement serait précisément, selon lui, le fait d'être intrigué de sa propre ignorance (*aporein*). L'étonnement, le *thaumazein* comme l'exprimaient les Anciens philosophes grecs, impliquait à la fois, la curiosité, l'émerveillement et l'admiration. Qu'est ce que l'étonnement, pour initier ainsi le mouvement de la pensée critique?

L'étonnement n'est pas une action marquée par l'initiative, en fait l'étonnement est un état subi qui force l'admiration. Il n'est donc pas un savoir immédiat mais plutôt une suspension du savoir; plus précisément l'état de stupeur occasionné par la transition d'un savoir à un état d'ignorance. L'étonnement suspend le cours de mon savoir quotidien pour ainsi dire car l'étonnement est toujours provoqué par une chose familière qui apparaît d'un seul coup sous un angle entièrement nouveau. Il est l'état pur de l'interrogation ou du questionnement pur et en ce sens il est précédé d'une ignorance naïve que celle-ci soit dûe à des préjugés ou à l'état naturel, intuitif et sensible, de l'enfant qui n'a pas vu le monde dans ses formes réelles.

Chez l'enfant, l'étonnement semble quelque chose de normal et même fréquent; il se caractérise par un état de stupeur sans fond de préjugé. Par contre, chez l'adulte, l'état de stupeur surgit d'un savoir pré-construit; l'étonnement suspend alors la perception de ma vie quotidienne et me place devant quelque chose que je n'avais pas envisagé. Prendre conscience de ma propre finitude à la suite d'un décès de l'un de mes proches ou par l'annonce de la nouvelle que je suis atteint d'une maladie incurable, pourrait avoir cet effet de suspension de ce que je croyais être ma réalité. Si on en croit ce qu'en dit Platon, à travers le récit de Socrate, l'étonnement peut prendre la forme d'une paralysie de l'esprit ou d'un profond déséquilibre. Chose certaine, cette situation inhabituelle désamorce ma façon habituelle de penser, de comprendre les choses; elle déstabilise mes références.

Cet état déstabilisant qu'est l'étonnement est à l'origine de ma capacité de penser, car il est à l'état pur un questionnement devant ce qui est. Il serait ainsi à l'origine de ma capacité de sens critique car, subitement, il met en échec mon appréhension du monde et me conduit à prendre conscience que rien ne va de soi. L'étonnement serait l'équivalent d'un événement-limite dans un processus de résolution de problème: le début d'une mise en oeuvre de décision ou encore l'événement qui vient interrompre le continuum de ma quotidienneté pour initier une nouvelle procédure de délibération. L'étonnement

serait à l'origine de ce que les psychologues cognitivistes appellent souvent la dissonance cognitive qui dans un processus d'apprentissage équivaut à l'impulsion qui amorce une nouvelle réflexion. En ce sens, les enfants seraient tous des philosophes naturels.

Pourtant, la considération de l'étonnement dans les processus d'apprentissage ou encore dans notre conception des processus cognitifs n'occupe pas une grande place pour ne pas dire qu'elle est inexistante. Si nous n'adoptons plus cette perspective des Anciens qui faisaient de l'étonnement la première source de la pensée critique, c'est en grande partie en raison de l'attitude de la philosophie moderne à l'égard de l'étonnement. Le déclin de la perspective grecque a ses sources dans le cartésianisme – et finalement toute l'idéologie de la science moderne – qui condamnera même cette capacité de s'étonner comme un «excès d'admiration qui ne peut jamais être que mauvais» (Descartes). Dans un même élan, Diderot affirmera que l'étonnement «est le premier grand effet d'un grand phénomène mais c'est à la philosophie de le dissiper». De la même façon, si nous convenons facilement que les enfants s'étonnent, cette tendance à l'émerveillement devant les choses nous semble prendre beaucoup moins d'importance avec l'âge; pourrait-on dire que, en vieillissant, on remplace progressivement l'étonnement par le doute.

Avec la modernité et le développement de la méthode scientifique, notre culture est devenue une culture du doute. Le doute est rapidement devenu le modèle par excellence d'une aptitude naturelle à la connaissance et ce qui nous protège le mieux contre l'erreur et le mensonge. C'est d'ailleurs à partir de ce doute naturel que Descartes a forgé sa méthode philosophique ainsi que la garantie de sa certitude que l'être humain est naturellement un être pensant lui-même; c'est-à-dire lui-même producteur de ses propres pensées<sup>9</sup>. Ainsi, contre la thèse cartésienne et malgré leur différence intrinsèque, l'étonnement et le doute partagent de communes caractéristiques. L'un comme l'autre provoque la suspension de notre savoir immédiat, et l'un comme l'autre demeure le meilleur antidote à toute forme de dogmatisme. Tout comme l'étonnement, le doute suspend notre jugement, et comme l'étonnement, mais d'une manière plus méthodique, il met en questions les préjugés, les présupposés de nos idées reçues. Il met en suspens le savoir immédiat, ce que je croyais savoir, mais ouvre ainsi la possibilité d'un savoir réflexif. Le doute, à moins qu'il soit un scepticisme absolu (douter de tout au nom de l'impossibilité de trouver le vrai) scrute tout ce qui pourrait être pris pour acquis, examine si une proposition est vraie ou fausse, sans répondre actuellement en raison de l'incertitude ou de l'impossibilité de trancher. Le doute brise la certitude de mon savoir provenant de sources non réflexives.

Les philosophes anciens, comme le reprendront les philosophes modernes, rassemblaient sous le terme d'opinion, *doxa*, toutes propositions non-réflexives, c'est-à-dire qui n'avaient pas été soumises à un examen critique. Provenant de ma culture immédiate (familiale, sociale, religieuse, etc.) ces propositions n'avaient donc pas été épurées de leurs préjugés et leurs présupposés. L'opinion en ce sens rassemble tous les savoirs non-réfléchis et qui donc n'étaient pas soumis à l'examen critique. L'opinion serait donc une perspective énoncée sur quelque chose, mais un point de vue incapable de se justifier lui-même: l'opinion est donc en ce sens le contraire même de la pensée critique puisqu'elle serait refermée sur elle-même et non soumise à la critique. Par contre,

l'opinion est nécessaire à la pensée critique, puisqu'il doit bien y avoir une matière d'énoncée pour ensuite la réfléchir.

L'étonnement et le doute sont déjà, à l'état naturel, c'est-à-dire immédiat, des formes non-méthodiques de la pensée critique car tous deux sont d'emblée une ouverture à l'interrogation. Mais comment cette ouverture est-elle possible? Elle n'est possible que dans une distanciation entre le premier regard que je pose sur une chose et le second regard que nous appelons une réflexion. C'est ce retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond une représentation qui articule la pensée critique; c'est précisément cela que l'on nomme le mouvement de la réflexion.

La réflexion est la capacitive de retourner le savoir immédiat sur lui-même; c'est devenir, comme on l'a défini plus haut, spectateur de ce processus lui-même. Réfléchir c'est, comme le sens le suggère, se voir dans un miroir, pas nécessairement de telle façon qu'on se voit intégralement dans lui, mais on se voit se regarder. Dit autrement, c'est être spectateur de soi. Se regarder penser, se voir de telle façon que puisse s'engager un dialogue avec soi-même. Réfléchir c'est donc s'approprier ce que l'on perçoit, mais se l'approprier par soi-même, en discernant ce qui vient de soi et ce qui ne vient pas de soi. Être critique c'est donc prendre une distance par rapport à soi de telle façon que s'installe un dialogue entre moi et moi-même. Ce dialogue est l'exercice d'une distanciation avec soi, comme si je me retrouvais à être mon propre spectateur. La pensée critique repose fondamentalement sur cette capacité de la conscience d'intérioriser la possibilité d'un dialogue. La pensée critique est un dialogue, mais qui s'exerce donc de deux façons intrinsèquement liées: elle s'exerce entre deux personnes, avec autrui, mais il s'exerce aussi avec soi-même (lorsqu'on se parle à soi-même...). Ce dialogue avec soi-même, nous le nommons la réflexion. Pourrait-on dire, il n'y a pas de pensée critique sans ce dialogue intérieur, comme il n'y a pas d'exercice critique accompli sans débattre de ses idées avec autrui. Penser par soi-même, devenir le maître de ses pensées exige donc la capacité de prendre une distance de soi-même, se dédoubler, afin d'examiner le bien fondé de mon savoir. Le dialogue comme la pensée critique sont des activités qui, disait Aristote, possèdent leurs propres fins; elles n'ont pas de but extérieur, comme la connaissance pratique, mais contiennent leur propre finalité. Autrement dit, elles ont une sorte d'infinité au sens où leur nature est d'être en mouvement et dès qu'elles cessent d'être interactives, elles disparaissent. Par exemple dès que je tiens fermement à une opinion, et que je cesse d'être critique à mon égard, je brise la possibilité du dialogue. Toute négociation ne repose-t-elle pas d'ailleurs sur le principe de la continuité de l'échange?

En reposant sur le mouvement de ce dialogue, interne et externe disons, la pensée critique révèle une grande fragilité. À tout moment que j'interromps le cercle du dialogue, de moi à moi-même ou de moi à l'autre, j'interromps en même temps la possibilité critique. Cette fragilité nous montre peut-être que la pensée critique repose fondamentalement sur la faculté de volonté; en ce sens que toute pensée critique repose sur une initiative de la volonté. Contrairement à l'étonnement ou au doute, qui surgissent spontanément, la pensée critique obéit à ma seule volonté qui lui donne son pouvoir de s'exercer. Autrement dit on ne peut pas forcer, ni certainement conditionner à penser de façon critique; ce serait une contradiction dans les termes. Pour le moins, la pensée critique se prête très mal aux stratégies pédagogiques car elle a pour fonction,

notamment, de les questionner. Sa fragilité montre à la fois les limites des stratégies pédagogiques pour enseigner la pensée critique et celles de notre responsabilité civique. N'y a-t-il pas une ambiguïté, un paradoxe même, dans le fait que l'exercice civique, l'exercice de sa responsabilité de citoyen, implique *a priori* celui de la pensée critique (au sens où tout bon citoyen est un citoyen éclairé) mais qu'en même temps l'exercice de la pensée critique comporte, en raison de sa perpétuelle réflexion, un certain danger pour l'équilibre de la société civile? Peut-on adopter une pédagogie qui favoriserait son développement dans le respect de ses limites? L'exercice de la pensée critique n'est-il pas finalement en conflit avec le respect et les devoirs du bon citoyen? Ici ressurgit un vieux conflit entre la pensée critique et la pensée civique, dont Socrate en est la figure emblématique. D'une part, Socrate est un modèle de citoyen qui a mis sa vie au service de la Cité et de la pensée critique mais, d'autre part, il fut mis en accusation par sa Cité natale, condamné à mort, pour avoir finalement troublé l'ordre public.

Socrate a vécu sa vie aux confins de la pensée critique et de l'engagement civique, et bien qu'on ne le cite pas souvent dans les manuels de pédagogie Socrate lui-même aborde la philosophie comme une formation critique et civique. Il est un modèle en ce sens qu'il a fait de la recherche du vrai et du devoir moral, le but essentiel de sa vie de citoyen. Contrairement à Platon, le Bien pour Socrate, n'est pas une idée mais une pratique de vie et contrairement à Platon qui détestait la démocratie (il disait que c'était la pire tyrannie: celle de l'opinion), Socrate avait adopté le modèle de la discussion publique comme un modèle de vie. Chercher la vérité c'est d'abord la chercher dans la source du dialogue avec autrui. Chercher le juste, le Bien en acceptant avec humilité que l'on ne sait rien *a priori*, mais que toute connaissance authentique s'acquiert et se développe dans notre dialogue et dans l'amitié que l'on partage avec autrui: tel est l'idéal socratique. Le Bien pour Socrate, c'est la pratique d'une rectitude morale: le bien c'est une attitude de respect, de gratitude et d'humilité envers soi-même, envers les événements de notre monde, et envers autrui. Pour Socrate telle est essentiellement la pratique de la citoyenneté.

Je pense que la redécouverte de cette figure emblématique est susceptible de répondre en partie au défi que présente la réflexion critique au sein de la formation du citoyen. L'esprit critique, nous apprendra Socrate, commence par se méfier de son propre savoir; et donc en premier abord de nos opinions qui sont des savoirs aliénés. Se méfier de son propre savoir veut dire adopter une certaine distance – distance nécessaire du spectateur – à l'égard de soi et des autres discours auxquels nous sommes confrontés. Adopter une attitude critique veut donc dire: prendre une certaine distance. Celui qui croit avoir la dernière version sur la réalité, celui ou celle qui accepte ses propres opinions comme la réalité n'est pas seulement sans esprit critique mais, en même temps, bien mauvais citoyen.

L'ironie socratique («je sais que je ne sais rien») est le jeu de l'ignorance; pas une ignorance stérile mais cette ignorance qui, selon lui, est la véritable origine du doute. Seul l'aveu de cette ignorance profonde révélerait la vanité au cœur de l'opinion, et serait la source de la réflexion critique. L'étonnement viendrait donc lui-même de cet état de fait qui consiste à croire que je savais ce qu'en réalité, je ne savais pas. L'ignorance socratique, véritable réconciliation de l'étonnement et du doute, n'est donc pas stérile. Au contraire, la dynamique de cette ignorance serait le début d'une véritable rencontre de l'autre; car pour rencontrer l'autre, je dois, au moins, pur un instant, m'oublier.

## Notes

1. C'est souvent le cas des grandes multinationales qui, par exemple, au gré de la «santé politique» d'un pays, menacent de retirer leurs investissements si le pays ne vote pas pour telle ou telle faction (i.e., le Brésil).
2. Platon (1996). *La république*. Trad. de R Baccou. Paris: Garnier-Flammarion.
3. Hérodote (1964). *Enquêtes historiques* Trad. De A. Barguet. Paris, Gallimard.
4. Hérodote, op.cit., IX, p.35.
5. Kymlicka, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*. Trad. de P. Savidan. Montréal: Ed. du Boréal.
6. Voir Arendt, H. (1978). *The life of the mind. Thinking*. New York: Harcourt Brace Jovanovitch.
7. Descartes, R. (1953). *Discours de la méthode*. Paris: Coll. NRF. Gallimard.
8. Platon, *Théétète*. Trad. de E. Chambry. Paris, Garnier, 155d, p.343-344. Après que Théétète vient de dire qu'il «s'étonne», Socrate lui répond: «C'est la vraie marque d'un philosophe que le sentiment d'étonnement (thaumazein) que tu éprouves. La philosophie, en effet, n'a point d'autre origine (arche) et celui (Hésiode) qui a fait d'Iris (l'Arc-en-ciel, messager des dieux) la fille de Thaumas (celui qui s'étonne) n'est pas, il me semble, mauvais généalogiste.». Ce que Socrate veut souligner ici c'est que s'étonner est l'expression par laquelle les choses véritables se révèlent à nous.
9. Cette opération fondamentale de la méthode cartésienne s'exprime ainsi: «Je pensai qu'il fallait que je rejetasse comme absolument faux tout ce en quoi je pourrais imaginer le moindre doute, afin de voir s'il ne me resterait point après cela quelque chose en ma créance qui fût entièrement indubitable». Descartes, *Discours de la méthode*, IV,1. Première méditation. Op.cit.

