



**Pour faire avancer l'école,
un programme d'*Éthique et vivre-ensemble***

**Avis du Groupe de recherche sur l'éthique en éducation et en formation
présenté au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
dans le cadre de la consultation sur le programme *Éthique et culture religieuse***

Préparé par

Nancy Bouchard, directrice du GREE et professeure titulaire, UQAM

Claude Gendron, professeure agrégée, UQTR

Mathieu Gagnon, professeur agrégé, Université de Sherbrooke

Avec la collaboration de

Marie-France Daniel, professeure honoraire, Université de Montréal

Guy Bourgeault, professeure honoraire, Université de Montréal

Jean-Claude Desruisseaux, professeur honoraire, UQO

Marina Schwimmer, professeure, UQAM

France Jutras, professeure honoraire, Université de Sherbrooke

Ronald Morris, professeur honoraire, Université McGill

Bruce Maxwell, professeur titulaire, UQTR

21 février 2020

Groupe de recherche sur l'éthique en éducation et en formation (GREE)

Le GREE est un regroupement de chercheurs et chercheuses s'intéressant aux rapports entre l'éthique, l'éducation, la formation et la recherche, à partir de différentes disciplines, dont la philosophie, la psychologie, la sociologie et les sciences de l'éducation. L'éducation éthique et les enjeux éthiques, politiques et sociaux de l'éducation et de la formation sont les thématiques centrales qui orientent la recherche du regroupement. Ces thématiques sont explorées selon les trois axes suivants :

- 1- Les fondements, les conceptions, les modèles et les approches théoriques de l'éthique, de la pensée critique, du vivre-ensemble et de la diversité en éducation et en formation.*
- 2- Les programmes, les pratiques, les approches pédagogiques, les conceptions des acteurs et les processus développementaux de l'éducation et de la formation à l'éthique, à la pensée critique et au vivre-ensemble dans la diversité.*
- 3- Les enjeux éthiques, politiques et sociaux de l'éducation et de la formation.*

Par sa programmation de recherche, le GREE vise à développer et à promouvoir l'avancement théorique, méthodologique et pratique de l'éthique en éducation et en formation. Il compte parmi ses thèmes privilégiés : la pensée critique, le dialogue, la dignité humaine, le vivre-ensemble, la diversité, la responsabilité, etc. En cela, l'équipe du GREE contribue à l'évolution d'une société en quête d'éthique.

Pour plus d'information sur le GREE et ses chercheurs et chercheuses, consulter

www.gree.uqam.ca .

Coordonnées

Groupe de recherche sur l'éthique en éducation et en formation

À l'attention de Nancy Bouchard, directrice

Université du Québec à Montréal

Pavillon Thérèse-Casgrain 3^e étage (W-3220)

455, boul. René-Lévesque Est

Montréal (Québec) H2L 4Y2

Courriel : bouchard.nancy@uqam.ca

Téléphone: 514 987-3000, poste 7682

Pour faire avancer l'école, un programme d'*Éthique et vivre-ensemble*

Dans la foulée de la refonte ou du remplacement du programme d'études *Éthique et culture religieuse*, nous proposons d'instaurer un programme d'*Éthique et vivre-ensemble* obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire au Québec. Nous considérons que l'éthique doit être au cœur du nouveau programme et que les différentes thématiques devraient être abordées sous cet angle. L'éthique n'est pas un thème mais une compétence essentielle à développer dans les différentes sphères de la vie humaine.

Dans ce qui suit, nous détaillons et justifions nos recommandations principalement à l'aide du modèle d'analyse que des chercheurs du GREE ont développé dans le cadre d'un programme de recherche subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH), intitulé « Pour des choix éclairés en matière d'éducation éthique et au vivre-ensemble », et dirigé par Nancy Bouchard¹.

I. L'éthique comme pierre angulaire du nouveau programme et, avec elle, la quête éthique du vivre-ensemble

Si les apprentissages scolaires (qu'il soit question de langues, de mathématiques, de science, d'histoire ou d'art) n'ont de sens que s'ils s'inscrivent dans une perspective éthique de mieux-être et de mieux vivre-ensemble (UNESCO, 1996; 2003), l'éducation (qui est une mission sociale essentiellement éthique) ne peut se résumer à la gestion de conflits dans la cour d'école, la salle de classe ou les corridors. Elle ne peut pas non plus être drainée par les conseils de coopération ni se limiter à des interventions ponctuelles à visée comportementaliste et non réflexive, comme c'est souvent le cas. L'éducation doit permettre de comprendre la réalité conflictuelle des rapports sociaux, ses causes et ses effets, ainsi qu'à analyser les voies et les moyens pour la surmonter ou la gérer (et cela inclut les violences sous toutes leurs formes, notamment l'intimidation, la cyberintimidation, le harcèlement et la discrimination).

¹ Pour la phase I de la recherche, avec les cochercheurs Marie-France Daniel, Jean-Claude Desruisseaux et Claude Gendron. Pour la phase II de la recherche, avec les cochercheurs Marie-France Daniel et Maryse Potvin.

Cela a déjà été évoqué dans le mémoire du GREE présenté en commission parlementaire sur le Projet de loi n° 56 visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école en 2012, les relations interpersonnelles positives, le civisme et le mieux vivre-ensemble gagnent en signification lorsqu'ils prennent forme dans une démarche d'apprentissage de type dialogique (Daniel, 2010) et qu'ils ont appel à l'expérience même des élèves plutôt que par le recours à une stricte inculcation de comportements qui ne mène pas à « une appropriation réfléchie et raisonnée des principes et normes devant guider le vivre-ensemble » (Bouchard, Gagnon et Maxwell, 2012, p. I.10). Ainsi, outre les règlements faisant intrinsèquement partie de la vie scolaire, un programme dédié à l'éthique et au vivre-ensemble est nécessaire.

De nos jours, l'éthique comme le vivre-ensemble sont toujours en tension², car 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. 3), en cela qu'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. Cadre dialogique, qui suppose un dialogue critique entre les interlocuteurs, est animé par la volonté de produire du "commun négocié" et de favoriser la cohésion sociale » (Fall, 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

²Nous le soulignons entre autres dans la revue *Éthique en éducation et en formation*, no 6, 2019.

des personnes et des cultures et l'unité d'une société (Touraine, 1997), entre la volonté de répondre aux besoins et aux désirs de l'autre et la place de l'autorité dans un contexte démocratique (Roelens, 2019).

L'éthique doit être considérée comme le socle du nouveau programme d'études. Nous pensons qu'un programme d'Éthique et vivre-ensemble, avec un espace spécifiquement dédié à ces apprentissages, est nécessaire, et que le temps requis pour les réaliser doit être prescrit et respecté par les écoles.

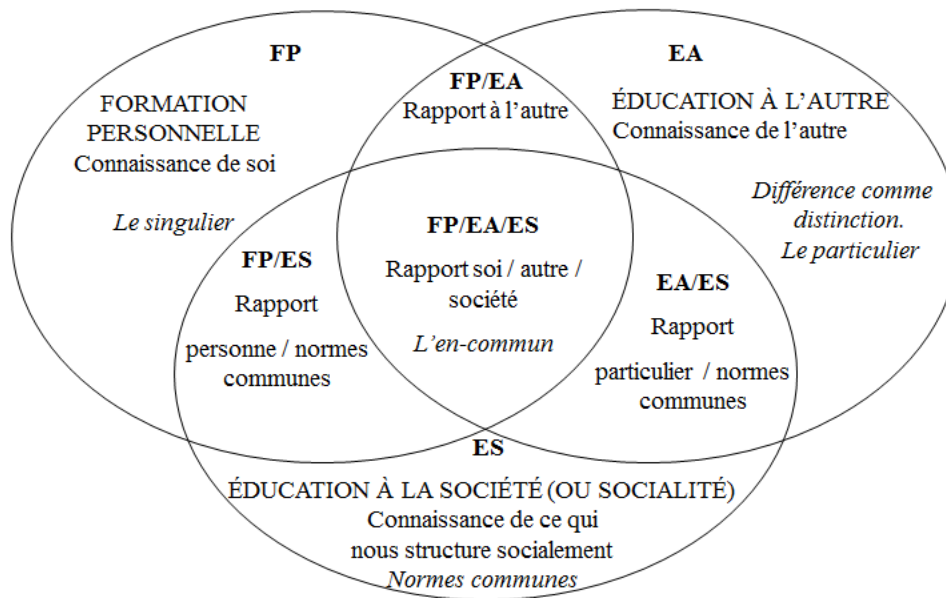
À l'instar du Rapport Delors à l'UNESCO (1996), nous sommes d'avis que « la connaissance de soi, la découverte de l'autre, l'empathie, l'esprit critique, la confrontation par le dialogue et l'échange d'arguments ainsi que la coopération » (Bouchard, Gagnon et Maxwell, 2012, p. II.3) sont parmi les apprentissages essentiels que les élèves devraient faire à l'intérieur d'un tel programme.

Plus particulièrement, nous proposons un programme d'éducation éthique qui favorise le développement du sujet sur trois plans : la formation personnelle, l'éducation à l'autre et l'éducation à la société. Pour ce faire, notre suggestion est celle du déploiement de la compétence éthique du sujet à travers sept composantes, soit les composantes du modèle développé par des chercheurs du GREE.

II. Pour un choix éclairé en matière d'éducation éthique et au vivre-ensemble : un modèle en sept composantes

Des chercheurs du GREE ont développé un modèle d'analyse (figure 1) qui permet d'éclairer les choix des programmes d'études visant une forme ou l'autre d'éducation éthique et, notamment, une éducation au vivre-ensemble.

Figure 1. Modèle d'analyse de l'éducation éthique de Bouchard *et al.*³



Comme le montre la figure 1, ce modèle comprend sept composantes (trois simples et quatre maillées). La composante éthique simple **Formation personnelle (FP)** s'intéresse à la connaissance de soi. Dans cette composante, l'accent est mis sur l'unicité de l'être en émancipation. La composante éthique simple **Éducation à l'autre (EA)** s'intéresse à l'altérité, à l'acquisition de connaissances ou à la construction de savoirs à propos de l'autre ou des autres (différents de soi). La composante éthique simple **Éducation à la société ou socialité (ES)** s'intéresse à la connaissance de ce qui nous structure socialement, de ce qui est affirmé comme étant commun à l'ensemble d'une société.

³ Voir entre autres : Bouchard, N. (à paraître); Bouchard, N., M.-F. Daniel et J.-C. Desruisseaux (2017); Daniel, M.-F., N. Bouchard et J.-C. Desruisseaux. (2013); Gendron, C., Bouchard, N., Desruisseaux, J.-C. et Daniel, M.-F. (2013).

La composante éthique maillée **Formation personnelle / Éducation à l'autre (FP/EA)** porte l'attention sur l'éthicité du rapport à l'autre, de la relation interpersonnelle avec un autre ou plusieurs autres. La composante éthique maillée **Formation personnelle / Éducation à la société ou socialité (FP/ES)** met l'accent sur le sujet en tant que citoyen membre d'une société et en tant que citoyen dans son rapport à ce qui le structure socialement. La composante éthique maillée **Éducation à l'autre / Éducation à la société (EA/ES)** s'intéresse aux rapports entre des personnes ou des groupes particuliers et ce qui les structure socialement. Enfin, la composante éthique maillant les trois composantes éthiques **FP/EA/ES** se situe dans une interrelation entre soi, l'altérité et la société.

Comme on peut le constater, toutes ces composantes éthiques sont importantes à développer. Elles sont complémentaires et forment un tout articulé. De plus, comme nous le verrons, non seulement l'apprentissage du vivre-ensemble et celui du dialogue sont particulièrement présents dans ce modèle, mais les thèmes proposés par le Ministère dans le cadre de cette consultation⁴ sur le programme ECR pourraient tous y trouver une place dans l'éventualité où ceux-ci seraient élaborés dans un même programme. Sans compter que les composantes de ce modèle, associées aux thèmes proposés par le Ministère, pourraient permettre d'articuler un programme fondé sur une progression des apprentissages à l'intérieur des composantes simples et maillées.

Nous proposons donc de faire de ce modèle en sept composantes la « compétence éthique » centrale à développer dans un programme d'*Éthique et vivre-ensemble*. Détaillons chacune des sept composantes pour le déploiement de la compétence éthique dans un tel programme.

⁴ Sept des huit thèmes soumis à la consultation, soit : 1- Participation citoyenne et démocratie; 2- Éducation juridique; 3- Écocitoyenneté; 4- Éducation à la sexualité; 5- Développement de soi et des relations interpersonnelles; 7- Citoyenneté numérique; 8- Culture des sociétés. Le thème 6, l'éthique, est celui qui devrait englober le tout.

II.1 La compétence éthique en sept composantes

- 1) La composante éthique **Formation personnelle (FP)** met l'accent sur la formation sur le plan de **l'identité personnelle** et de la reconnaissance de sa propre dignité humaine, de son unicité (thème 5⁵), du développement de la conscience morale et de l'idéal moral de la personne. L'estime de soi (thème 5), la pensée critique, la créativité éthique, l'exercice du jugement, la construction de valeurs, la quête de sens, la recherche d'une vie bonne (thèmes 3 et 5) pour soi figurent parmi les apprentissages centraux de cette composante éthique. Entre autres, les thèmes sur l'autonomie, la liberté, l'identité, le respect de soi, ainsi que le choix libre et responsable (thème 4) se situeraient dans cette composante éthique. Notons que, outre le **développement de soi** (thème 5), cette composante éthique est celle du développement du jugement et de la responsabilité personnelle – développement nécessaire à l'exercice de la **participation citoyenne** (thème 1), à la **prise de décision éclairée sur le plan juridique** (thème 2) et au **jugement critique** sur des thèmes tels que l'environnement (thème 3), les valeurs, normes et convictions (thèmes 6⁶ et 8), le numérique (thème 7), etc.
- 2) La composante éthique **Éducation à l'autre (EA)** s'intéresse à l'altérité, à l'acquisition de connaissances ou à la construction de savoirs à propos de l'autre et des autres (différents de soi), donc à l'identité des groupes et des personnes et à la vie qu'ils mènent pour eux-mêmes (thèmes 6, 4 et 8). On prête ici une attention particulière à l'autre dans sa particularité. Cette composante est l'éducation à la diversité, aux différences, à l'identité de groupe et de communauté, aux cultures, aux ethnies, aux différentes manières de vivre une vie morale, ainsi qu'à l'expérience et à la liberté d'autrui. Tant les savoirs sur **la culture des sociétés** (thème 8) que les

⁵ Dans la présentation du modèle, l'expression « thème » réfère aux huit thèmes soumis à la consultation : 1- Participation citoyenne et démocratie; 2- Éducation juridique; 3- Écocitoyenneté; 4- Éducation à la sexualité; 5- Développement de soi et des relations interpersonnelles; 6- Éthique (Réflexion sur la morale); 7- Citoyenneté numérique; 8- Culture des sociétés. Nous insérons des exemples de thèmes pouvant être traités à l'intérieur de la présentation des composantes du modèle.

⁶ Le thème 6 est nommé « éthique » dans la proposition du ministre soumise à la consultation, mais en réalité, il s'agit de la réflexion sur les valeurs et les normes (« Réfléchir sur les valeurs qui orientent et motivent les actions d'un individu et qui forment les règles de conduite propres à une société »). Ainsi, lorsque nous indiquons « thème 6 », nous référons spécifiquement à cette réflexion.

savoirs sur la **diversité en matière de sexualité** (thème 4), par exemple, pourraient ici être abordés.

- 3) La composante éthique **Éducation à la société ou socialité (ES)** s'intéresse à la connaissance de ce qui nous structure socialement (thèmes 2, 6 et 7), de ce qui est affirmé comme étant commun à l'ensemble d'une société. Pensons, par exemple, aux valeurs communes (thèmes 5 et 6), à un bien commun, au civisme, aux normes juridiques (thème 2) et sociales, aux droits et aux chartes, aux institutions publiques. Ainsi, l'acquisition de savoirs sur les organismes et les structures de **participation citoyenne et la démocratie** (thème 1), ses institutions, ses règles, etc., de même que sur **les cadres juridiques, les droits, les devoirs** (thèmes 2 et 7), pourraient ici être abordés.

- 1) La composante éthique **Formation personnelle / Éducation à l'autre (FP/EA)** fait porter l'attention sur l'éthicité du rapport à l'autre, de la **relation interpersonnelle** (thèmes 4, 5, 7 et 8) avec un autre et avec d'autres. Cette composante suppose une éducation à ce qui participe de notre interdépendance, les uns envers les autres : par exemple, se préoccuper des autres, s'en soucier, faire preuve d'empathie, montrer de l'estime pour l'autre. Le thème des **attitudes respectueuses et responsables dans les relations amoureuses** ou d'amitié (thèmes 4 et 5), du **respect de l'altérité**, quels que soient le sexe ou le genre, l'orientation sexuelle (thème 4), la culture, les convictions, les valeurs, les coutumes (thème 8), etc., pourrait ici être abordé.

- 5) La composante éthique **Formation personnelle / Éducation à la société ou socialité (FP/ES)** met l'accent sur le sujet en tant que citoyen, membre d'une société, sur le citoyen dans son rapport à ce qui façonne la structure sociale : par exemple, la participation publique, la délibération démocratique, la responsabilité citoyenne. Dans cette composante, on trouve nécessairement la **participation citoyenne et démocratique** (thème 1), une éthique de la discussion dans l'exercice de la **participation publique, politique et démocratique**. Les enjeux de société (ex. l'environnement, thème 3) et les valeurs et règles communes (thème 6) sont parmi les objets soumis à la discussion.

- 6) La composante éthique **Éducation à l'autre / Éducation à la société (EA/ES)** s'intéresse aux rapports entre des personnes ou des groupes particuliers et la société qui les relie, par exemple les rapports entre un groupe de la société civile et une loi ou un droit. Sous l'angle de la valeur de la dignité humaine, il s'agit de la reconnaissance de la dignité comme la quête d'un statut différencié et d'estime sociale. Dans cette composante, **la participation sociale** (thème 1) est particulièrement présente.

- 7) Enfin, la composante éthique maillant les trois composantes éthiques **FP/EA/ES** se situe dans une interrelation entre soi, l'altérité et la société. Dans cette composante, le mieux-être et le mieux-vivre des personnes, des communautés et de la société sont intrinsèquement liés. Idéalement, dans un programme, cette composante requiert préalablement le développement des six autres composantes du modèle. Pour le dire avec Paul Ricœur, dans cette composante, la prise en compte simultanée de l'estime de soi (thème 5) et de la sollicitude pour autrui (thèmes 5 et 8) dans des institutions justes (thème 6), contribue au développement au « respect » de soi.

Dans le développement de la compétence éthique à l'intérieur d'un programme d'*Éthique et vivre-ensemble*, la pratique du dialogue est incontournable. C'est pourquoi nous recommandons aussi que la compétence au dialogue soit déployée dans ledit programme.

III. Pratiquer le dialogue : une compétence essentielle

Les pratiques dialogiques constituent d'excellents leviers pour mettre en place une formation de la pensée des élèves. Cette formation était d'ailleurs au cœur des éléments de contenu de la compétence 3 (*Pratiquer le dialogue*) du programme d'*Éthique et Culture Religieuse*, et nous sommes d'avis que ces éléments devraient non seulement être conservés, mais également bonifiés. Savoir dialoguer s'avère des plus déterminants dans l'apprentissage du vivre-ensemble.

Cette recommandation s'appuie sur des travaux de recherche menés par des chercheurs du GREE à propos des approches philosophiques et des pratiques de l'éthique en éducation. Un programme mettant de l'avant une conception élargie de l'éthique se déployant à travers les sept composantes du modèle nécessite aussi une conception élargie de la pratique du dialogue. Ainsi, des approches procédurales, des approches substantielles et des approches mixtes sont également recommandées.

Ajoutons qu'en concordance avec nombre d'auteurs de travaux contemporains en éthique et en éducation éthique ayant dégagé l'importance cruciale du dialogue ou de la discussion pour faire advenir le sujet éthique (p. ex. Lipman, Noddings, Ricoeur, Conche, pour n'en citer que quelques-uns) et en accord également avec le ministre Roberge qui déclarait, dans une entrevue publiée le 10 janvier dernier au journal *La Presse*, que l'éthique et la pratique du dialogue devaient continuer de figurer dans le nouveau programme, nous considérons que la pratique du dialogue doit à nouveau correspondre à une compétence fondamentale de ce programme.

Plus spécifiquement, en relation avec les catégories qui structurent le modèle précédemment présenté, nous recommandons des approches substantielles (p. ex. la narration, la clarification, l'attention, la compréhension, la conversation) et procédurales (p. ex. la discussion, l'argumentation, le débat, la délibération) et des approches mixtes (p. ex. la conscientisation, la reconstruction). Cela mériterait de plus amples développements, mais pour l'heure, nous nous attardons à présenter les deux grandes orientations qui devraient être rattachées à la pratique du dialogue : le dialogue comme

forme privilégiée de relation à l'Autre et le dialogue comme formation au « bien-penser » dans une société démocratique.

III.1 Le dialogue comme forme privilégiée de relation à l'Autre

Ce type de dialogue s'apparente davantage à la conversation qu'au débat et il pose le souci de la relation comme prioritaire à l'échange de mots. Ainsi, au-delà de différences d'opinions ou de croyances exprimées par chacun des interlocuteurs, le plus important demeure le souci de l'Autre (*care*) qu'un dialogue authentique peut déterminer. Précisons qu'il serait erroné de penser qu'un tel dialogue est synonyme de convivialité, car il peut s'accompagner d'expériences de conflits et de tensions. Ainsi, « la rencontre dialogique relie, sépare et relie à nouveau » (Noddings, 1994, p. 7).

Qu'exige un tel dialogue, dont ont traité principalement des éthiques relationnelles (notamment l'éthique du *care* de Nel Noddings, appelée aussi « éthique de la sollicitude » ou encore l'éthique de Martin Buber)? Lorsque ce dialogue s'exerce à l'occasion de conversations ordinaires, notons d'abord une orientation vers une réceptivité à ce que l'Autre éprouve, ce qui suppose un « travail » non seulement sur le plan de la pensée, mais aussi sur celui des sentiments. Cette réceptivité affective fait appel à un savoir-être qui est au cœur de l'attitude éthique envers l'Autre, mais elle ne résume pas l'ensemble du processus dialogique, puisque ce dernier met aussi en jeu une rationalité permettant de répondre à notre interlocuteur. Cette intervention de la rationalité est évidemment nécessaire au dialogue, mais elle ne doit pas donner lieu à une problématisation de ce qui est vécu en rupture avec la réalité de l'autre. Afin de limiter ce risque, dans ces situations, le raisonnement moral se doit de se rattacher au concret et au personnel.

Si nombre de perspectives éthiques pour former à la pratique du dialogue se concentrent sur le développement du raisonnement moral universalisable, du jugement impartial et de la capacité de justifier ses décisions, la perspective relationnelle sur le dialogue met l'accent sur le raisonnement interpersonnel, l'aptitude à « ressentir avec », à répondre de

façon appropriée aux besoins exprimés et à atteindre une compréhension de soi permettant d'actualiser une attitude de sollicitude lorsque cela est requis.

Comme mentionné précédemment, ce type de dialogue se conjugue facilement avec la notion de conversation. Précisons toutefois que la conversation peut être de nature « ordinaire » ou « immortelle ». Alors que la conversation « ordinaire » concerne des questions liées davantage à des événements « temporels » vécus par les élèves, la conversation dite « immortelle » se rattache par exemple aux différentes formes de la vie bonne, au sens (ou au manque de sens) de la vie, à la signification de l'amour, de l'amitié de l'engagement, etc. Une éducation éthique ne saurait faire l'économie d'engager ce type de conversations portant sur des questions existentielles qui habitent l'être humain depuis l'aube des temps, tout en évitant évidemment de le faire de façon dogmatique.

Les principales fonctions d'un dialogue privilégiant la relation à l'Autre, en lien avec des composantes du modèle précédemment présentées, pourraient être résumées comme suit.

Sur le plan de la **formation personnelle (FP)**, cette pratique du dialogue encourage l'appropriation de compétences préparant l'élève à développer un dialogue intérieur concernant son identité. « Un tel dialogue est une invitation à une compréhension de soi constamment approfondie. Qu'est-ce que je veux vraiment? Qu'est-ce que j'essayais de faire lorsque j'ai agi ainsi? [...] Suis-je honnête envers moi? » (Noddings, 1995, p. 141). Une telle pratique favorise également un questionnement sur ses propres limites et vulnérabilités, et elle contribue à développer le soi éthique des élèves lorsque l'enseignant ou l'enseignante les aide à prendre conscience de ce qui les touche moralement. Comme l'affirme Ricœur (1990, p. 210) au sujet du passage de l'identité narrative à l'éthique du respect de soi : « C'est dans un travail incessant d'interprétation de l'action et de soi-même que se poursuit la recherche d'adéquation entre ce qui nous paraît le meilleur pour l'ensemble de notre vie et les choix préférentiels qui gouvernent nos pratiques ».

Par ailleurs, ce type de dialogue relève également de la formation personnelle par la préoccupation qu'elle manifeste, via les « conversations immortelles », envers les

questions associées à la quête personnelle de sens. Il est ainsi considéré qu'une éducation digne de ce nom se doit d'aider les élèves à explorer les grandes questions ayant hanté les humains depuis toujours, sans cependant y imposer de réponses particulières.

Sur le plan de l'**éducation à l'Autre (EA)**, cette pratique du dialogue est liée non seulement à la connaissance de soi, mais aussi à la connaissance et l'acceptation de l'Autre dans sa particularité. Ainsi, dans cette perspective, le dialogue apporte une connaissance de chacun et chacune et établit une base pour déterminer une réponse appropriée aux besoins exprimés. Le dialogue permet de comprendre ce dont l'autre a besoin et l'histoire de ce besoin. Par conséquent, un dialogue suivi permet d'élaborer une connaissance approfondie de tous et sert à guider des réponses inspirées non seulement par le respect, mais aussi par le *care* envers cet Autre concret.

Sur le plan de l'**éthicité du rapport à l'Autre, des relations interpersonnelles avec l'autre, les autres (FP/EA)**, ce type de dialogue invite spécialement l'enseignant ou l'enseignante à encourager chez les élèves un questionnement visant à discerner ce que sont les relations de *care* (ou de sollicitude) afin d'en saisir la complexité et ses formes de déploiement dans les relations interpersonnelles. Ainsi, à titre d'exemple, il serait erroné de penser qu'une relation de sollicitude entraîne automatiquement un acquiescement à l'expression de toute forme de besoins, qu'elle vise à éradiquer toute forme de conflits, ou qu'elle exclut la rationalité. Le dialogue permet ainsi le développement d'une réflexion au sujet de ce qui caractérise le souci des autres et qui pourra éventuellement par la suite (du moins c'est ce qui est souhaité) être mis en œuvre dans les relations.

Sur le plan de l'**éducation à la responsabilité citoyenne et de l'éducation du sujet en tant que membre d'une société (FP/ES)** ainsi que sur le plan de l'**éducation au mieux-être et au mieux-vivre des personnes, des communautés et de la société (FP/EA/ES)**, le dialogue inspiré de l'éthique du *care* cherchera à développer chez les élèves un regard critique sur les principes et les valeurs qui structurent l'organisation sociale contemporaine. Par exemple, les élèves pourront être amenés à se demander dans quelle mesure la société actuelle reconnaît le travail associé à « tout ce que nous faisons pour

maintenir, perpétuer et réparer notre « monde », de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible » (Tronto, 2009, p. 143).

III.2 Le dialogue comme formation au « bien-penser »

La formation de la pensée constitue un enjeu éducatif central, et il semble que cet enjeu soit d'ailleurs une pierre d'assise du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ). C'est du moins la conclusion que nous pouvons tirer des affirmations du Gouvernement, selon lequel le PFEQ, orienté par le développement de compétences, « invite [...] à réaffirmer et à renforcer la fonction cognitive de l'école en la situant dans une visée de formation de la pensée » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 3). Toujours selon le Gouvernement, « privilégier les compétences, c'est inviter à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée » (*ibid.*, p. 4).

Ainsi, peu importe les thèmes qui seront abordés à l'intérieur d'un nouveau programme, il nous apparaît que ceux-ci devraient servir de levier à la formation de la pensée des élèves, laquelle prend aisément forme à l'intérieur de pratiques dialogiques. Ce que nous craignons, à la lecture des thèmes et sous-thèmes proposés par le Gouvernement, c'est que le nouveau programme s'appuie sur le présupposé voulant que la transmission d'informations soit considérée comme suffisante à l'exercice d'une citoyenneté critique et éclairée. En fait, seul le thème 6, à savoir celui de l'éthique, fait allusion à l'idée de réflexion, pourtant fondamentale : « par ce thème, l'élève peut être amené à reconnaître les éléments suivants et à *réfléchir* [nous soulignons] sur ceux-ci ». Pour tous les autres thèmes, l'attention est essentiellement dirigée vers ce que nous pourrions présumer être de l'appropriation de contenus ou de connaissances, voire, au mieux, d'habiletés : « être informé et sensibilisé » (*Participation citoyenne et démocratie*); « prendre connaissance » (*Éducation juridique*); « être informé » (*Écocitoyenneté*); « être informé » (*Éducation à la sexualité*); « être sensibilisé » (*Développement de soi et des relations interpersonnelles*); « être outillé » (*Citoyenneté numérique*); « être informé » (*Culture des sociétés*).

La pratique du dialogue éthique peut certainement contribuer à dépasser le simple cadre de la transmission d'informations, voire de la « moralisation », par la mise en route d'un

contexte éducatif favorisant la problématisation, la réflexivité et le regard critique. C'est pourquoi nous croyons que la mise en place de dialogues critiques (au sens de Marie-France Daniel) à l'intérieur d'une perspective éthique devrait être au centre des préoccupations du Ministère dans le contexte des consultations menées autour de la refonte du programme d'ECR.

En ce sens, il nous apparaît que la pratique du dialogue philosophique avec les enfants et les adolescents peut représenter une avenue extrêmement intéressante, et ce, pour différentes raisons. D'abord, parce que cette approche fait l'objet d'un nombre grandissant d'études qui tendent à montrer ses effets sous différents angles : raisonnement moral, pensée critique, littératie, numératie, estime de soi et confiance en soi, reconnaissance des émotions, autodétermination, rapports aux savoirs, etc. Cette approche, endossée notamment par l'UNESCO, s'appuie sur une volonté de donner la parole aux enfants dans le souci de les conduire à penser par et pour eux-mêmes, avec les autres et à l'intérieur d'un contexte où la formation de la pensée est considérée comme centrale. Cette formation de la pensée s'appuie entre autres sur le développement d'habiletés intellectuelles, mais surtout sur celui de la pensée critique, créative et attentive (*caring thinking*) (Lipman, 2003). Dès lors, elle permet non seulement de rencontrer les visées d'un mieux vivre-ensemble, mais aussi de dépasser celles inscrites à la compétence 3 du programme d'ECR, que nous considérons fondamentales (Gagnon, 2012).

Il est possible de relier les principales fonctions d'un dialogue philosophique avec des composantes du modèle précédemment présenté. C'est une analyse qui a déjà été effectuée, par ailleurs par Bouchard et Daniel (2018), en prenant appui sur une typologie des échanges allant de l'échange monologique au dialogique critique (Daniel et Delsol, 2010). Il découle de cette analyse que le dialogue philosophique, par le truchement de la typologie des échanges conduisant au dialogue dit critique, est présent « dans toutes les composantes du modèle où la formation personnelle » est impliquée.

Les résultats de l'analyse de Bouchard et Daniel montrent que l'animation de la communauté de recherche philosophique favorise une éducation éthique centrée sur deux

dimensions de la personne en tant que sujet en émancipation (FP) : son expérience et sa réflexion personnelles. Progressant vers l'apprentissage de l'écoute de l'autre, l'animation du dialogue favorise alors une éducation éthique centrée sur le souci de ne pas blesser (FP/EA). Puis, recherchant le développement de l'esprit critique, l'animation du dialogue encourage ensuite une éducation éthique initiant à la délibération démocratique entre citoyens égaux (FP/ES). Enfin, avec une régularité de la praxis dialogique dans un groupe d'élèves ayant développé ces différentes habiletés, l'échange contribue à une éducation éthique où le dialogue permet simultanément la prise en considération de son point de vue et de la diversité des points de vue en vue d'un objectif ou d'un bien commun. Même si ce ne sont pas tous les aspects pouvant être présents dans les composantes représentées qui sont stimulés – ex. : l'identité personnelle (FP), la sollicitude (FP/EA), la participation publique (FP/ES), le mieux-être des communautés (FP/EA/ES) –, la pratique du dialogue en communauté de recherche ne néglige aucune des composantes de l'éducation éthique en matière de formation personnelle. En résumé, les résultats montrent que les échanges dialogiques – développés avec l'approche lipmanienne et identifiés par Daniel – contribuent au développement de la pensée critique et responsable et au dialogue critique et démocratique. Ils montrent aussi l'importance de la progression vers le dialogue critique pour éviter l'enfermement sur soi, voire la complaisance à l'égard de soi, à l'abri de l'interpellation de la confrontation, pour paraphraser Bourgeault (2012, p. 113-114) et de glisser dans la tolérance à tout prix (Bouchard et Daniel, 2018, p. 19-20).

Quant aux limites identifiées par les auteurs, voici comment elles les expliquent : « Par ailleurs, les composantes EA, EA/ES et ES de l'éducation éthique ne sont pas sollicitées dans ces échanges. Une hypothèse qui pourrait expliquer ce résultat est que le dialogue philosophique (ou critique) entre pairs est un moyen proposé par Lipman et ses collègues pour former des jeunes à l'esprit critique afin d'améliorer la qualité de l'expérience individuelle et sociale (Lipman, 2003; Lipman *et al.*, 1980), mais sans solliciter les contenus » (Bouchard et Daniel, 2018, p. 20).

Cependant, cette conclusion, qui en soi est cohérente et judicieuse, se doit d'être remise en contexte. Les composantes non identifiées, à savoir EA, EA/ES et ES, ne le sont pas

dans la mesure où la typologie des échanges utilisée émerge d'une approche lipmanienne. Or, cette approche n'est pas la seule existant dans le domaine de la philosophie pour enfants et adolescents, un domaine qui a connu un essor fulgurant partout dans le monde au cours des 15 dernières années. Notons par exemple l'approche développée par Gagnon et Yergeau (2016), qui se fonde sur ce qu'ils nomment la *situation d'apprentissage philosophique*. Cette approche, laissant une large place aux dialogues philosophiques, a été développée précisément afin de rendre possible la prise en compte ou la « sollicitation des contenus », pour emprunter les mots de Bouchard et Daniel. Par conséquent, il devient tout à fait envisageable, en intégrant les dialogues philosophiques à d'autres approches pédagogiques, d'imaginer que la philosophie, comme pratique, peut être mise à profit dans l'éducation à l'autre ainsi que dans l'éducation à la société, que ce soit de manière séparée ou combinée.

Ceci dit, le dialogue comme mode privilégié de la relation de sollicitude à l'Autre, que nous avons détaillé au point III.1, est au demeurant requis. Nous ne le détaillons pas ici, mais en fonction des types de questions éthiques, d'autres approches substantielles et procédurales devraient être mises à profit dans le dialogue en classe – narrative (Morris, Bouchard), interprétative (p. ex. approche culturelle, clarification des valeurs), argumentative (Habermas, Rawls, Kohlberg), reconstructive (Ferry), conscientisante (Freire). Le dialogue est entre autres une pratique par laquelle il devient possible de chercher à se connaître, se comprendre et à identifier dans quel type de projet politique on pourrait vouloir s'engager, en présentant sa voix, en se confrontant, en se réajustant. Il opère donc aussi de façon performative, agonistique (Mouffe) transformatrice (Cavell).

IV. Un programme d'Éthique et vivre-ensemble ayant pour visée le respect de la dignité humaine⁷

Un programme d'Éthique et vivre-ensemble appelle à une conception de l'éducation respectueuse de la personne, une conception de l'éducation qui refuse de la chosifier, de l'instrumentaliser, de l'endoctriner, et qui, ce faisant, contribue à la sortir de son état de mineure, de sa minorité (Fischbach, 1999). En cela, la reconnaissance de la dignité de la personne nous semble représenter un contenu essentiel de l'expérience humaine, une valeur-phare pour naviguer dans un monde problématique.

Que peut-il en être de la reconnaissance de la dignité humaine comme principe d'action en éducation éthique et vivre-ensemble, c'est-à-dire comme point de repère et exigence spécifique à l'humanité?

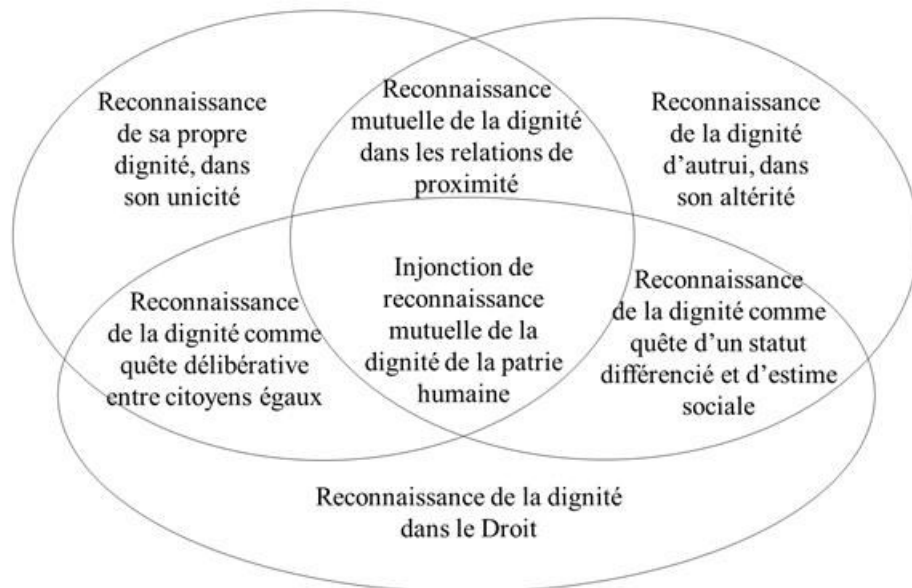
L'éthique renvoie à l'idée que « quelque chose est dû à l'être humain du fait qu'il est humain » (Ricœur, 1990). Toute personne humaine mérite donc un respect inconditionnel, quels que soient l'âge, le sexe, l'état de santé physique ou mentale, la religion, la condition sociale ou l'origine ethnique de l'individu en question. C'est une façon de garantir la dignité, la considération ou les égards que mérite quelqu'un (Spaemann, 2009).

Ainsi, une éducation qui traite la personne comme une fin en soi fait œuvre d'éthique, alors qu'une éducation qui la traite comme un moyen, qui la chosifie, trahit le sens même de l'acte éducatif. Et si l'éducation éthique « est le couronnement de tout l'édifice pédagogique » (Reboul, 1970, p. 206), le modèle d'analyse – avec la formation personnelle liée à l'être en émancipation, l'éducation à l'autre s'occupant de l'altérité, de l'identité des groupes et des personnes, l'éducation à la société portant sur une structuration sociale, et les maillages entre composantes – permet d'identifier l'apport des sept composantes essentielles à une telle éducation.

⁷ Cette partie reprend l'essentiel des articles de Nancy Bouchard publiés dans *Éthique en éducation et en formation*, n° 3, 2017. En ligne sur < <https://www.erudit.org/fr/revues/ethiqueedufor/2017-n3-ethiqueedufor03377/> >

La figure 2 montre les formes de reconnaissance de la dignité humaine pouvant être associées aux composantes éthiques du modèle d'analyse et que nous allons maintenant parcourir une à une afin de montrer non seulement la pertinence et la cohérence de notre proposition, mais l'humanité à construire vers laquelle nous pensons qu'un programme d'*Éthique et vivre-ensemble* devrait tendre.

Figure 2. La reconnaissance de la dignité humaine à l'intérieur du modèle d'analyse de l'éducation éthique



IV.1 La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante simple Éducation à la société (ES)

Dans cette composante ES, la reconnaissance de la dignité humaine serait celle du Droit, des droits, visant à garantir le traitement de la personne en général comme une fin, jamais comme un moyen. La dignité humaine est instituée par le droit qui en assure le respect (Pech, 2016). Norme prohibitive socialement convenue, elle établit l'universalité et le caractère inaliénable du droit à la dignité attestés par les droits de l'homme. Ces droits reconnaissent la grandeur de la personne humaine et « le sentiment positif d'une égalité abstraite entre des agents moraux rationnels et autonomes » (Pech, 2016, p. 6-7). Il s'agit d'un devoir de reconnaissance dans l'absolu du sujet de droit et de régulation de rapports absolument neutres (Pech, 2016).

Bref, dans la composante éthique Éducation à la société (ES), la reconnaissance de la dignité humaine comme norme d'action enseignerait la connaissance de celle-ci telle que reconnue par l'État. Mais la dignité humaine n'est pas seulement liée à l'étayage de codes collectifs, elle est aussi attachée à la personne individuelle. Cette personne, on l'identifie dans la composante Formation personnelle (FP) du modèle d'analyse.

IV.2 La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante simple Formation personnelle (FP)

Dans cette composante FP, la reconnaissance de la dignité humaine s'inscrit dans la sphère du soi : « toujours se traiter soi-même comme une fin, jamais comme un moyen », comme une personne humaine au-dessus de tout prix, jamais comme une chose qui se marchandise. Ce faisant, la composante FP rejoint l'horizon d'émancipation, de liberté, que lui confère la reconnaissance de sa dignité.

Cet aspect libérateur de la dignité de la personne humaine vient « justifier l'émancipation des individus à l'égard d'un collectif menaçant et clamer l'autonomie de leur personne propre » (Pech, 2016, p. 3). Interprétation libérale de l'héritage kantien, la dignité « défend la liberté de l'individu comme agent moral autonome et non comme membre d'un groupe. [Ainsi] "[s]elon cette conception, ma dignité ne réside pas dans les rôles sociaux que j'occupe, mais dans ma capacité à choisir moi-même mes rôles et mes identités" » (Sandel cité dans Pech, 2016, p. 7).

La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante FP n'est pas celle de la personne qui serait d'emblée elle-même et qui n'aurait qu'à exprimer et faire reconnaître son identité (Lamarre, 2006). Cette reconnaissance n'est pas non plus un résultat, un produit, car cela reviendrait à réduire la personne au statut d'objet. Plutôt, elle consiste en un « phénomène intérieur de développement de la forme (*Formierung*), de la formation, et reste donc sans cesse en progrès et en marche » (Gadamer, 1996, p. 27).

La reconnaissance de la dignité humaine dans la FP participe donc de la quête de soi, ou pour le dire avec Ricœur, de l'*ipse*. La dignité est ici celle de l'Un, de la personne individuelle, singulière. Elle « qualifie la personne humaine à la fois comme une pièce

unique et non interchangeable » (Pech, 2016, p. 3). Il s'agit de la relation à soi, de la reconnaissance de sa propre dignité humaine. Les notions de dignité et d'estime de soi sont très étroitement liées. L'estime de soi c'est « la dignité attachée à la qualité morale de la personne humaine » (Ricœur, 1995, p. 199).

Dans la composante éthique FP, la reconnaissance de la dignité humaine comme norme d'action appellerait l'être immédiat à sortir de lui-même pour se constituer en tant que personne distincte de toutes les autres et digne de respect. Ainsi, la dignité de la personne individuelle implique l'existence d'autrui. Dit autrement, la dignité humaine ne peut trouver son « inscription exclusive dans la sphère du soi » (Pech, 2016, p. 28). Elle n'est possible que si elle est aussi reconnue dans l'existence d'autrui. Cette existence d'autrui, on la retrouve dans la composante éthique Éducation à l'autre (EA) du modèle d'analyse.

IV.3 La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante simple Éducation à l'autre (EA)

Comme mentionné plus haut, la composante éthique Éducation à l'autre (EA) s'intéresse à l'altérité, à l'acquisition de connaissances ou à la construction de savoirs à propos de l'autre et des autres (différents de soi), donc à l'identité des groupes et des personnes, à la vie qu'ils mènent pour eux-mêmes. On prête ici une attention particulière à l'autre dans sa particularité. Cette composante est celle de l'éducation à la diversité, à l'identité de groupes, aux communautés, aux cultures, aux ethnies, aux différences, à ce qui nous distingue des autres manières de vivre une vie morale, à l'expérience et à la liberté d'autrui.

Dans cette composante EA, la reconnaissance de la dignité humaine passe par la prise de conscience de l'autre comme différent de soi, « qu'autrui c'est l'autre, c'est-à-dire le moi qui n'est pas moi, que je ne suis pas » (Seymour, 2008, p. 55). Cognitivement, « je ne prends conscience de moi que par la prise de conscience de l'autre » (*ibid.*). Bref, la conscience de l'existence d'autrui est indispensable à la conscience de soi, « [l]e moi n'a de sens qu'en tant qu'il n'est pas autrui » (*ibid.*).

Cependant, si reconnaître cognitivement la dignité et la liberté d'autrui est requis pour se reconnaître à soi-même cette même dignité et cette même liberté, ce n'est que dans la reconnaissance affective qu'elle peut trouver son effectuation.

Autrement dit, non seulement on fait intervenir l'existence de l'autre comme condition de possibilité de se penser soi-même comme sujet, mais on la fait aussi intervenir concrètement à l'égard de sa propre identité. C'est une chose de dire que je dois penser l'autre dans sa différence pour être capable de me penser dans ma propre différence. C'en est une autre d'admettre que l'autre est responsable de ma propre identité sur le plan pratique (Seymour, 2008, p. 55).

Cette reconnaissance affective, on la trouve dans la composante maillée FP/EA du modèle d'analyse.

IV.4 La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante maillée FP/EA

Dans cette composante FP/EA, la reconnaissance de la dignité humaine consiste, « dans la relation, à toujours se traiter réciproquement comme une fin, jamais comme un moyen ». Il s'agit en quelque sorte de la relation de reconnaissance réciproque entre individus différents, dans les relations horizontales interindividuelles (Seymour, 2008, p. 68). Ainsi, la dignité n'est pas seulement attachée à la nature de la personne humaine, mais elle est aussi attachée à la sincérité d'une reconnaissance entre deux sujets singuliers (Pech, 2016, p. 25). Premier niveau de reconnaissance intersubjective chez Honneth (2000), la reconnaissance affective est celle de l'attention et de la bienveillance empreinte d'amour, d'amitié, de sollicitude. Cette « reconnaissance par autrui est le plus puissant des réconforts [...] L'amour et l'amitié disent "il est bon que tu existes" » (De Koninck, 2014). Dans l'amour et l'amitié, les sujets se reconnaissent les uns les autres dans la nature unique de leurs besoins (Abid, 2012).

La reconnaissance menant à l'épanouissement individuel passe par la prise en compte du besoin d'autrui (Poisson, 2004), par le désir du désir des autres (Seymour, 2008). Cette reconnaissance mutuelle de l'altérité de l'autre permet le passage du sentiment de soi vers la conscience et le dépassement de soi, « c'est-à-dire le surpassement de ses inclinations

naturelles et de l'égoïsme » (Seymour, 2008, p. 66). Ainsi, l'autre me reconnaît dans ma différence et je me reconnais dans la sienne, laissant dès lors l'autre libre d'être dans sa différence, dans son individualité.

Par ailleurs chez Noddings, la relation de sollicitude ne s'accompagne pas régulièrement d'amour et d'amitié. L'enjeu est plutôt celui de savoir comment je peux me laisser toucher affectivement par quelqu'un pour qui je n'éprouve pas particulièrement ni amitié ni amour.

Enfin, sans cette reconnaissance dans la sphère de l'amour et de l'amitié ou de la relation de sollicitude, il n'y aurait pas de reconnaissance dans la sphère du droit (Seymour, 2008).

Par ailleurs, ces relations n'adviennent pas par obligation extérieure, et encore moins sous l'effet de la contrainte. Elles aussi n'adviennent qu'entre un nombre limité de personnes, soit celles qui se rencontrent. D'où l'importance de la médiation institutionnelle, médiation que l'on trouve dans les composantes maillées à l'Éducation à la société (ES), en l'occurrence les trois composantes maillées : Formation personnelle / Éducation à l'autre (FP/ES), Éducation à l'autre / Éducation à la société (EA/ES) et Formation personnelle / Éducation à l'autre / Éducation à la société (FP/EA/ES).

IV.5 La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante maillée FP/ES

Dans la première composante qui a été analysée, la composante ES, la reconnaissance de la dignité défend non seulement la liberté de la personne contre les violations extérieures, mais aussi contre les violations qu'elle pourrait elle-même s'infliger. Elle désigne « le principe au nom duquel on peut défendre la personne en général contre certaines dégradations symboliques ou réelles, consenties ou subies, et ériger en norme objective le respect de soi » (Pech, 2016, p. 3). La reconnaissance juridique de la dignité humaine protège donc non seulement la personne contre qui voudrait la traiter comme une chose, mais elle la protège aussi d'elle-même. « Elle proclame cette limite : je ne suis pas libre de ne pas être libre, je n'ai pas le droit de me soustraire à mon humanité, et je ne dois pas tolérer d'être traité ou de me traiter moi-même comme une chose » (Pech, 2016, p. 16). Mais jusqu'où doit aller l'art

de régler la relation à soi et les relations entre les individus? Cette question relève moins du droit comme texte que de la justice comme délibération (Pech, 2016, p. 20); elle relève de la composante éthique FP/ES.

Dans la composante maillée FP/ES, la reconnaissance de la dignité désigne le respect mutuel portant à la fois sur la singularité et sur l'égalité de toutes les personnes qui apportent des arguments à un débat (Honneth, 1996). Horizon d'une quête délibérative, la compréhension qui se dégage de ce qu'est la dignité humaine est donc évolutive et protéiforme. Pour ce faire, chacun est appelé à se mettre réflexivement à la place de l'autre et à accorder un traitement statutaire égal aux personnes dans l'espace politique de délibération (Seymour, 2008). Le principe de respect égal affirme « une règle garantissant les conditions sociales de respect égal. [...] Le respect compris comme traitement identique se manifeste dans le principe affirmant l'égalité des chances » (Seymour, 2008, p. 102).

Par ailleurs, si l'on poursuit avec Seymour (2008), la sphère sociale et politique de la reconnaissance se joue non seulement dans la reconnaissance individuelle *et* collective (soit la sphère représentée dans la composante FP/ES du modèle), mais elle se joue également dans la reconnaissance des particularités assurant la reconnaissance d'un statut différencié pour les personnes et les groupes dans l'espace politique. Bref, elle se joue dans une autre composante éthique du modèle, la composante Éducation à l'autre / Éducation à la société (EA/ES).

IV.6 La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante EA/ES

La composante EA/ES s'intéresse aux rapports entre des personnes ou des groupes particuliers et la société qui nous relie : par exemple, les rapports entre un groupe de la société civile et une loi ou un droit. On trouve ici un accent particulier sur la solidarité, la coopération et l'estime sociale.

Il s'agit de la seule composante maillée où la Formation personnelle (FP) n'est pas présente, et cela rejoint l'idée d'une reconnaissance qui nécessite de « s'abstraire de soi » (Seymour, 2008, p. 70) pour reconnaître un mode de vie étranger (groupes culturels, ethniques et religieux qui luttent pour un statut différencié ou pour sortir d'un état de dominés ou de minoritaires dans l'espace politique). Cette reconnaissance de la dignité

humaine se réalise dans une attitude d'accueil et d'hospitalité (De Koninck, 2017), et non pas dans un rapport majoritaire/minoritaire, et a pour horizon la solidarité sociale.

Dit autrement, l'appartenance à la patrie humaine se joue ici dans la diversité de ses manifestations substantielles et des réclamations de reconnaissance de cette diversité. Ces réclamations de reconnaissance peuvent se traduire en une politique du pluralisme normatif (Leroux, 2016), de la reconnaissance des groupes, incluant les groupes dits culturels (femmes, homosexuels) et les groupes ethniques (Seymour, 2008). Dès lors, « le principe de reconnaissance au sens d'estime [sociale] concernera toutes les mesures ayant pour objectif d'assurer la reconnaissance d'un statut différencié pour les personnes et pour les peuples [les groupes] dans l'espace politique » (Seymour, 2008, p. 101). Le principe de reconnaissance au sens d'estime sociale est un principe de différence garantissant les conditions sociales de l'estime de soi. Elle donne lieu à des politiques de traitements différenciés, de discrimination positive (Taylor, 1994), au demeurant provisoires. Car « [u]ne fois qu'elles ont donné les résultats escomptés, on retourne à l'adoption de règles qui sont à nouveau généralisées » (Seymour, 2008, p. 171).

Pour le dire avec Jobin, il s'agit d'une forme d'éthique de la reconnaissance sociale où, par exemple, l'interaction entre le champ de la religion et celui de la sphère publique repose sur l'idée d'une « préoccupation commune de réfléchir à la normativité du vivre-ensemble » (Jobin, 2004, p. 5).

Enfin, la reconnaissance de la dignité humaine dans la composante EA/ES est une reconnaissance sociale permettant de s'estimer les uns les autres dans les qualités qui contribuent à la reconnaissance de la dignité humaine légitimement réclamée et à refuser ce qui peut l'enfreindre.

Mais qu'en est-il de la reconnaissance de la dignité humaine dans la composante maillée triple FP/EA/ES du modèle? Trouve-t-elle sa spécificité en la matière?

IV.7 La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante maillée FP/EA/ES

Dans la composante FP/EA/ES, le mieux-être et le mieux-vivre des personnes, des communautés et de la société sont intrinsèquement liés (par exemple préparer les jeunes à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et multiculturelle; transmettre des références culturelles permettant aux élèves de se situer dans un système de valeurs démocratiques qui concourent à la formation d'une identité multiple et ouverte à l'altérité).

Dans la composante FP/EA/ES, la reconnaissance de la dignité humaine se situe dans la relation normative à soi-même et, en même temps, avec toutes les autres personnes. Elle a tout à la fois pour horizon la liberté, la sollicitude, l'amitié, l'hospitalité et la justice. Dans cette composante FP/EA/ES, la reconnaissance de la dignité humaine, tout comme le dit Pech, qualifie l'être humain en tant que tributaire d'une relation normative avec lui-même et simultanément avec l'ensemble des autres hommes. Dès lors, la dignité humaine place en son centre, non plus une série de droits subjectifs ou une somme de devoirs objectifs, non plus un sujet isolé ou une conception souveraine du bien, mais une injonction de reconnaissance. C'est cette reconnaissance qui ouvre les portes de la patrie humaine aux plus étrangers, aux plus démunis. Mais c'est encore elle qui interdit de s'en exclure ou de se défigurer soi-même (Pech, 2016, p. 3).

Cette dignité moderne, ajoute-t-il, n'est soluble ni dans un ordre moral hérité ni dans le culte libéral de l'autonomie. Elle désigne une injonction de communication et de reconnaissance qui impose une certaine qualité de relation jusque dans les situations extrêmes comme la guerre, la peine, la maladie ou même la mort. En ce sens, la dignité échappe à la philosophie du sujet comme elle échappe à la philosophie du droit, car elle se situe à la limite de l'une et de l'autre, sur le terrain transfrontalier d'une éthique de la relation : de quelque côté qu'on la prenne, elle désigne en effet ce que l'on se figure être l'humanité, les formes sous lesquelles on se dispose à la reconnaître (Pech, 2016, p. 3).

En résumé, les trois aspects de la dignité humaine (libérateur, prohibitif et relationnel) sont intrinsèquement liés, la dignité humaine est « aux confins de l'éthique et du droit, du soi et de l'altérité » (Pech, 2016, p. 25).

Au terme de ce parcours, nous pouvons constater qu'une éducation éthique axée sur le mieux vivre-ensemble ne peut faire abstraction de la notion de Dignité humaine. Cette notion a été expliquée par le biais des sept composantes du modèle mis de l'avant: la reconnaissance de la dignité dans le Droit dans la composante Éducation à la société (ES); la reconnaissance de sa propre dignité dans la composante Formation personnelle (FP); la reconnaissance de la dignité d'autrui dans la composante Éducation à l'autre (EA); la reconnaissance réciproque de la dignité dans les relations de proximité dans la composante FP/EA; la reconnaissance de la dignité humaine comme quête délibérative entre citoyens égaux dans la composante FP/ES; la reconnaissance de la dignité humaine comme quête d'un statut différencié et d'estime sociale dans la composante EA/ES; et, enfin, l'injonction de reconnaissance de la dignité de la patrie humaine dans la composante FP/EA/ES.

V. Conclusion

Notre monde est problématique et incertain – sans les « certitudes des sociétés traditionnelles et peut-être aussi quelques-uns des espoirs que la modernité nous avait légués » (Fabre, 2011, p. 7). C'est pourquoi préparer les jeunes à entrer dans un tel monde représente la tâche complexe de l'éducateur moderne (Ricœur, 1996). Cela exige à la fois de ne pas laisser s'imposer un régime de vérité(s) (Bourgeault, 2002) et de ne pas laisser chacun à sa ou ses vérités (Reboul, 1999).

Développer la compétence éthique à l'école représente une tâche éducative essentielle. Cette compétence devrait favoriser « chez les élèves l'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement, aptitudes qui leur permettent de se situer et de se définir eux-mêmes au cœur de la présente mutation sociale » (Conseil supérieur de l'éducation, 1990, p. 10).

L'intérêt pour le développement de l'estime de soi et de la sollicitude pour autrui dans une société juste, pour le dire avec Ricœur, ou du « respect de soi et des autres dans une citoyenneté active » (thème fédérateur du nouveau programme annoncé par le ministre Jean-François Roberge), témoigne manifestement d'une visée essentiellement éthique assignée au nouveau programme.

Si l'éthique, la pratique du dialogue, le respect de soi et des autres, la lutte contre les stéréotypes et la participation citoyenne figurent bel et bien au cœur de cette refonte, nous proposons un programme d'*Éthique et vivre-ensemble* au centre duquel les approches dialogiques jouent un rôle majeur. Cela implique également un repositionnement des contenus relatifs à la connaissance de soi (entre autres, les thèmes 4 et 5), d'autrui (entre autres, les thèmes 4, 5 et 8) et de ce qui nous structure socialement (entre autres, les thèmes 1, 2, 3, 7).

Enfin, on l'aura compris, l'éthique n'est pas un thème. L'éthique devrait être au centre du programme proposé et, avec elle, le vivre-ensemble dont le principal vecteur devrait être le dialogue.

Bref, nous recommandons :

- **que l'éthique (et, avec elle, la quête éthique du vivre-ensemble) soit le centre gravitationnel du nouveau programme, la pierre angulaire autour de laquelle devraient s'articuler des apprentissages sur différents thèmes se rapportant au soi, à l'altérité et à la socialité (p. ex. ceux du programme ECR et/ou ceux soumis à la consultation);**
- **le développement des compétences suivantes chez l'élève : 1- Développer et exercer sa compétence éthique (affectivité et pensée); 2- Pratiquer le dialogue (par des approches substantielles et procédurales). Ces deux compétences devraient se déployer à travers sept composantes éthiques relatives à la formation de la personne, à l'éducation à l'autre et à l'éducation à la société;**
- **que la visée éthique de ce programme soit celle de la reconnaissance mutuelle de la dignité de la patrie humaine (qui implique la reconnaissance de sa propre dignité et de celle d'autrui, dans les relations, la délibération entre citoyens, l'estime sociale et dans le Droit).**

RÉFÉRENCES

- Abid, H. (2012). *La dialectique de la reconnaissance : la renaissance d'un thème hégélien dans le discours philosophique du XX^{ème} siècle*, Thèse de doctorat. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III. [En ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00738254>
- Bouchard N. (à paraître). Ethics Education in religious education. Analysis of the major orientations found in England's National Framework for RE, *McGill Journal of Education*, 32 p.
- Bouchard N. (2017). La reconnaissance de la dignité humaine interprétée à partir d'un modèle d'analyse de l'éducation éthique : un parcours en sept composantes, *Éthique en Éducation et en Formation, Les Dossiers du GREE*, n° 3, p. 122-136.
- Bouchard, N. et Daniel, M.-F. (2018). Une typologie du dialogue en philosophie pour enfants examinée à partir d'un modèle d'analyse de l'éducation éthique, *Spirale*, 62, p. 113-122.
- Bouchard, N., M.-F. Daniel et J.-C. Desruisseaux (2017). L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois Éthique et culture religieuse : une éducation au vivre-ensemble?, *Éducation et francophonie*, vol. XLVI, n° 1, p. 60-88.
- Bouchard N., Desruisseaux, J.-C 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, Éducation éthique 1, p. 5-15.
- Bouchard, N., Gagnon, M. et B. Maxwell (2012). Mémoire du GREE sur le Projet de loi no 56 visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école, *Les Dossiers du GREE, Hors-série*, no. 1, N. Bouchard (dir.), mars 2012.
- Bourgeault, G. (2004). *Éthiques. Dit et non-dit, contredit, interdit*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- 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*, XXX(1), p. 187-198.
- Broquet, H. (2007). *Les nouveaux défis du « vivre ensemble » : citoyennetés, cultures et démocratie*, Bruxelles, Couleur livres.

- Cavell, S. (2004). *Cities of Words: Pedagogical Letters on the Moral Life*, Cambridge (Mass.), The Belknap Press of Harvard University Press.
- Conche, M. (2003). *Le fondement de la morale*, Paris, Presses universitaires de France.
- Conseil supérieur de l'éducation (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Rapport annuel 1989-1990, Québec, Gouvernement du Québec.
- Daniel, M.-F., N. Bouchard et J.-C. Desruisseaux (2013). L'éducation éthique en France : une analyse des programmes officiels, *Diotime*, n° 10, 18 p.
- Daniel, M.-F. (2010). Dialogue critique, pensée critique dialogique et éducation éthique, dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Réflexions dialogiques sur l'éducation éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 25-41.
- Daniel M.-F. et A. Delsol (2010). Apprendre à dialoguer de manière critique en maternelle. Une étude de cas québécoise, *Psychologie de l'Interaction, Numéro spécial : Les interactions à l'école : Où en sommes-nous ?*, p. 64-97. <http://www.scirp.org/Journal/PaperInformation.aspx?paperID=6707>
- De Koninck, T. (2017). De la dignité humaine, *Les Dossiers du GREE. Éthique en éducation et en formation*, Série 3, n°3, p. 7-21.
- De Koninck, T. (2014). La dignité point de repère, *Encyclopédie de l'Agora*. [En ligne] http://agora.qc.ca/documents/la_dignite_point_de_repere
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Presses universitaires de France.
- 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*, p. 21-36.
- Fischbach, F. (1999). *Fichte et Hegel. La reconnaissance*, Paris, Presses universitaires de France.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode*, Paris, Éditions du Seuil.
- Gagnon, M. (2012). La pratique enseignante du dialogue philosophique en communauté de recherche. In Bouchard, N. et M. Gagnon (dir.). *L'Éthique et culture religieuse en question. Réflexions critiques et prospectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 65-83.
- Gagnon, M. et Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au*

secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques, Coll. Dialoguer, Québec, Presses de l'Université Laval.

Gendron, C., Bouchard, N., Desruisseaux, J.-C. et Daniel, M.-F. (2013). Le vivre-ensemble dans le programme du cours de morale de l'enseignement fondamental de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Entre-Vues. Pédagogie de la morale et de la philosophie. En ligne sur < <http://www.entre-vues.net/Pointsdevue/tabid/631/articleType/ArticleView/articleId/374/categoryId/24/Recherche-du-GREE-Le-vivre-ensemble-dans-les-programmes-de-morale-du-primaire-et-du-secondaire-en-Belgique.aspx> >

Gendron, C. (2012). Le dialogue sur les questions existentielles. Dans N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), *L'éthique et culture religieuse en question. Réflexions critiques et prospectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.

Honneth, A. (1996). *Reconnaissance*, dans M. Canto-Sperber (dir.). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, Presses universitaires de France, p. 1272-1278.

Jobin, G. (2004). *La foi dans l'espace public*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Lamarre, J.-M. (2006). L'éducation civique et morale à l'école est-elle encore possible ?, *Recherche et formation*, n°52, p. 29-41.

Leroux, G. (2016). *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Boréal.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*, New York, Cambridge University Press.

Lipman M., Sharp A. & Oscanyan F. (1980) *Philosophy in the classroom*. Philadelphia (PA), Temple University Press.

Mouffe, C. (2016/2005). *L'illusion du consensus* [« On the Political »], Paris, Albin Michel.

Noddings, N. (1995). Care and moral education, In Kohli, W. (dir.), *Critical conversations in philosophy of education*, New York, Routledge, p. 137-148.

Noddings, N. (1994). Learning to engage in moral dialogue, *Holistic Education Review*, 7 (2), p. 5-11.

Pech, T. (2016). La dignité humaine. Du droit à l'éthique de la relation, *Éthique publique*, vol. 3, n°2, p. 1-34. [En ligne] <http://ethiquepublique.revues.org/2526>

- Poisson, J.-F. (2004). *La dignité humaine*, Bordeaux-Centre, Les Études Hospitalières Éditions.
- Reboul O. (1999). *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (1970). La dignité humaine chez Kant, *Revue de Métaphysique et de Morale*, vol. 75, n°2, p. 189-217. [En ligne] <http://www.jstor.org/stable/40901217>
- Ricœur, P. (1996). Paul Ricœur, dans A. Hocquard (dir.). *Éduquer, à quoi bon? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues*, Paris, Presses universitaires de France, p. 95-108.
- Ricœur, P. (1995). *Le juste*, Paris, Le Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, Le Seuil.
- Roelens, C. (2017). Autorité éducative bienveillante et éthique, *Éthique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE*, n° 4, p. 92-107.
- Seymour, M. (2008). *De la tolérance à la reconnaissance. Une théorie libérale des droits collectifs*, Montréal, Boréal.
- Spaemann, R. (2009). *Les personnes. Essai sur la différence entre « quelque chose » et « quelqu'un »*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme : différence et démocratie*, Paris, Flammarion.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble ?*, Paris, Fayard.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, Paris, La Découverte.
- UNESCO (2003). *Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué?*, Genève, UNESCO, Bureau international de l'éducation.
- UNESCO (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Paris, Éditions UNESCO.