

Tensions de l'éthique et vivre-ensemble

Nancy Bouchard

Numéro 6, hiver 2019

Tensions de l'éthique et du vivre-ensemble

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1059239ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1059239ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Bouchard, N. (2019). Tensions de l'éthique et vivre-ensemble. *Éthique en éducation et en formation*, (6), 5–11. <https://doi.org/10.7202/1059239ar>

Tous droits réservés © Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE, 2019

Cet document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Tensions de l'éthique et vivre-ensemble

L'éthique, nous l'avons déjà souligné (Bouchard, Desruisseaux et Daniel, 2013), est devenue omniprésente, voire envahissante, « apprêtée à toutes les sauces », comme le dit si bien Bourgeault (2004). « Être éthique ou ne pas être, c'est l'injonction contemporaine. Achetez éthique, parlez éthique, placez éthique, gouvernez éthique » (Canto-Sperber, 2000, p. 114). Il en va de même du mot-valise « vivre-ensemble ». D'apparence consensuelle, cette expression connaît aussi une inflation, est apprêtée à toutes les sauces : un vivre-ensemble à consommer, à cultiver, à conduire. Pensons à la campagne publicitaire « VIVREENSEMBLE » de la rentrée 2004 de RTL (RTL, 2013), aux documentaires « Vivre ensemble » de Pascal Brouard (2018), au XVII^e Sommet de la Francophonie de 2018 « Vivre ensemble » une « évidence à cultiver et à préserver » (*Appel francophone d'Erevan*, 2018), ou encore à la « Déclaration de Montréal sur le vivre ensemble » (*Déclaration de Montréal*, 2015), etc.

Nous remarquons cette même tendance dans les discours sur l'éducation et en éducation. Cela se manifeste par exemple dans les orientations éducatives de l'UNESCO (1996, 2003) et du Conseil de l'Europe (2008), et dans le développement de programmes officiels où l'éthique et le vivre-ensemble prennent la forme d'apprentissages spécifiques, notamment en France, en Belgique, en Suisse romande et au Québec. En 2015, en France, de nouveaux programmes d'*Enseignement moral et civique* — ayant pour « but de favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique et sociale » (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2015) — sont implantés dans les écoles. En 2017, en Belgique, la Fédération Wallonie-Bruxelles met en place un nouveau *Cours de philosophie et citoyenneté* ayant pour buts « d'apprendre à vivre ensemble et d'apprendre à penser » (De Briey, 2019). En 2012, en Suisse romande et du Tessin, le Plan d'études romand de la Conférence intercantonale de l'instruction publique ajoute aux Sciences humaines et sociales un nouveau cours d'*Éthique et de cultures religieuses*. Dans la formation générale, ce cours se situe sous la thématique « Vivre ensemble et exercice de la démocratie » et ses visées prioritaires sont de « [d]écouvrir des cultures et des traditions religieuses et humanistes [et de] développer le sens d'une responsabilité éthique » (voir <https://www.plandetudes.ch/>). Enfin, comme il a été maintes fois souligné, au Québec en 2008, un programme d'*Éthique et culture religieuse* obligatoire voit le jour dans les écoles — en remplacement de l'option entre les enseignements religieux (catholique et protestant) et l'enseignement moral — dans le but de « promouvoir un meilleur vivre-ensemble et [de] favoriser la construction d'une véritable culture publique commune » (MELS, 2008, p. 280).

Mais l'éthique et le vivre-ensemble sont-ils aussi consensuels qu'on le laisse penser, devraient-ils même l'être? Rien n'est moins sûr, car, de nos jours, l'éthique comme le vivre-ensemble sont toujours en tension.

Le fait est qu'on ne peut plus parler d'une éthique au sens de vision d'un ordre du monde préétabli et immuable qui impose à la conscience comme aux conduites humaines la rigueur de sa loi énoncée une fois pour toutes (Bourgeault, 2002) et dont l'éducation scolaire, familiale et communautaire serait unitairement garante (Bouchard, Desruisseaux et Daniel, 2013). L'éthique est un « travail d'énonciation (pôle de la réflexion éthique, de la délibération et du débat) » (Bourgeault, 2004, p. 13), elle exige une négociation permanente. Bref, avec l'éthique, tout se négocie et se renégocie, se construit et se reconstruit sans cesse (Bourgeault, 2002).

En opposition au vivre à part, le vivre-ensemble (qui engage à la fois l'éthique et le politique) requiert lui aussi une négociation permanente, négociation qui permet de nous interroger collectivement. Suivant Fall (2015), dans sa forme substantivée, le vivre-ensemble « découle d'une interaction entre des protagonistes, porteurs de singularités reconnues, mais aussi habités par des principes moraux universels, qui élaborent conjointement un cadre dialogique reconnaissant la liberté d'expression et le respect entre les interactants. Ce dialogue est animé par la volonté de produire du "commun négocié" et de favoriser la cohésion sociale » (p. 32). Ainsi, au cœur de ce processus identitaire se trouvent des tensions entre la personne en tant qu'individu et la personne en tant que citoyen, entre le soi et les autres (Broquet, 2007), entre la diversité des personnes et des cultures et l'unité d'une société (Touraine, 1997), entre la volonté de répondre aux besoins et désirs de l'autre et la place de l'autorité dans un contexte démocratique (Roelens, 2019).

Dans ce numéro de la revue *Éthique en éducation et en formation*, les tensions relatives à l'éthique et au vivre-ensemble et, plus spécifiquement, dans leurs rapports à l'éducation ou à la formation représentent (explicitement ou implicitement) deux des préoccupations centrales des textes ici rassemblés.

Dans le premier texte, Guy Bourgeault met la table en s'attardant à trois tensions de l'éthique qu'il qualifie de majeures, soit les tensions entre l'hétéronomie et l'autonomie, entre l'unanimité et la diversité et entre l'individualisme et la solidarité. D'une époque où les autorités religieuses et politiques maintenaient la population à l'état de mineurs, enfermée dans une morale hétéronome et où « l'éthique était pratiquement absente des consciences et des débats », nous sommes passés à une éthique « sous le signe de la liberté ou de l'autonomie et de la responsabilité ». Cette liberté n'est toutefois jamais entièrement acquise, car la « lutte entre autonomie et hétéronomie imprègne toutes nos vies », comme le démontre Bourgeault à travers des exemples concrets. Quant à la

tension entre l'unanimité et la diversité dont l'enjeu est celui du vivre-ensemble, elle engage simultanément l'éthique et le politique dans une « incessante recherche d'un équilibre à constamment revoir ». Cette recherche demande préalablement un apprentissage de la délibération et, à cet égard, l'éducation et la formation ont une part importante de responsabilité. Enfin, la tension entre l'individualisme et la solidarité, soit « entre l'aspiration des individus à la liberté et le respect de l'égale dignité des personnes, les enjeux dits de la justice », l'école a pour responsabilité de préparer à la vivre dans un esprit de recherche d'une humanité solidaire. Si, suivant Bourgeault (2003), « le développement du sujet éthique à l'école [...] se fait et se vit davantage hors de l'école qu'en elle » (p. 115), il considère par ailleurs que l'éducation et la formation ont pour responsabilité d'éveiller la conscience du sujet.

Dans le second article, Christiane Gohier traite des finalités éducatives en relation avec leur contexte socio-politico-économique. Dans le contexte actuel, quels seraient les fondements et les finalités de l'éducation à privilégier, quelle personne devrait-on viser à former et quelles instances devraient en décider ? En réponse à ces questions, Gohier considère qu'il nous faut « d'abord circonscrire les caractéristiques du monde ambiant, voire futur, ainsi que les modes d'appréhensions et de compréhension du monde propres à l'être humain », ce à quoi elle s'attarde dans la première partie de son texte. Parmi les caractéristiques du monde ambiant, elle souligne l'économie de marché, la globalisation, le pouvoir politique supplanté par des firmes réseau, l'expansion de l'information, les vagues migratoires, les replis identitaires, la fragmentation et la relativité des savoirs, etc. Dans ce contexte, quelle personne l'éducation devrait-elle former ? Pour être en mesure de le déterminer, Gohier estime « nécessaire de se pencher sur les capacités de compréhension et de relation propres à l'être humain ». À ce propos, elle réfère, sans toutefois s'y limiter, aux cinq formes d'esprit à développer pour l'avenir de Gardner (soit un esprit discipliné, synthétique, créatif, respectueux et éthique). Au terme d'un parcours où elle emprunte, outre Gardner, à différents auteurs (notamment, Lenoir, Nussbaum, Bourgeault, Noddings, etc.), elle en vient à l'idée que les deux finalités premières de l'éducation devraient être d'éduquer à la compréhension et à la relation. Ces finalités, porteuses de valeurs universelles, « favorisent le vivre-ensemble de toutes les communautés dans le respect des différences ». Selon le contexte sociétal dans lequel s'inscrit un système scolaire, ces valeurs pourront se traduire en diverses déclinaisons.

Dans le troisième article du présent numéro, Claude Lessard traite plus spécifiquement du problème de l'iniquité du système d'éducation québécois. Dans notre système d'éducation, la primauté des valeurs de l'individualisme sur la solidarité avec une collectivité sociale entrave une possible égalité des chances. Au lieu de cela, on assiste plutôt à une augmentation de la stratification dans le champ scolaire : d'une part, une augmentation du réseau de l'enseignement privé et, d'autre part, concurrence oblige, une multiplication des projets particuliers dans le réseau des écoles publiques dans un

esprit clientéliste. Il en résulte un système scolaire « à plusieurs vitesses ». Pour sortir de cette impasse, Lessard propose des politiques publiques portées par un principe de justice sociale s'appuyant « sur la reconnaissance d'une commune humanité » et où l'école comme bien public se fait égalitaire, solidaire et bienveillante. Pour sortir de l'esprit managérial et économique qui s'est instauré et d'« une stratification scolaire bien en place » (soit le privé, le public « enrichi » et le public « ordinaire »), bref pour contrer ce système inégalitaire et inéquitable, il propose quelques pistes prometteuses. Dans une réflexion approfondie sur les effets de cette situation sur les élèves des milieux les plus défavorisés et la recherche d'un système d'éducation juste et équitable, parmi les pistes à explorer, il suggère que, si l'on décide par exemple de maintenir les projets particuliers dans le réseau public, la priorité devrait être accordée aux écoles de milieux défavorisés et aux élèves à risque. Il suggère également de revoir la distribution des élèves entre les établissements pour en augmenter la mixité sociale et scolaire.

S'inspirant essentiellement mais non exclusivement de Gauchet, l'auteur du quatrième texte présenté, Camille Roelens, s'attarde pour sa part à la question de l'autorité en éducation, plus particulièrement à la dialectique de l'autorité et de la reconnaissance. Il revient sur sa proposition d'une « articulation symbiotique de l'autorité et de la bienveillance » en éducation, d'une autorité éducative bienveillante (Roelens, 2017), en tant que réponse « à la demande sourde de reconnaissance ». Cette forme d'autorité oblige de la part « de celui qui la manie d'engager sa propre individualité et sa propre autonomie au service de l'autre, pour soutenir son autonomie individuelle dans ce qu'elle peut avoir de vulnérable ». Par ailleurs, un tel engagement n'est pas sans risques — risque de conflit entre les besoins de l'autre et ses besoins propres, risque de vulnérabilité quant à sa propre individualité et sa propre autonomie, risque de non-reconnaissance de l'autorité et de la personne derrière cette autorité. En conséquence, l'autorité bienveillante exige donc aussi « un prendre soin de soi », requiert la bienveillance envers soi. C'est à la prudence que Roelens s'en remet pour un équilibre, un juste milieu, entre l'individualisme, la responsabilité et l'influence libératrice. Il appelle à une autorité métamorphosée, une autorité bienveillante envers autrui et envers soi, reconnue et garantie, en particulier chez les éducateurs.

Dans le cinquième texte de ce numéro, France Jutras traite de l'éthique professionnelle, plus spécifiquement dans la formation médicale au Canada et la formation à l'enseignement au Québec. Au-delà des différences majeures entre ces deux professions (reconnaissance sociale, financement, etc.), elle dégage que, dans les deux cas, « le professionnalisme se manifeste par l'engagement du professionnel » dont la forme la plus accomplie est celle de « s'éprouve[r] responsable de ce qui lui arrive ». Selon Jutras, « la formation initiale et continue doit pouvoir offrir à la personne des situations et des occasions de développer son sens de l'engagement professionnel ». Pour ce faire, elle propose une formation holistique de la personne du professionnel dont elle

identifie deux aspects essentiels intrinsèquement liés, soit « la formation du jugement professionnel et l'affinement de la sensibilité morale de la personne du professionnel ». En intégrant ces derniers, la formation initiale et continue contribuera à soutenir le développement du savoir-être et du savoir-devenir d'un professionnel engagé et responsable.

Dans le sixième texte, Nicole Carignan traite de la question de l'intégration des personnes immigrantes à la société d'accueil et, plus spécifiquement, à la société québécoise. Si l'accès à l'emploi représente le meilleur vecteur d'intégration, l'auteure estime que la connaissance de la langue officielle et la connaissance mutuelle entre les personnes immigrantes et celles de la société d'accueil en favorisent le succès. C'est dans cet esprit que son équipe a développé des activités de jumelages interculturels en contexte universitaire. Plus précisément, elle s'est intéressée au développement d'activités de jumelages interculturels entre étudiants-immigrants inscrits en français langue seconde et des étudiants de la société d'accueil inscrits en formation à l'enseignement. Les jumelages se sont ensuite élargis à d'autres populations étudiantes. Il en résulte une intégration plus harmonieuse des personnes immigrantes ainsi qu'« une ouverture et un enrichissement mutuel susceptibles de contribuer à un meilleur vivre-ensemble dans la diversité ».

Enfin, dans le dernier texte présenté en varia, Jean Paul Ndoreraho et France Jutras traitent de l'importance des activités collectives dans le développement professionnel des enseignants et de la difficulté, pour les enseignants en précarité d'emploi, de participer à de telles activités. Parmi les disciplines où la précarité était pratiquement la norme au Québec, les enseignants en enseignement moral non confessionnel ont été parmi les plus touchés. Pour pallier ce problème, ils avaient créé leur propre association professionnelle, l'Association québécoise d'enseignement moral (AQEM). Les recherches menées par les auteurs à partir de documents produits par l'AQEM et d'entrevues réalisées auprès des initiateurs de l'AQEM montrent que les activités collectives de ladite association ont permis de briser l'isolement des enseignants et de contribuer à leur développement professionnel. Les activités collectives des associations professionnelles en éducation peuvent donc s'avérer un lieu propice au développement professionnel de leurs membres, en particulier dans un contexte où, au Québec, la précarité du personnel enseignant s'est étendue —, et ce, à tous les ordres d'enseignement — et où le phénomène de l'abandon de la profession dans les premières années représente un problème majeur en éducation.

En somme, les articles de ce numéro donnent un aperçu des tensions de l'éthique en éducation et en formation, en particulier celles relatives au vivre-ensemble. Protéiformes, les tensions de l'éthique auxquelles s'attardent les auteur-e-s appellent à la réflexion sur l'hétéronomie, l'autorité et l'unanimité, sur l'individualisme, le narcissisme, le relativisme, la fragmentation et la stratification de l'éducation, etc. À cela, l'autonomie,

la responsabilité et l'engagement, la collégialité, la bienveillance et la reconnaissance, la mixité sociale, l'égalité, l'équité, la solidarité et la justice sociale figurent parmi les priorités des auteur-e-s ici réuni-e-s.

Nancy Bouchard

Références

- Appel francophone d'Erevan pour le Vivre ensemble* (2018, 11-12 octobre). XVIIe sommet de la Francophonie 2018. [En ligne] <http://francophonieerevan2018.am/fr/actualits/documents.html>, consulté le 26 janvier 2019.
- Bouchard, N., J.-C. Desruisseaux et M.-F. Daniel (2013). « Éducation éthique et formation au vivre-ensemble dans la différence : émergence d'un modèle d'analyse des programmes éducatifs », *Les Dossiers du GREE*, série 2, n°1, p. 5-15.
- Bourgeault, G. (2004). *Dit et non-dit, contredit, interdit*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeault, G. (2003). « Le développement du sujet éthique et l'école : entre contraintes et contradictions, des voies ouvertes ? », *Religiologiques*, n° 28, p. 115-126.
- Bourgeault, G. (2002). « Et s'il fallait faire le deuil des finalités... Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation », *Éducation et francophonie*, vol. XXX, n°1, p. 187-198.
- Broquet, H. (2007). *Les nouveaux défis du « vivre ensemble » : citoyennetés, cultures et démocratie*, Bruxelles, Éditions Couleur livres.
- Brouard, P. (réalis) et J.-P. Paiement (prod.). (2018). *Vivre ensemble* [Série documentaire télévisée], Montréal, TV5 Québec Canada. [En ligne sur] <https://tv5.ca/vivre-ensemble/?e=7vy963aogz2b9>, consulté le 20 janvier 2019.
- Canto-Sperber, M. (2000). « Les ambitions de la réflexion éthique », *Esprit*, numéro *Splendeurs et misères de la vie intellectuelle II*, p. 114-136.
- Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle (1996). *L'Éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO, J. Delors (dir.), Paris, Odile Jacob et UNESCO.
- Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité de dignité*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- De Briey, L. (s.d.). « Pourquoi introduire à l'école une éducation à la philosophie et à la citoyenneté ? » [Entrevue vidéo], sur « Cours de philosophie et de citoyenneté », *Enseignement.be*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles. [En ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=27915&navi=4429>, consulté le 27 janvier 2019.

- Déclaration de Montréal sur le vivre ensemble* (2015, 10-11 juin). Sommet Vivre ensemble. [En ligne] <http://ville.montreal.qc.ca/vivreensemble/fr/declaration-de-montreal-sur-le-vivre-ensemble/>, consulté le 26 janvier 2019.
- Fall, K. (2015). « De quoi l'expression "le vivre-ensemble" est-il le nom? Cartographie d'une notion », dans F. Saillant (dir.), *Pluralité et vivre ensemble*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 21-36.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Éthique et culture religieuse. Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2015). « Programme d'enseignement moral et civique. École élémentaire et collège », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, MENE1511645A, arrêté du 12-6-2015 - J.O. du 21-6-2015, France, Gouvernement de la République française.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2003). *Learning To Live Together : Have We Failed? / Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué?*, Genève, Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
- Roelens, C. (2017). « Autorité éducative bienveillante et éthique », *Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE*, n° 4, p. 92-107.
- Roelens, C. (2019, sous presse). « Exercer une autorité bienveillante dans un contexte démocratique contemporain. Reconnaissance et prudence », *Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE*, n° 6.
- RTL (2013). « RTL - campagne pub rentrée 2004 », *Le mag radio*. [En ligne] <https://lemagradio.wordpress.com/2013/04/19/rtl-campagne-pub-rentree-2004/>, consulté le 26 janvier 2019.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble ?*, Paris, Éditions Fayard.