



Conférence donnée lors de la session 1998 des Semaines sociales de France, « Démocratiser la république, représentation et participation du citoyen »

Eduquer à la démocratie

MICHEL FALISE

En situant ce thème de réflexion au terme de notre session, les animateurs des Semaines sociales lui ont donné d'emblée une double orientation : celle de la transformation positive de l'avenir et celle de notre engagement à tous pour une telle transformation.

Transformation de l'avenir

Dès lors que l'on parle d'éducation, c'est l'avenir que l'on tient en perspective, c'est lui que l'on cherche à maîtriser et à guider. Un avenir qui sera ce qu'en feront les générations de demain, à partir des connaissances, des valeurs, des comportements qu'elles auront assumés et que nous chercherons à leur proposer. Et ces hommes, ces femmes de demain, bien sûr, ne sont pas seulement nos enfants et petits-enfants. Il s'agira aussi de nous-mêmes, de notre génération, dans la mesure où nous serons encore acteurs de notre société et où nous restons en capacité permanente d'éducabilité et d'autoéducation.

Notre positionnement, dans un tel type de réflexion, ne peut être exclusivement celui de l'observation, du diagnostic ou de la prévision. Nous y sommes aussi, et inévitablement, acteurs. Il ne s'agit plus seulement d'analyser de façon distanciée notre société, les chances et risques qu'elle apporte à une démocratie. Il faut en plus choisir, prendre parti au sens le plus large et le plus noble du terme, œuvrer soi-même à la construction de ce futur que l'on entend améliorer. L'éducation, en effet, est une tâche extrêmement diffuse, qui s'appuie certes de façon privilégiée sur des milieux professionnels spécialisés, mais qui se nourrit aussi bien de façon positive ou négative de l'ensemble des idées, des pratiques, des exemples qui parcourent la diversité des milieux de la vie sociale. Éduquer à la démocratie constitue bien notre responsabilité commune; nous y sommes inévitablement acteurs. Une telle mission décisive pour l'avenir appelle et mérite notre engagement.

C'est dans cette double perspective, transformer l'avenir et nous y engager comme acteurs, que se situe mon propos. Face à un thème aussi vaste, je proposerai quelques réflexions et repères, nourris et limités par mon propre champ d'expérience et d'observation. Dans un premier temps, je chercherai à préciser la perspective de cette ambition. J'examinerai ensuite comment la société contemporaine à la fois appelle, stimule mais aussi bloque, voire parfois détruit, la mise en oeuvre d'un tel projet. Nous procéderons ensuite à une explicitation du «comment éduquer à la démocratie », d'une part en proposant quelques thèmes mobilisateurs qui, de façon transversale, à travers les divers milieux éducatifs, nous paraissent contribuer positivement à l'éducation à la démocratie. D'autre part, en parcourant quelques lieux éducatifs essentiels pour y discerner leur ligne de contribution possible. Nous concluons enfin en nous interrogeant sur le souffle spirituel susceptible de mobiliser et de maintenir cette volonté d'avancée.

1. Éduquer à la démocratie : quelle vision ?

Il ne m'appartient pas de revenir sur l'ensemble des exposés et débats qui ont enrichi notre réflexion sur la démocratie. J'en retiens, personnellement, que la démocratie implique à la fois un horizon moral, un chemin institutionnel et des pratiques d'avancée. C'est en fonction de ces trois dimensions, indispensables et interactives, que peuvent se préciser les voies d'une éducation à la démocratie.

Comme le dégagent clairement toutes les observations, la démocratie n'est pas une situation, un état donné et stationnaire ; elle est dynamique et mouvement; mouvement différencié selon les lieux, les cultures, les champs d'application; mouvement connaissant des progrès mais aussi des reculs, mouvement assumé, stimulé par un horizon moral. L'idéal démocratique, qui constitue cet horizon, est celui du partage et de la diffusion du pouvoir. Sa capacité mobilisatrice et transformatrice se fonde sur des valeurs et aspirations profondes et largement répandues : aspiration à la liberté, à la responsabilité, à la reconnaissance sociale, au bénéfice de l'exercice du pouvoir. C'est bien une vision morale de l'homme qui nourrit l'ambition démocratique et ses avancées successives : de l'homme, et de tout homme égal en dignité, de l'homme appelé à grandir et à se déployer dans la liberté et la responsabilité et donc dans la participation au pouvoir ; de l'homme qui, au sein de la société, a besoin des autres et doit donc aménager et gérer avec eux l'espace collectif du bien commun, de l'homme en qui l'autre est présent et reconnu et qui ne peut construire qu'avec l'autre et par l'autre.

On ne peut approcher cet horizon moral qu'à travers des chemins le plus souvent institutionnels. Beaucoup de ces chemins nous sont tracés par les générations antérieures État de droit, droit de vote, séparation des pouvoirs, démocratie représentative, importance des corps intermédiaires, contre-pouvoirs, etc. Mais aucune génération, et la nôtre moins qu'aucune autre, ne peut se contenter de suivre, en l'état, les chemins tracés avant elle. Il lui faut adapter, innover, repérer les impasses, les orientations prometteuses mais fallacieuses, voire dangereuses. Aucun des chemins institutionnels qui mènent vers cet horizon n'est parfaitement linéaire, dégagé, sin ; tous sont imparfaits, encombrés, plus ou moins précaires. Il faut donc choisir — et pour cela discerner — le meilleur chemin, en tout cas le moins mauvais : c'est là une composante essentielle du vécu démocratique.

Un horizon moral, des choix institutionnels, enfin et surtout des personnes et des collectivités qui avancent, s'arrêtent ou reviennent en arrière. La démocratie ne se fait que si elle est pratiquée et mise en oeuvre concrètement dans tous les lieux où s'exerce un pouvoir et où s'exprime, corrélativement, l'aspiration démocratique. Ces lieux sont d'abord la cité, la collectivité la plus globale et qui s'ordonne elle-même en différents niveaux (ville, département, région, nation, communauté internationale...). Ce sont aussi les divers lieux collectifs : association, famille, entreprise... où s'exerce un pouvoir et où les mêmes aspirations de partage et de diffusion mobilisent les énergies. Chacun de ces lieux, certes, connaît des contraintes et conditions particulières qui ferment certains choix mais peuvent aussi en ouvrir d'autres, La pratique démocratique ne peut être la même à l'échelle de l'entreprise qu'à celle de la ville, de la nation ou de l'Europe, car les conditions de pertinence et d'efficacité s'y avèrent radicalement différentes. Et pourtant, quels que soient les lieux, ce sont les mêmes honnies avec les mêmes valeurs, les mêmes aspirations, qui stimulent et mobilisent pratiques et comportements. C'est par rapport à ces trois dimensions que doit se situer un projet d'éducation à la démocratie. La perspective éducative est tout à la fois de faire découvrir et apprécier — donner un prix — l'univers moral qui nourrit la démocratie; d'aider à connaître, comprendre, discerner, les meilleurs chemins qui y mènent; de former et développer les comportements et pratiques qui permettent d'y avancer. On retrouve, dans cette perspective, trois composantes essentielles de toute ambition éducative : la composante morale des valeurs, la composante intellectuelle de la connaissance et du discernement, la composante pratique des comportements. C'est à travers ces trois dimensions à la fois que l'éducation peut, selon la belle formule d'Érasme, « faire émerger dans chaque individu l'homme dont il est porteur ».

Entre ces trois dimensions — morale voire spirituelle, intellectuelle et culturelle, pratique et comportementale — il existe une interaction permanente positive ou négative. Une éducation qui ne serait qu'intellectuelle se priverait de tout ressort de dynamisme transformateur et n'arriverait pas à bien faire saisir de l'intérieur l'essentiel de son objet. Une éducation qui

n'aurait d'autre ambition que morale, sans connaissance ni discernement, ni sans mise en pratique concrète, se limiterait à des considérations généreuses et générales, sans prise sur le réel. Enfin, une éducation purement comportementale, sans enracinement moral et sans discernement de l'esprit, est fort heureusement quasi impensable pour des hommes libres et responsables de nos sociétés d'aujourd'hui. L'ambition éducative proposée dans ce rapport couvre donc bien la totalité de la proposition et de l'accompagnement éducatif Elle s'adresse à l'esprit, se nourrit de valeurs, se traduit dans des actes.

2. Éduquer à la démocratie : chances et défis actuels

La volonté d'éduquer à la démocratie trouve, dans notre société contemporaine, un terrain d'accueil en transformation rapide, à la fois favorable et défavorable. On peut saisir cette évolution sous de multiples regards. J'en choisirai un qui me paraît particulièrement éclairant : celui de la société du savoir ou de la connaissance, caractérisée par l'accélération dans la production et la diffusion des connaissances, elle-même génératrice d'une accélération du changement.

Le fait lui-même est patent. Qu'il s'agisse de le produire par la recherche ou de le diffuser, par des enseignements de tous types, le savoir s'inscrit de plus en plus comme la préoccupation prioritaire de nos sociétés. L'accélération de son rythme de production et de diffusion bouscule les structures, modifie les mentalités et génère elle-même des changements de plus en plus rapides dans de multiples domaines : technologique, économique, culturel et même moral.

Du point de vue de l'éducation à la démocratie, la signification de cette évolution est ambiguë. Elle suscite des difficultés, renforce des résistances, mais offre aussi des chances nouvelles. En bref, elle ouvre l'avenir en positif comme en négatif.

Une première difficulté, de nature pédagogique, mais qui peut être surmontée, est la fragmentation et la technicisation des connaissances. Cela ne date pas d'hier; c'est Montesquieu qui disait déjà : «Chez les Grecs et chez les Romains, l'admiration pour les connaissances politiques et morales fut portée jusqu'à une espèce de culte. Aujourd'hui nous n'avons d'estime que pour les sciences physiques. Nous en sommes uniquement occupés, et le bien et le mal politiques sont parmi nous un sentiment plutôt qu'un objet de connaissance¹.» Chacun s'investit prioritairement et quasi exclusivement dans des champs spécialisés, et ce dès le stade de la formation supérieure. Il n'est pas facile, dans ces conditions, d'introduire à une réflexion large, cohérente et distanciée, sur les exigences et défis de la vie en commun; cela devient l'affaire exclusive des politologues dans l'enseignement, des responsables publics et administratifs dans la vie sociale.

Plus profondément, l'impact négatif essentiel est celui de la tentation du repli. Face au changement, la peur liée à la désécurisation et à l'inquiétude qu'il entraîne suscite de multiples formes de repli. Dans ce monde bousculé, complexe, à l'avenir incertain, le souci du court terme, voire de l'immédiat, l'emporte sur celui du moyen et du long terme ; l'engagement devient ponctuel voire éphémère, marqué de scepticisme ; il se méfie des grands projets et des idées collectives ; il se concentre sur un horizon restreint et ce dans une vision quasi exclusivement pragmatique. Les replis individualistes, corporatistes, nationalistes, expriment cette peur de l'avenir, laquelle devient aussi une peur de l'autre, terrain peu propice à un engagement et à une avancée démocratiques.

Cette tentation de repli s'entretient et se conforte d'une perception négative du pouvoir, notamment du pouvoir politique à l'échelle de la cité. La société de savoir renforce, vis-à-vis du pouvoir politique, les exigences, les attentes, les capacités critiques. Elle rend plus méfiant par rapport aux idéologies, aux projets vagues et généreux, aux effets d'image, aux promesses fallacieuses. Une opinion mieux formée et informée perçoit plus vivement, plus négativement et parfois exagérément, les détournements, abus et excès de pouvoir; la place excessive que prend à ses yeux, chez nombre de responsables, le problème de l'accès au

¹ Cf. Philippe de Woot, «Méditation sur le pouvoir», dans *L'entreprise et l'homme*, mai 1998.

pouvoir — vulgairement, la lutte des places — au détriment de la place des projets et de l'action. Elle généraliserait facilement à l'ensemble du monde politique cette rude appréciation du général de Gaulle : «À l'étage politique, dans toute compétition, la question est de prendre ou de conserver une place, quelque sort que doivent subir ensuite les idées que l'on a soutenues » (Général de Gaulle, *Mémoires d'espoir*).

Cette opinion, plus informée et plus formée, voit bien aussi que le pouvoir des politiques sur la cité est lui-même fortement entravé, diminué, par les blocages corporatistes, les transferts de souveraineté, les contraintes de l'économie, la technicité même de certaines questions confiées, sans guère de contrôle ni de possibilité d'appel, à des commissions d'experts. Dans un tel contexte, le chemin habituel — et qui reste un bien précieux — de la démocratie représentative par délégation paraît bien tortueux, encombré, à la limite sans issue. Le pouvoir politique est perçu connue lointain; la démocratie connue plus formelle que réelle.

Ces difficultés sont substantielles. Elles marquent des obstacles, expriment des résistances. Par là, elles incitent à s'arrêter, à reculer, ou invitent au contraire à imaginer et tracer des voies nouvelles, et tout dépend de la force et de la détermination de la volonté d'avancer. Et si cette volonté d'avancer est forte, elle réussit à contourner, à dépasser l'obstacle, à transformer les défis en chances supplémentaires. Car c'est bien là le paradoxe : cette société de savoir, génératrice de résistance, est en même temps stimulatrice de la volonté d'avancer. La diffusion des connaissances, en effet, développe et fortifie le goût et la capacité d'assumer les responsabilités. Elle permet et appelle le déploiement des personnes par l'initiative individuelle et collective. Elle condamne, comme inefficentes, les hiérarchies excessives ; elle demande des actions en réseau, plus souples, plus horizontales. Bref, elle stimule et appelle, sous ses diverses formes, la participation au pouvoir. Elle fournit, en même temps, de façon de plus en plus rapide et approfondie, les éléments d'information, voire d'analyse, nécessaires à la participation au pouvoir. Elle offre ainsi à l'aspiration démocratique un élargissement de son champ, un renforcement de ses dynamismes. Un nombre croissant de personnes, mieux informées et mieux formées : cela signifie inévitablement à plus ou moins long terme un nombre croissant de personnes aspirant à prendre initiatives et responsabilités et capables de les assumer.

Nous nous trouvons ainsi, du fait de la société de savoir, dans une phase dynamique de déséquilibre qui offre des chances considérables à une éducation à la démocratie. Les aspirations et capacités se renforcent niais trouvent de moins en moins, dans les structures et mécanismes actuels, les lieux de leur expression. Elles s'éloignent ou restent sensiblement éloignées des politiques, et notamment des partis politiques, mais s'intéressent plus qu'autrefois à la cité et à sa gouvernance. On n'a jamais autant décrié la politique, mais on n'a jamais non plus autant parlé de citoyenneté. C'est une sorte d'émergence citoyenne du non-pouvoir (au sein du monde associatif, voire du monde économique). « Émergence, selon l'expression de Patrick Viveret, d'une action civique qui est politique mais politique sans pouvoir de domination². » C'est dire que notre société contemporaine offre à l'utopie démocratique de nouvelles perspectives, de nouveaux terrains, de nouvelles exigences aussi. Le défi d'une éducation à la démocratie est de bien les discerner pour donner aux générations à venir les chances d'une avancée.

3. Éduquer à la démocratie : comment? Quelques thèmes mobilisateurs ?

Dans la conception extensive que nous avons retenue, le « comment » de l'éducation à la démocratie s'exprime dans les différents lieux de la vie sociale et peut s'expliciter sous de multiples formes. Comme il est impossible de procéder à leur examen exhaustif, je me propose de percevoir ce champ de manière synthétique, et ce dans deux perspectives successives : globale et ensuite spécifique aux divers lieux éducatifs. La première est d'identifier, de façon transversale, quelques pistes majeures qui s'ouvrent à un travail éducatif, quel que soit le lieu où il se situe. Je grouperai ces pistes autour de quatre thèmes :

² Patrick Viveret, « Au-delà du militantisme sacrificiel... », dans *Croire aujourd'hui*, mai 1998.

- 1) apprendre à connaître et à reconnaître l'autre;
- 2) apprendre à dialoguer, écouter, se taire;
- 3) apprendre à discerner ses espaces de liberté et à assumer corrélativement ses espaces de responsabilité ;
- 4) apprendre à réfléchir et à agir en fonction aussi du bien commun.

Je retiens le terme «apprendre» plutôt que celui d'éduquer ou, *a fortiori*, d'enseigner, car «apprendre» me paraît exprimer au mieux l'ensemble des implications de l'action éducative. Apprendre, en effet, dans la terminologie courante, signifie à la fois recevoir une formation et la donner aux autres, ce qui, en matière d'éducation à la démocratie, me paraît constituer un point essentiel. Les éducateurs, entendu au sens large, doivent être eux-mêmes en état d'autoéducation et d'apprentissage permanent s'ils entendent proposer à d'autres des connaissances, comportements et valeurs, susceptibles d'une pratique démocratique.

3.1. Apprendre à connaître et à reconnaître l'autre

Le stimulant essentiel du dynamisme démocratique est la reconnaissance de l'égalité de dignité de tout homme. Principe facile à proclamer mais difficile à mettre en oeuvre, car l'autre, précisément parce qu'il est différent, se présente dans son originalité, son irréductibilité, ses différences voire ses oppositions de culture, de pratique, de langage, de valeur. L'exigence première de la démocratie est bien de l'accepter avec ses différences, et pour cela d'abord de le connaître. Exigence particulièrement cruciale dans une société où l'autre se révèle omniprésent, voire envahissant, du fait notamment du resserrement de la planète, de l'intensité des flux migratoires, de l'affirmation des spécificités culturelles et où nous sommes tentés, face à cet envahissement, de nous replier sur nous-mêmes. Exigence qui doit être rencontrée d'abord par un effort proprement intellectuel de connaissance : cet autre, quels sont son histoire, son vécu, sa perspective, son langage... Le chemin de cette connaissance, toujours imparfaite, s'avère indispensable à toute rencontre réelle.

Mais cet effort de connaissance, d'ordre intellectuel, ne peut être isolé de son fondement et stimulant moral : la volonté de reconnaissance. C'est parce que l'autre nous intéresse que nous partons à sa rencontre, que nous prenons ce chemin souvent malaisé. Entre connaissance intellectuelle et reconnaissance morale, il n'y a pas de succession chronologique mais une interaction active et dynamique. Apprendre à connaître l'autre, c'est aussi apprendre à le rencontrer dans ses différences, ses oppositions, son originalité, mais aussi fondamentalement dans son égale dignité et dans tout ce qui, au-delà des différences, s'offre à notre communauté de destin. C'est par là, selon la belle expression de G. Demuth, que des «altérités hostiles se transforment en altérités fertiles³ ». L'avancée intellectuelle de la connaissance de l'autre implique et appelle celle de la reconnaissance morale de l'autre, fondamentalement égal en dignité.

3.2. Apprendre à dialoguer, écouter, se taire

La connaissance et la reconnaissance de l'autre s'expriment tout particulièrement dans ce moment essentiel de la rencontre que constitue le dialogue. Le terme lui-même est à la mode, et chacun le revendique. L'expérience montre pourtant que rares sont les lieux de dialogue authentique, peu nombreuses les personnes susceptibles d'en assumer les fortes exigences. Le dialogue implique en effet beaucoup plus qu'une succession de discours ; il demande une forte capacité d'écoute, donc de silence : «Homme bavard, écoute et tu deviendras sage ; sache que le commencement de la sagesse est le silence» (Pythagore) ; une aptitude à se remettre en question, sans être pour autant ballotté dans ses idéaux ou convictions par le dernier intervenant; une capacité intellectuelle et aussi morale de distinguer l'essentiel de l'accessoire, d'appréhender et accepter les zones d'incompréhension, d'opposition autant que celles de convergence. En contraste avec de telles exigences, combien de dialogues ne se réduisent-ils pas à ce qu'exprime si bien un proverbe africain : «Grande bouche et petites oreilles ». Développer notre capacité auditive, être particulièrement attentifs à faire émerger la parole à peine audible et pourtant essentielle

³ Gérard Denauth, *Rien n'est plus pareil et ce n'est pas un draine*, Stock, 1997, p. 87.

des «sans voix» ; corrélativement, maîtriser notre propre parole et l'exprimer dans des ternies et des temps qui la rendent aussi acceptable et compréhensible que possible; se donner, le cas échéant, les exigences de rigueur, de sérieux et de sérénité que prend la valeur ajoutée de l'écrit : tout cela, c'est la pratique du dialogue authentique, moment essentiel de la connaissance et de la reconnaissance de l'autre. Le dialogue est une éthique, «le fruit d'une relation de confiance construite dans la durée⁴ ».

3.3. Apprendre à discerner ses espaces de liberté et à assumer ses espaces de responsabilité

Nous avons déjà évoqué les chances et les risques que présente, pour l'éducation à la démocratie, notre société complexe, en changement accéléré. Face à ces défis, la tentation du repli individualiste se renforce; la méfiance s'accroît vis-à-vis des grandes organisations, des vastes projets, des idéologies globalisantes, réduisant ambition et horizon. Ce contexte, pourtant, n'étouffe pas l'aspiration à la liberté et à la responsabilité mais lui indique de nouvelles voies : celles de l'engagement lucide et précis, «là où l'on peut faire quelque chose». Approche que l'on pourrait certes qualifier de pragmatique, mais qui ouvre à l'éducation à la démocratie un large champ d'application.

Le ressort de ce type d'engagement est double : discernement d'ordre intellectuel d'une part, prise de risque et courage moral d'autre part. Ce monde complexe et bousculant, nous le percevons souvent comme inexorable, totalement contraignant, en quelque sorte mécanique; «les rouages en acier poli de la société moderne » (Balzac). Et pourtant, nous savons d'expérience que seuls ou avec d'autres nous pouvons, dans tel ou tel champ d'activité, assumer notre liberté, opérer nos choix, agir positivement ou négativement dans un sens déterminé. Nos espaces de liberté sont réels, souvent plus importants que ce que nous imaginons, surtout s'ils se fortifient d'autres libertés engagées dans une action collective. La société ne change pas d'abord par la tête mais par la base. Discerner ses espaces de liberté constitue, comme le suggère un vaste champ d'expériences, une démarche essentielle et largement praticable. Nous pouvons faire quelque chose.

Mais, dans le champ social en tout cas, la liberté est aussi responsabilité. Parce qu'elle ne s'engage pas sur un terrain vierge et vide, parce qu'elle y rencontre la liberté des autres, elle doit aussi réfléchir à ses choix, à leurs effets et enjeux, et répondre de ces choix au for de la conscience interne et à celui de l'interpellation externe. L'espace de liberté est donc de soi un espace de responsabilité. Il ne suffit pas de l'identifier intellectuellement, il faut aussi, moralement, prendre le courage d'assumer le risque d'y engager son action. Cela est vrai à tous niveaux la famille, l'entreprise, l'association, la vie publique; et même à l'échelle internationale, apparemment la plus lointaine et la plus écrasante, subsistent des marges non négligeables de liberté et de responsabilité susceptibles, comme en témoignent de nombreux exemples, d'infléchir le devenir social.

Encore faut-il que l'espace de liberté et de responsabilité, le plus souvent individuel et circonscrit, s'élargisse et s'amplifie ; que l'on perçoive bien, en toute lucidité et rigueur, et sans apport d'idéologie fumeuse, que l'on peut, par l'engagement collectif, par le travail en réseau, faire plus, plus loin, plus haut, plus longtemps. Le discernement des espaces de liberté peut ainsi s'enrichir, se fortifier, s'élargir, et l'engagement de la responsabilité suivre une évolution identique. Dans notre monde de repli et de désenchantement, c'est là une issue essentielle qui s'ouvre au potentiel transformateur : partir d'une situation concrète, ici et maintenant, avec ses contraintes, ses enfermements, mais aussi ses ouvertures, discerner ce qu'il est possible d'y faire et s'y engager résolument.

Apprendre à discerner ses espaces de liberté et à assumer ses espaces de responsabilité : c'est en fait apprendre à entreprendre. À entreprendre : comprendre que l'avenir n'est pas totalement fermé, qu'une voie y est ouverte à l'initiative, que l'on peut faire quelque

⁴ Pierre Calame et André Talmant, *L'État au coeur*, Desclée de Brouwer, 1997, p. 114.

chose, individuellement, collectivement, que, certes, l'on n'est pas sûr de réussir mais que l'on prend pourtant le risque moral de s'y engager. Acte d'entreprendre, qui dépasse infiniment le seul champ économique, la seule motivation d'intérêt financier, la seule personne du dirigeant d'entreprise.

3.4. Apprendre à réfléchir et à agir en fonction aussi du bien commun

Les trois directions qui viennent d'être évoquées concernent les connaissances, les comportements et les valeurs qui couvrent l'ensemble de la vie sociale. Celle qui est proposée maintenant touche plus directement l'éducation à la démocratie, car elle est centrée sur l'objet et le sens du pouvoir. Le bien commun d'une collectivité, en effet, quelle que soit l'indétermination de son contenu, constitue l'objet et le fondement du pouvoir qui s'y exerce. Apprendre à appréhender le sens et les implications d'un bien commun, la façon dont on peut l'assumer, stimule à s'y engager activement et constitue donc une voie particulièrement importante de l'éducation à la démocratie.

Comme pour les orientations précédentes, l'apprentissage du bien commun se situe à la fois sur le plan intellectuel, comportemental et moral. Il s'agit, en premier lieu, de mieux comprendre ce que signifie et implique, pour ceux qui appartiennent à une collectivité, la recherche et la mise en oeuvre du bien commun, Quelques idées simples et fortes constituent à mes yeux le socle de base de cette composante culturelle, notamment :

- a) le bien commun d'une collectivité ne se réduit pas à la somme des biens particuliers de ceux qui la composent tels que ces biens particuliers sont perçus par chacun des membres ;
- b) pour autant, la poursuite et la mise en oeuvre du bien commun apportent à tous et à chacun un « plus », en tout cas à plus ou moins long terme ;
- c) la responsabilité ultime du bien commun doit être assumée et gérée par un pouvoir qui doit toujours arbitrer entre des intérêts, des aspirations, des exigences qui s'opposent ; ce pouvoir est toujours imparfait, il doit exercer sa responsabilité y compris par la force, dont il a le monopole, en s'appuyant sur un corps de lois et réglementations qu'il doit à la fois élaborer, assumer, respecter ;
- d) pour les membres de la collectivité, l'appartenance signifie que ce qui y unit est plus important que ce qui y différencie et sépare. Par conséquent, le bien commun revêt pour eux une implication essentielle. Ils sont aussi directement concernés par le pouvoir qu'ils doivent respecter et auquel ils doivent apporter leur contribution ;
- e) la contribution au bien commun de chacun des membres se marque dans deux directions complémentaires :
 - agir, dans son domaine d'action spécifique, en fonction non seulement de ses intérêts propres mais aussi de l'ensemble de l'intérêt général ;
 - participer, à son niveau, à la recherche et à la mise en oeuvre du bien commun, en coopération avec les autres et avec le pouvoir institué, selon des modalités diverses ;
- f) chacune des collectivités s'intègre dans des collectivités élargies où se situe également un bien commun élargi qu'il importe aussi de respecter, assumer et promouvoir, avec, bien entendu, d'inévitables conflits de compétences et de priorités entre les différents niveaux. La citoyenneté est de plus en plus plurielle.

Ces quelques points, apparemment banals, me paraissent aujourd'hui largement ignorés, dans une culture contemporaine fortement marquée d'individualisme et de corporatisme. Comprendre que le bien commun constitue un enjeu essentiel, qu'il implique des règles et leur respect, que les pouvoirs publics ont le monopole de la force mais non pas celui de la préoccupation ni de l'action en fonction du bien commun, que chacun, par conséquent, se doit d'y être attentif et d'y assumer sa part de responsabilité : tout cela constitue la trame d'une éducation à la responsabilité dans le cadre d'une collectivité.

C'est à partir d'une telle visée que peuvent être correctement mises en oeuvre, en différents lieux (écoles, universités, associations, collectivités publiques) des pratiques de fonctionnement démocratique, soucieuses du bien commun, d'un bon exercice du pouvoir, de la meilleure implication de chacun dans l'avancée collective. L'éducation, à ce stade, n'est plus seulement intellectuelle. Elle stimule des comportements, se nourrit de valeurs. L'objectif n'est plus seulement de comprendre le sens et les mécanismes du pouvoir ; il est d'apprendre à participer : c'est-à-dire à reconnaître, profondément et activement, que l'on s'inscrit au cœur

d'une appartenance où ce qui vous réunit à d'autres est plus important que ce qui vous en sépare. C'est, corrélativement, respecter les règles de cette collectivité, pratiquer dans son domaine l'ouverture à toutes les dimensions qu'appelle l'appartenance, c'est s'impliquer, au sein du pouvoir ou à ses côtés, en vue d'élaborer, mettre en oeuvre et développer le bien commun de tous.

4. Éduquer à la démocratie : comment? Quelques pistes d'attente et lieux d'avancée

Le « comment » de l'éducation à la démocratie peut être saisi, de façon transversale, à partir de quelques thèmes mobilisateurs. Il peut aussi être évoqué en parcourant différents lieux de la vie sociale et en cherchant à y déceler quels apports spécifiques ils autorisent et appellent. C'est là l'objet des réflexions ci-dessous. Dans ce domaine immense où tout s'interpénètre et où chacun des thèmes mériterait mi examen approfondi, nous nous limiterons à indiquer quelques orientations essentielles. Nous parcourrons successivement l'école, la famille, l'entreprise, les associations et corps intermédiaires, l'action collective publique.

4.1. L'école

Nous pénétrons ici dans le domaine des professionnels de l'éducation, lesquels s'intéressent largement et depuis longtemps aux thèmes que nous abordons. Nous signalerons trois directions importantes : la valorisation de l'éducation civique, la pratique de la participation, le développement de la formation éthique.

L'éducation civique a certes une place au sein des programmes officiels, et il nous a été annoncé, à plusieurs reprises, que cette place serait renforcée. On ne peut que s'en réjouir car, *a priori*, la cité, avec ses complexités et ses problèmes globaux et qualitatifs, risque de n'intéresser que médiocrement la plupart des élèves et étudiants soucieux prioritairement de connaissances techniques et scientifiques. Face à cette tendance forte, il importe d'autant plus de mettre en valeur l'éducation civique par la qualité de la pédagogie, l'appel enrichissant à des intervenants extérieurs et à des examens de cas concrets, la pondération accordée à cet enseignement dans les notes d'évaluation ou dans l'aménagement des horaires, l'insertion de cette préoccupation non seulement dans les enseignements spécialisés mais aussi dans d'autres parcours intellectuels (histoire, géographie, littérature...) où sont également présents les problèmes et défis de la cité et du pouvoir⁵.

Par ailleurs, l'éducation à la démocratie, au-delà de la maîtrise des

⁵ Cf. notamment, sur ce thème :
John Dewey, *Démocratie et éducation*, A. Colin, 1990;
Patrick Canivez, *Éduquer le citoyen*, Hatier, 1990;
Alain Mougniotte, *Éduquer à la démocratie*, Éditions du Cerf, 1994.

connaissances, appelle également la mise en œuvre de comportements. À cet égard, les milieux scolaires et universitaires constituent des lieux favorables à une avancée de fonctionnements participatifs. Les récentes manifestations des lycées ont bien montré l'ampleur et l'actualité de cette aspiration. S'il est certes difficile de promouvoir la participation réelle (et non seulement formelle) au sein de structures excessivement centralisées, on peut toutefois, dans bien des lieux scolaires et universitaires, repérer des espaces de liberté, identifier des interlocuteurs sérieux et durables, pratiquer avec eux non pas seulement une écoute distraite et ponctuelle, mais un authentique dialogue, discret, sérieux, appuyé sur des textes, suivi d'effets réels. L'école et l'université constituent des lieux privilégiés pour donner le goût de la responsabilité participative ; elles restent trop souvent, dans ce domaine, en deçà de leurs potentiels. Il ne suffit pas, à cet égard, d'en appeler à une plus grande décentralisation, il faut aussi, concrètement, avancer là où se discernent des marges de liberté.

Enfin — et nous touchons ici au domaine immense et sensible de la mission de l'école, à la question de la laïcité, de la neutralité —, il sera de moins en moins concevable que l'école ne contribue pas davantage, dans le respect des libertés et des consciences, à l'éveil et à la formation des discernements éthiques. Quoi qu'on en dise ou fasse, la société contemporaine est menée par des valeurs, s'interroge sur ses priorités, ses finalités, sa vision de l'homme. Cela est particulièrement important dès qu'il s'agit de construire la cité et d'y organiser le pouvoir de façon démocratique. Esquiver la préoccupation de formation éthique, c'est pratiquer la politique de l'autruche : s'enfermer la tête sous les sables alors qu'y soufflent les vents les plus tourbillonnants et parfois aussi les plus dévastateurs. L'aspiration démocratique demande, pour être assumée, la connaissance et le discernement, mais elle renvoie rapidement et fortement à un amont de valeurs. L'école et l'université ne peuvent rester à l'écart de cette interpellation essentielle. Elles ont comme impératif important, selon la forte expression de Guy Coq, « non pas d'inculquer une morale particulière mais de faire accéder à la conscience et à la nécessité d'un examen éthique de l'action⁶ ». De multiples expériences, en France comme à l'étranger, montrent que c'est là une mission possible dans le plein respect des consciences et des libertés.

4.2. La famille

La famille constitue a priori — et lorsqu'elle est réellement vécue — un lieu intime, une communauté forte et restreinte où les problèmes du pouvoir démocratique, lorsqu'ils s'y posent, n'appellent pas les mêmes mécanismes lourds de structures et de réglementations. C'est aussi le lieu où peuvent se vivre les expériences les plus décisives, où s'enracine et se nourrit une vision de l'homme et des valeurs qui marque durablement l'existence. Elle offre ainsi un terrain privilégié pour le vécu des valeurs : quelle place est faite réellement à l'écoute du conjoint et des enfants, à la délégation de responsabilités, à la lutte, souriante mais obstinée, contre toute forme d'abus de pouvoir ? La famille peut apporter aussi, aux enfants comme aux parents, l'enrichissement de l'ouverture externe, de l'effort concret de connaissance et de reconnaissance de l'autre. Ouverture sur d'autres milieux, d'autres cultures, d'autres générations, enrichissement qu'apporte aux uns et aux autres la diversité d'engagements extérieurs, professionnels ou sociaux : tout cela éclaire et fortifie la capacité d'entrer dans la vie professionnelle pour y inclure l'autre dans sa diversité et pour construire avec lui la cité de demain.

4.3. Les entreprises

En ce qui concerne l'entreprise, nous savons — et cela a été longuement analysé par ailleurs — qu'elle connaît une finalité prioritaire et incontournable : celle de produire des richesses et cela dans un contexte de compétition renforcée et mondialisée. Cette forte exigence génère des conditions de tout type — culturelles, technologiques, juridiques, économiques... — qui ne permettent pas d'y développer une démocratie similaire à celle d'une collectivité publique. Pour autant, l'entreprise est elle-même un lieu d'activité collective, lui-même intégré dans une collectivité élargie. Elle affronte donc des problèmes de pouvoir aussi bien à l'intérieur d'elle-

⁶ Guy Coq, *Démocratie, religion, éducation, Manie*, 1993, p. 282.

même qu'à l'extérieur. La visée démocratique peut-elle y avoir sens et pertinence ?

La réponse à cette question me paraît affirmative, sous condition de respecter prioritairement l'impératif d'efficacité économique, et cela aussi bien dans les dimensions internes qu'externes du pouvoir. Du point de vue interne, l'entreprise ne peut réussir économiquement que si elle mobilise au mieux les dynamismes humains qui s'y consacrent.

Sa responsabilité sociale interne vis-à-vis de son personnel complète et conforte sa responsabilité économique. Simultanément, vis-à-vis de l'extérieur, l'entreprise constitue, qu'elle le reconnaisse ou pas, un acteur de la cité. Par ses techniques, ses implantations, ses produits, ses effets induits sur l'environnement, elle a un impact sociétal et par conséquent doit assumer aussi une responsabilité sociétale. Et l'on peut estimer à nouveau, et de plus en plus aujourd'hui, que la prise en compte de cette responsabilité externe et sociétale constitue pour l'entreprise une composante importante de sa crédibilité, de son potentiel de support et finalement de sa performance économique à moyen et long terme. Responsabilité sociale interne et responsabilité sociale externe viennent ainsi enrichir la signification et la perspective de l'entreprise : l'une et l'autre appellent énergie et effort et deviennent de plus en plus indispensables à la performance économique elle-même.

Dans une telle vision, l'entreprise peut constituer elle aussi un lieu d'éducation à la démocratie. Au niveau de l'animation des personnes et de l'exercice interne du pouvoir, on retrouve le thème déjà bien ancien, mais toujours d'actualité et susceptible de recevoir des applications très diverses, de l'entreprise participative. Le terme « participative » est certes ambigu dans son ampleur, son contenu, ses champs d'application, mais il exprime bien cette forte aspiration à une diffusion du pouvoir; aspiration qui peut être accueillie, structurée, mise en oeuvre, au bénéfice de la promotion des personnes mais aussi de la performance économique. Le développement des réseaux, l'écrasement des hiérarchies, la démultiplication des responsabilités, la gestion par objectifs, la pratique du dialogue social, l'acceptation loyale des contre-pouvoirs instaurés par le droit du travail, voire les pratiques encore très limitées aujourd'hui de cogestion et d'autogestion, sont autant de traces du cheminement dans l'entreprise de l'aspiration démocratique, mais ce sous contrainte permanente de résultat efficace.

Le deuxième chantier de l'éducation à la démocratie se situe à l'externe, dans la prise en conscience et en charge par l'entreprise de ses responsabilités d'acteur de la cité. C'est le thème de l'entreprise « citoyenne » qui de fait, et quelle que soit sa dénomination, rassemble et mobilise de plus en plus : actions souvent menées en partenariat pour le respect et l'amélioration de l'environnement, lutte contre l'exclusion, participation à l'éducation professionnelle, action pour la résorption du chômage, pour le dynamisme global de la cité... Dans ces divers engagements, l'entreprise, tout en poursuivant prioritairement sa finalité économique, agit également comme acteur conscient de la cité. Elle y trouve d'ailleurs son propre intérêt, en tout cas à moyen et long termes, car elle bénéficie en retour d'un meilleur support de la société mais aussi d'une implication plus motivée d'une bonne part de son personnel. À travers ces chantiers, l'entreprise ouvre son personnel à la prise en compte du bien commun; elle développe son potentiel d'initiative et de responsabilité au bénéfice non pas seulement de ses actionnaires ou de ses salariés, mais de l'ensemble de la cité dont elle est partie prenante.

4.4. Les associations et les corps intermédiaires

Les réflexions ci-dessus trouvent des applications similaires dans le domaine des activités non marchandes exercées notamment par les associations mais aussi par les divers corps intermédiaires (syndicats de salariés, groupements professionnels et interprofessionnels... à la limite, partis politiques). Dans ces organisations, un double champ, interne et externe, s'ouvre à une pratique éducative de la démocratie.

Le champ interne, c'est l'exercice du pouvoir au sein de l'organisation. Certes des statuts fort démocratiques existent le plus souvent, mais dans quelle mesure sont-ils respectés? Quels sont, de fait, l'origine du pouvoir, son mode d'exercice et de contrôle, les instances d'équilibre et de contre-pouvoir? Il n'est pas nécessaire de bénéficier d'une longue expérience de la vie associative, syndicale ou politique, pour savoir que la pratique démocratique y reste parfois

formelle, la transparence limitée, l'autocontrôle et l'autoproclamation exagérément présents, bref, que la lutte, bien humaine, pour le pouvoir, avec tous ses risques d'abus et d'accaparement, s'y déploie aussi et ce d'autant mieux qu'elle le fait sous couvert des motivations les plus désintéressées et des statuts les plus démocratiques. Ceci est d'autant plus grave que la source de légitimité sociale de ces organisations est exclusivement celle des personnes physiques ou morales qui les constituent, indépendamment des apports en capital ou d'une consécration économique par le marché. Elles sont donc a priori le lieu par excellence où devrait s'exprimer — certes dans l'efficacité — la diffusion du pouvoir, le respect de l'égalité de chacun, la démarche participative. L'association, selon le mot célèbre de Bloch-Lainé, c'est la démocratie au quotidien. Perspective stimulante qui ouvre un champ considérable à une pratique éducative interne de la démocratie.

Une seconde dimension, complémentaire de la première, est celle de l'ouverture externe aux problèmes de la cité. Vis-à-vis d'elle, les associations et corps intermédiaires ont pour mission première de poursuivre leur objet social, et c'est à ce titre, d'abord, qu'ils contribuent au bien commun. Mais ils doivent le faire en dialogue et ouverture à l'ensemble des dimensions de la cité et de son bien commun. Ils disposent à cet effet d'une capacité d'initiative, de proposition, qui dépasse le seul horizon immédiat de leur objet social. Ils peuvent être, eux aussi, comme les entreprises, des acteurs responsables et participatifs de la cité. Cette exigence de positionnement global et d'ouverture externe est d'autant plus forte dans une société en changement accéléré et en risque de délitement. Une telle société ne pourra trouver les voies de son équilibre ni dans le seul fonctionnement des mécanismes de marché ni par la seule application de lois et réglementations de l'autorité publique. C'est d'elle-même, par le dialogue, l'écoute, la communication, qu'émergeront de nouveaux modes de relations et d'équilibre social. Et les associations et corps intermédiaires détiennent, à cet égard, une responsabilité primordiale. Ils expriment non pas des électeurs individuels mais des citoyens agissant ensemble au quotidien. Que cet « ensemble » ne se borne pas à un horizon restreint, qu'il accueille les préoccupations d'autres groupes, qu'il participe avec eux, et sous la responsabilité ultime des pouvoirs publics, à l'élaboration et la mise en œuvre du bien commun, c'est là un enjeu considérable pour l'avenir de la démocratie.

4.5. Les décideurs publics

Les décideurs publics, élus et administrations, ont également un rôle considérable à assumer dans l'éducation à la démocratie. Par leurs paroles mais surtout par leurs actes, leurs témoignages, leurs pratiques. Je ne voudrais évoquer ici qu'un seul thème, qui accueille et conforte ce qui a déjà été évoqué auparavant, c'est celui de l'exercice participatif du pouvoir public. Le pouvoir sur la cité est détenu par les élus et avec eux par l'administration. Ils assument ainsi, de fait, la responsabilité ultime du bien commun. Ils disposent à cet effet du monopole de la capacité d'obliger, de forcer par la loi, la réglementation, l'impôt. Mais ils n'ont pas pour autant le monopole de la préoccupation, de l'initiative et de l'action concernant le bien commun. La cité, par rapport à eux, c'est certes des citoyens électeurs qui, à intervalles périodiques et par les mécanismes de la démocratie représentative, choisissent des élus et optent pour des orientations d'action. Mais, entre ces temps forts de l'élection, les problèmes évoluent, les aspirations peuvent changer, de nouveaux défis apparaître. Les citoyens sont toujours là, à titre individuel ou organisés collectivement, et, comme on le signalait précédemment, ils aspirent et sont capables d'apporter leur contribution de proposition, voire de prise en charge dans tel ou tel domaine dans l'avancée du bien commun. C'est là un potentiel important d'amélioration de la décision publique, et en termes de pertinence et d'efficacité, et en termes de démultiplication des initiatives et de promotion des personnes.

Encore faut-il que ce potentiel soit recherché, accueilli, mis en synergie et en œuvre, et c'est là la mission irremplaçable des décideurs publics. Ils ne sont pas les « monopoleurs » du bien commun mais ils doivent en devenir surtout les catalyseurs. C'est ce que l'on peut qualifier d'exercice participatif du pouvoir.

Cet exercice participatif implique d'abord une transformation des mentalités. Profondément et inévitablement, la perception spontanée du pouvoir est celle d'un pouvoir sur les choses, voire aussi sur les hommes. Avec un peu d'exigence éthique et de souci de bonne image, le « pouvoir sur » se transforme aisément, en tout cas dans les paroles, en « service ». Service de la cité, « agir pour » ses concitoyens. C'est déjà un grand progrès, pour autant que les

comportements correspondent aux déclarations. Mais il faut aller au-delà. Dans notre société contemporaine, l'« agir pour » n'est efficace et promoteur des hommes que s'il se transforme aussi en « agir avec » et en « agir vers ». « Agir avec », ce n'est pas seulement déléguer ce que l'on n'a pas envie ou que l'on n'est pas capable de faire; ce n'est pas seulement consulter en parlant beaucoup, en écoutant un peu, « on ne désire pas vraiment écouter les autres ; on désire savoir s'ils comprennent ce qu'on a décidé pour eux » (G. Demuth)⁷ ; c'est aussi, et surtout, accueillir de façon structurée et continue les propositions, les interpellations de tous ces acteurs de la cité. C'est les associer à l'élaboration et à la mise en oeuvre des projets qui concernent leur avenir commun. C'est les considérer et les rencontrer comme des détenteurs d'une parcelle de légitimité, et non pas seulement comme des quémandeurs de subventions ou des électeurs à venir. C'est chercher à définir, à déterminer avec eux le projet commun qui les rassemble et mobilise à partir de leur projet spécifique. En ce dernier sens, « agir avec » c'est aussi « agir vers » : avancer ensemble dans la construction d'un avenir commun où chacun prend sa part d'initiative et de responsabilité. Comme le dit Perrineau : « Les Français ont fait leur deuil du rêve idéologique et du changement utopique de société. H y a aujourd'hui une demande de projet concret, en même temps qu'une demande de sens⁸. »

L'exercice participatif du pouvoir s'avère exigeant, mais il est possible et enrichissant. Je l'expérimente moi-même à Lille, dans le cadre municipal, terrain privilégié pour cette avancée. Je constate avec joie la forte capacité d'implication, d'ouverture et de pertinence de nombreux acteurs de la cité, dès lors qu'on les prend au sérieux, que l'on institue et organise leur droit de parole et d'avis, qu'on les associe vraiment à la réflexion et à l'action, que l'on cherche à traduire dans les faits leurs préoccupations et leurs propositions. Il s'agit, en bref, selon la forte expression de Patrick Viveret, « d'une sorte de coopération ludique où l'on aborde la question de la responsabilité publique à partir d'une culture de la dépossession du pouvoir⁹ ».

À d'autres échelles, celle des élus départementaux, régionaux, nationaux, et des administrations correspondantes, l'idée de la démocratie participative fait elle aussi son chemin. Un récent ouvrage de Pierre Calame et André Talmant¹⁰ a remarquablement montré ce que doivent être la pertinence et les modes d'expression de cette gouvernance moderne. Nous sommes ici au sein d'un immense chantier où bien des avancées se marquent, notamment à l'échelle locale mais aussi à d'autres niveaux. C'est dans le cadre de ce chantier, où il est urgent de mieux rassembler tous ceux qui oeuvrent, que l'exercice plus participatif du pouvoir apporte une contribution essentielle et à l'avancée démocratique et à l'éducation des citoyens aux pratiques et valeurs de la démocratie. Cela appelle des autorités publiques une suffisante capacité de discernement et de désintéressement, mais apporte aussi à leur travail un soutien renforcé et une meilleure pertinence.

Nous voyons bien, au terme de ces réflexions, combien les chantiers de l'éducation à la démocratie sont multiples, ouverts, d'une importance essentielle. Le problème n'est pas d'abord pour nous de savoir si notre société s'améliore ou se détériore, si la démocratie y périclité ou y progresse, mais de discerner comment, à notre place et avec d'autres, nous pouvons leur donner les chances d'une avancée.

Mais ces chantiers sont aussi exigeants. Ils appellent ténacité, humilité, force, enthousiasme. Ils sont exigeants parce que l'apprentissage de la démocratie est toujours, comme le dit Bergson, « un grand effort en sens inverse de la nature ». D'un certain type de la nature, en tout cas, celle où, selon le mot de Thucydide, « les forts sont faits pour prendre ce qu'ils peuvent et les faibles pour donner ce qu'ils doivent ». Une telle vision du pouvoir, perçu comme domination, est toujours présente et agissante; elle ne cesse de ressurgir, de prendre de nouvelles formes en nous et autour de nous. Pour la combattre, c'est à la source des valeurs et comportements des hommes qu'il faut d'abord se situer pour qu'y prenne corps également l'admirable cri d'Antigone, « je ne suis pas née pour partager la haine mais l'amour ». Vivre

⁷ G. Demuth, *op. cit.*, p. 98.

⁸ Cf. *Projet*, 1993, n° 247, p. 47-48.

⁹ P. Viveret, *op. cit.*

¹⁰ Pierre Calame et André Tablant, *L'État au coeur*, *op. cit.*

et partager l'amour : c'est cela l'ultime amont de la démocratie, la source qui la féconde et qui la renouvelle.

Assumer cette vision, chercher, par l'éducation, à la proposer et à la faire partager par d'autres, demande beaucoup de patience, de discernement et de désintéressement. L'engagement éducatif, en effet, ne peut connaître — ni *a fortiori* mesurer — le résultat de ses efforts. Il chemine dans l'obscurité, se heurte à des obstacles sur lesquels il n'a pas prise, connaît l'incompréhension et l'échec. « Ceux qui sèment dans les larmes moissonnent en chantant » : le texte du psaume ne s'y applique pas toujours. Les éducateurs, certes, sèment dans les larmes et c'est la tâche essentielle, mais il n'est pas toujours vrai que ce soient les mêmes qui moissonnent en chantant.

C'est dire que, face à de telles exigences, l'éducation à la démocratie a besoin d'un souffle, d'une vision de l'homme, d'une passion de 'Mouline qui la porte dans ses traversées inévitables de désert. Ce souffle, c'est la présence vivante, au cœur de celui qui chemine, de l'horizon moral que nous évoquions précédemment.

Chrétiens engagés dans les divers lieux de l'action collective, nous savons d'expérience que cet univers moral nous le partageons avec d'autres qui ne nomment pas Dieu de la même façon que nous ou qui ne discernent pas quel Dieu ils pourraient nommer. Et cela n'empêche nullement notre travail en commun. Mais nous pouvons, et nous devons aussi, en chrétiens, nous interroger sur ce qu'apporte ou peut apporter notre foi à cet engagement pour la démocratie comme à l'ensemble de nos tâches humaines.

À partir de ce que j'ai pu vivre ou voir vivre autour de moi, j'indique ici trois repères :

- la foi nous propose un sens ;
- l'Évangile et la tradition chrétienne nous indiquent des signes;
- l'espérance chrétienne nous donne une force.

Le sens que propose la foi à l'ensemble de nos activités, y compris à celles qui concernent la cité, c'est de mettre en œuvre, *hic et nunc*, là où nous sommes et dès aujourd'hui, ce que la tradition théologique évoque sous le terme d'« anticipation du Royaume ». Le Royaume, c'est ce lieu qui est à la fois de pleine personnalisation et de pleine communion ; où chacun se déploie en plein accueil et acceptation de l'autre; où chacun, pleinement affirmé, porte la communion qui l'unit intimement aux autres. Royaume que nous ne pouvons que balbutier et dont le mystère de la Trinité, pleinement personnalisante et pleinement communiant, évoque le contenu indicible. Mais Royaume qui n'est pas pour autant une utopie fumeuse. Car au sein de toute communauté, de toute collectivité humaine, c'est bien là le défi essentiel, l'ultime horizon mobilisateur. Réussir — au sein du couple, de la famille, de l'entreprise, de la cité — à la fois l'épanouissement et la promotion de chacun, et sa communion avec les autres, dans la construction d'un devenir collectif. L'anticipation du Royaume c'est cela, et cela se vit de façon certes souvent bien imparfaite et parfois bien douloureuse — dans la maturation d'un couple, dans la mise en œuvre en profondeur d'un projet associatif, d'un projet d'entreprise, d'une démocratie plus réelle et plus participative. Dans tous ces lieux collectifs où des hommes se rencontrent et s'affrontent, le grand défi est qu'ils puissent se reconnaître et se déployer, librement et personnellement, dans la construction de leur avenir commun. Et notre foi chrétienne, qui nous invite à construire ici et aujourd'hui l'anticipation du Royaume, donne sens à nos engagements au cœur de ces réalités humaines.

La foi donne sens; elle indique aussi, à partir de l'Évangile et de la tradition, des repères et des signes sur les chemins que nous traçons. Le signe du pauvre, l'égalité aimante donnée à tout homme, fût-il le plus démuné de pouvoir, de savoir ou d'avoir. Le signe du pouvoir, perçu et vécu comme une mission, un service, avec les nécessaires exigences de distanciation, de désintéressement, d'acceptation loyale des contestations et des contre-pouvoirs. Le signe de l'ouverture et de la paix, vécues comme un combat toujours recommencé pour que l'ennemi se transforme en adversaire, que l'incontournable concurrent soit aussi traité comme un partenaire potentiel, qu'au sein même de la lutte soit aussi mis en œuvre le respect des adversaires et des règles qui sanctionnent ce respect.

La foi propose un sens ; elle indique des signes ; elle donne enfin à notre difficile cheminement la force de l'espérance chrétienne. Une espérance qui est infiniment plus que l'espoir humain et qui nous dit, de conviction théologique et non pas d'expérimentation statistique, que rien n'est perdu de ce que nous faisons par amour. Rien n'est perdu... Au cœur des échecs, des incompréhensions, des impasses,, des détours longs et incertains de l'action collective et de l'action éducative, nous savons que rien n'est perdu, que l'opacité n'est pas définitive, que la lumière finira par l'emporter, que « la Résurrection, selon la forte expression de sœur Emmanuelle, a déjà commencé».

C'est cela la force de l'espérance chrétienne, cette petite flamme d'espérance dont parlait Charles Péguy et qui me paraît si précieuse, si indispensable, au cœur de nos engagements.

Une petite flamme qui affronte la mort mais qui porte la vie,
«Mais l'espérance, dit Dieu, voilà ce qui m'étonne. Moi-même. Ça, c'est étonnant, et c'est bien la plus grande merveille de notre grâce. Que ne faut-il pas que soit nia grâce et la force de ma grâce pour que cette petite espérance, vacillante au souffle du péché, tremblante à tous les vents, anxieuse au moindre souffle, soit aussi invariable, se tienne aussi fidèle, aussi droite, aussi pure; et invincible, et immortelle, et impossible à éteindre ; que cette petite flamme du sanctuaire, qui brûle éternellement dans la lampe fidèle. Une flamme tremblotante a traversé l'épaisseur des inondes. Une flamme vacillante a traversé l'épaisseur des temps. Une flamme anxieuse a traversé l'épaisseur des nuits. Une flamme impossible à atteindre, impossible à éteindre au souffle de la mort. »

Le souffle de la mort, nous l'affrontons, certes, dans notre condition physique, mais aussi dans notre vie sociale. Face au souffle de la mort, l'espérance nous dit que la vie peut gagner, qu'elle gagnera. À nous de nous y employer.

DÉBAT

Question : *Vous avez décrit de façon très positive notre «société de savoir». Ne pensez-vous pas que ce savoir n'est souvent qu'une accumulation de connaissances secondaires et superflues? Comment une démocratie peut-elle décentraliser le savoir et reconnaître la connaissance acquise par expérience que détient chaque personne?*

Michel Falise : La société de savoir ouvre l'avenir en positif comme en négatif. Il faudrait prendre du temps pour discerner les ouvertures ainsi offertes mais aussi les risques d'impasses. Il est certain qu'un des grands défis est la fragmentation, la technicisation des connaissances. Cela se fait au détriment de l'éducation de l'imagination, de la capacité de travailler en équipe, de la capacité de synthèse que permettent de développer des disciplines comme l'histoire, la littérature, la philosophie. Il y a un grand risque d'étroitesse, de parcellisation. C'est un grand problème pédagogique qui se pose. Ce n'est pas seulement une question de bon sens mais de capacité de «discernement ».

L'autre problème est de savoir capitaliser le savoir qui ne rentre pas dans des règles traditionnelles de notre monde occidental. Le savoir africain ou chinois en matière médicale, en matière forestière ou d'arboriculture sont des savoirs de praticiens. Il y a là un travail interculturel pour voir comment utiliser ce patrimoine à travers une capacité de communication au niveau des méthodes et des outils. Il s'agit de dépasser des frontières. Nous sommes dans une société passionnante de par les terrains qui s'ouvrent, mais qui demande une très grande exigence de travail et d'humilité.

Question : *Comment « faire pour» et «réfléchir avec» et ne pas «faire à la place» ? Comment, en France, peuvent s'exprimer les sans-voix ?*

Michel Falise : Des ponts peuvent être établis. Michel Rocard évoquait ce matin l'expérience de démocratie participative très directe à Porto Allegre qui n'est pas une ville dont le niveau culturel de savoir est très faible. Il y a un effort de clarification à faire pour exprimer l'essentiel des questions de manière compréhensible à tous. Dans l'élaboration du Conseil communal de concertation, nous avons voulu dans le texte fondateur que tout ce qui

exprimait potentiellement les sans-voix puisse être présent. Ainsi y sont représentées les associations de chômeurs ou les associations de défense des droits de l'homme comme ATD Quart-Monde. Je suis persuadé que des choses bougent et avancent dans le tissu social et que se bâtit lentement la démocratie de demain.

Question : *Pourriez-vous nous parler de ce Conseil communal de concertation qui a été mis en place par l'équipe municipale de Lille? Quel bilan en tirez-vous, et comment gérez-vous la logique qui consiste à donner la parole à ceux qui ne l'ont pas, à créer des circuits parallèles d'information par rapport aux mécanismes traditionnels de pouvoir? Les élus jouent-ils le jeu?*

Michel Falise : Ce Conseil a été mis en place il y a deux ans. Son principe était celui du programme d'action municipale négocié entre Pierre Maurois, Martine Aubry et moi-même. La philosophie d'élaboration tenait sur deux pieds différents : une vision de société et un très grand pragmatisme. Nous avons voulu créer mi lieu permanent d'interface et de coopération entre la ville et l'ensemble de la vie lilloise instituée. Ce ne sont donc pas des personnes physiques mais des associations, des organisations. La présence de 40 % d'entre elles est inscrite dans le règlement intérieur. Ce sont les incontournables : chambres de commerce, grands syndicats de salariés, patronaux, d'université, etc. Puis nous avons repéré les deux mille associations et organisations existantes, à travers différentes catégories et sur la base d'un arrêté municipal. Elles ont élu leurs représentants. Cette assemblée permanente nous donne une expression, avec des commissions spécialisées, des groupes de travail, un bureau... Elle n'a pas pouvoir de décision mais un pouvoir d'influence. Elle ne distribue aucune subvention, pour que nos partenaires soient entièrement libres devant nous. Nous avons une liberté complète de nous saisir nous-mêmes des questions qui nous intéressent. Cependant les élus font de plus en plus appel à cette assemblée. Elle procède alors par des examens en commissions spécialisées mais toujours transversales, et aucun avis ne sort sans avoir été discuté par le bureau ou par l'assemblée plénière. Des avis écrits sont alors diffusés notamment dans la presse. Il y a là un lieu qui permet une meilleure coopération entre la société et le pouvoir, et qui détient une capacité d'influence non négligeable.

Question : *Vous dites qu'il faut quitter le rivage de « la macrocontemplation morose » pour celui « du microengagement responsable ». N'y a-t-il pas là une opposition un peu simplificatrice? Faut-il se désengager aussi vite de l'exigence et de l'effort synthétique du regard d'ensemble et de la prise en compte du global?*

Michel Falise : Je me suis mal fait comprendre. Je n'ai jamais cessé, tout au long de mon parcours, d'avoir un regard sur le global. Ce que je veux dire, c'est qu'en tant qu'acteur ce n'est pas seulement au niveau global qu'il faut nous situer mais à tous les niveaux. Le global se construit à partir de tous les niveaux. L'exigence fondamentale, c'est de penser à la fois global et précis et d'agir là où l'on peut à différents niveaux. J'ai été président international des universités catholiques; à mon modeste niveau, j'ai pu contribuer à ce que certains textes pontificaux sur les universités catholiques soient meilleurs. Il m'est donc arrivé d'agir à l'échelle globale. Il arrive aussi que l'on agisse à une échelle plus modeste. Ce qui est important, c'est de n'avoir de mépris pour aucune échelle. La macro ne se fait pas en dehors de la micro. Il y a des perspectives différentes, mais la réalité est une, elle est tissée de tout cela. Je refuse la désespérance au niveau macro-économique, qui est un mal de notre société, Cette réalité macro-économique n'est pas univoque. L'espérance de vie s'allonge; le niveau de vie croit, et cela même dans certains pays en voie de développement. Et surtout, le problème n'est pas d'abord de savoir si la société avance ou périclité, niais à quelles conditions elle peut avancer et ce que nous pouvons faire, nous, là où nous sommes, pour la faire avancer.