

Les tensions de l'éthique et de l'éducation au cours des dernières décennies

Guy Bourgeault

Numéro 6, hiver 2019

Tensions de l'éthique et du vivre-ensemble

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1059240ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1059240ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Résumé de l'article

Un retour sur les dernières décennies touchant les rapports entre éthique et éducation ou formation dégage et illustre trois tensions majeures : entre l'hétéronomie et l'autonomie; entre la cohésion sociale et un vivre-ensemble faisant place à l'altérité et, du même coup, à la diversité; entre l'individualisme du chacun pour soi et la solidarité requise pour l'exercice de la responsabilité. Ces trois tensions interpellent à la fois l'éthique et la politique, l'école et l'éducation ou la formation.

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bourgeault, G. (2019). Les tensions de l'éthique et de l'éducation au cours des dernières décennies. *Éthique en éducation et en formation*, (6), 12–26.
<https://doi.org/10.7202/1059240ar>

Les tensions de l'éthique et de l'éducation au cours des dernières décennies

Guy Bourgeault

Université de Montréal

Résumé : Un retour sur les dernières décennies touchant les rapports entre éthique et éducation ou formation dégage et illustre trois tensions majeures : entre l'hétéronomie et l'autonomie; entre la cohésion sociale et un vivre-ensemble faisant place à l'altérité et, du même coup, à la diversité; entre l'individualisme du chacun pour soi et la solidarité requise pour l'exercice de la responsabilité. Ces trois tensions interpellent à la fois l'éthique et la politique, l'école et l'éducation ou la formation.

Mots-clés : hétéronomie, autonomie, cohésion sociale, vivre-ensemble, altérité

Abstract : A review of recent decades concerning the relationships between ethics and education or training reveals and illustrates three major tensions: between heteronomy and autonomy, between social cohesion and a live-and-let-live approach that is inclusive of otherness and thus of diversity, between the individualism of every-man-for-himself and the solidarity required to exercise responsibility. These three tensions have implications for ethics and politics, schools, and education or training.

Keywords : heteronomy, autonomy, social cohesion, living together, otherness

Introduction

Une collègue et amie m'a fait prendre conscience récemment d'une constante de mes écrits : mon refus de conclure. Il y a pourtant là une évidence dont j'aurais pu faire le constat bien avant : j'ai publié il y a 20 ans un *Éloge de l'incertitude* (1999 – réimpr. 2018). « La bêtise des hommes, aurait dit Kundera, est d'avoir réponse à tout ». Ce qui clôt la quête et empêche l'accueil de l'inattendu.

J'ai déjà raconté ce moment en quelque sorte originel, du moins pour ce qui a suivi, de mes 9 ou 10 ans. Ayant fait, un midi d'automne ensoleillé, surabondante provision en rouge et or de feuilles d'érable tapissant les trottoirs, je découvrais dans une excitation presque extatique qu'il n'y en avait pas deux qui soient pareilles. Je sortais, du coup, des réponses à toutes les questions du petit catéchisme de l'école et des contraintes des règles de grammaire et des possibilités limitées offertes par les seules mathématiques comptables. Il y aura donc toujours, pour le reste de ma vie, du nouveau; je n'aurai jamais fini d'apprendre. Souvenir d'enfance, bien sûr, reconstitué comme tous les souvenirs et comme l'histoire des sociétés et du monde sans cesse réinterprétée; mais il me semble toutefois que l'expérience évoquée fut jubilatoire. Je devais apprendre, cinquante ans plus tard, qu'il n'y a qu'un seul génome de l'humanité, mais à ce point riche et diversifié que chaque humain parmi les milliards de ses frères et sœurs, à travers le temps et l'espace, a un ADN rigoureusement unique. Comment, alors, oser prétendre que l'on sait — d'un savoir certain, fermé, définitif ? Comment oser conclure ? Mais comment, alors, ai-je pu oser enseigner ? Et durant soixante années...

J'évoque, dans les pages qui suivent, les 60 années d'une trajectoire de réflexions et de recherches en lien avec mes intérêts pour l'éthique et ma pratique d'enseignement, inscrite — par choix, pour une part, mais aussi parce que j'étais porté par la vague, sinon emporté par elle — dans une trajectoire sociale (québécoise, mais plus large encore) constamment traversée par, entre tant d'autres que je n'évoquerai même pas, une triple tension touchant à la fois l'éthique et l'éducation ou la formation :

- (a) entre l'hétéronomie et l'autonomie — entre la règle et la conscience, la liberté de conscience¹;
- (b) entre ce qu'on crut être une unanimité et la diversité aujourd'hui plus évidente peut-être, mais dont la légitimité n'est pas pour autant plus reconnue et mieux intégrée dans un vivre-ensemble dynamique²;

¹ Et entre les finalités de l'éducation, dont j'ai écrit qu'il fallait faire le deuil, et les visées assignées — voir, plus loin, la contribution de Christiane Gohier. Voir aussi, sur l'engagement requis par l'autonomie responsable, la contribution de France Jutras.

- (c) entre l'individualisme du chacun pour soi et la solidarité³ désormais exigée par la responsabilité de sauver cette planète Terre, qui est notre maison commune, et à y instaurer des rapports plus justes, rien ni personne ne pouvant s'en charger à notre place.

Ces trois axes de tension me serviront de cadre pour organiser ma pensée et présenter les propos qui suivent.

1. Tension entre hétéronomie et autonomie

Nous avons longtemps vécu — au Québec notamment, mais aussi dans bien d'autres sociétés marquées par le christianisme et plus spécialement par le catholicisme romain — sous le règne d'une hétéronomie en quelque sorte absolutisée par son renvoi à la volonté divine médiatisée dans les édits ecclésiastiques. Dans son analyse du *Petit catéchisme* de mon enfance, Gabriel Dussault (1972) a montré que de ses 508 questions et réponses, 130, soit plus du quart, renvoyaient à un devoir ou à une obligation, les mots associés se chiffrant à 389 mentions par rapport à une seule utilisation du mot libre, et sans jamais ne serait-ce qu'évoquer la liberté⁴. Régime hétéronomique, manifestement dominant depuis l'ultramontanisme importé de France par Mgr Bourget au 19^e siècle (Sylvain, 1971), et qui a tenu jusqu'au seuil des années 1960 et même un peu au-delà.

Car tout ne fut pas changé avec le décès de Maurice Duplessis. Il y a donc eu, quelque temps encore, un contrôle exercé par les autorités catholiques sur les écoles, pour ce qui nous intéresse ici, mais aussi sur les syndicats catholiques, les caisses populaires, etc. Par ailleurs, il est abusif de dater de 1960 un réveil de la liberté ou de l'autonomie qui fut vivement promue et défendue par certains acteurs durant la longue période évoquée de quelque 120 sombres années (1840-1960). Ce fut le cas, par exemple, et avant même cette période, lors de la mise en place entre 1814 et 1938 des écoles de syndics, que Jean-Pierre Proulx (2014) considère comme à l'origine de l'école publique québécoise et de la démocratie scolaire. Mais on ne saurait oublier les résistances et les actions explicitement laïques et libérales des Instituts canadiens de Montréal et de Québec (fondés respectivement en 1844 et en 1848), bien avant celles du Mouvement laïc de langue française des années 1960 (Tessier, 2008); ou encore le *Refus global* de

² Voir, plus loin, la contribution de Nicole Carignan et celle de Camille Roelens sur l'autorité dans une société démocratique.

³ Voir, plus loin, la contribution de Claude Lessard sur les exigences de la justice scolaire.

⁴ Et Dussault (1972) cite ici Ferdinand Brunetière : « Dans sa notion chrétienne, la liberté, c'est le droit que nous avons de n'être empêchés dans aucun des actes extérieurs qui nous sont commandés par la loi du devoir » (*Semaine religieuse de Québec*, 1900-1901, p. 291). La contribution de G. Dussault s'inscrit dans un numéro spécial de la revue *Relations* intitulé « Morale et changement : l'évolution de la conscience morale au Québec » (1972). J'y ai traité pour ma part — on ne s'étonnera pas — des « incertitudes de la conscience contemporaine » (p. 324-327).

1948, que le jésuite Julien Laperrière fit lire par ses étudiants du Collège Saint-Ignace, dont j'étais, peu après sa parution.

Il demeure que c'est lors de la Révolution tranquille des décennies 1960 et 1970 que la liberté — et du même coup l'autonomie et l'exigence de son respect — prit vraiment place et droit, tant pour ce qui a trait aux conduites personnelles qu'au plan collectif et proprement politique. Il fallut alors revoir, outre les règles de la vie en société, l'éducation et la formation. L'élan alors donné à l'école à tous ses ordres ou niveaux, de la maternelle aux institutions d'enseignement supérieur que sont depuis lors les cégeps et les universités, est suffisamment connu; nul besoin d'y revenir (Doray et Lessard, 2016). Pour ce qui est de l'éthique, elle fut pratiquement absente des consciences et des débats dans l'interdiction d'interdire des années 1960 et le rejet de la morale hétéronome longtemps dominante, soudain devenue non seulement désuète mais inappropriée, et non seulement inacceptable mais carrément inintelligible. À la suite de quoi, prenant acte des enjeux d'un développement des technologies dans tous les champs, tant du travail et des pratiques professionnelles que de la vie en général, s'est effectué, dans la prise de conscience des enjeux d'une capacité d'interventions et de transformations du monde sans cesse plus grandes, ce que l'on a appelé « le retour de l'éthique » — mais d'une éthique désormais placée sous le signe de la liberté ou de l'autonomie et de la responsabilité, et distinguée, comme pratique de délibération, de la morale et de ses règles codifiées. En France, Lipovetsky (1992), prenant acte de ce qu'il appellera « le crépuscule du devoir », parlera alors d'un « nouveau éthique », le principe de responsabilité y apparaissant, lié à l'autonomie assumée, « comme l'âme même de la culture postmoraliste » (p. 264-265).

Dans les sociétés dites démocratiques de tradition libérale, le respect des droits et libertés des personnes et de leur autonomie est souvent présenté aujourd'hui comme une caractéristique, et plus encore comme une exigence première, proprement fondamentale⁵. Compte tenu du droit de chacun et chacune à « choisir sa vie » ou à l'orienter selon son bon vouloir, il est aujourd'hui requis et imposé partout et en toute matière d'obtenir acceptation ou consentement. Pour des rapports sexuels, notamment, et je suis pleinement d'accord avec la nécessité alors ou dans des situations semblables d'un consentement clair et explicite, les campagnes MOI AUSSI ayant révélé tant de drames quand on passe outre ou quand on le prend d'entrée de jeu comme acquis. Mais on requiert aussi le consentement pour les mises à jour des logiciels comme pour les interventions chirurgicales. Pour les logiciels, on « clique » en fait sans rien lire ni vérifier. S'agissant d'une intervention médicale, on pose quelques questions, mais pour s'en remettre ensuite le plus souvent au bon jugement de l'expert, « si vous pensez que c'est mieux... », et on

⁵ Je reprends ici librement des propos d'un article à paraître prochainement dans la revue *Nouvelles pratiques sociales* sur les tensions traversant les pratiques du travail social.

signe. Bien des pans de nos vies sont en réalité placés sous le signe de l'hétéronomie, les décisions étant plus ou moins subrepticement prises par d'autres. Nous sommes désormais des consommateurs consentants⁶, notre autonomie comme personne et comme citoyen étant réduite au consentement à ce qui nous est imposé, ce consentement étant d'ailleurs lui-même imposé (Herman et Chomsky, 1988)⁷.

Cette tension, voire cette lutte, entre autonomie et hétéronomie imprègne toutes nos vies et tous les champs de pratique sociale. Dès la maternelle, et j'évoquerai ici le lapsus d'une éducatrice de CPE⁸ disant à un parent qui la remerciait de sa contribution au développement de sa fille : « Oh! c'est notre boulot : rendre vos enfants automates... Non, mais qu'est-ce que je dis là ? je voulais dire autonomes ». En fait, l'enfant autonome, à la garderie et à l'école, est celui ou celle qui, outre qu'il sait se chausser sans aide, fait ce que l'enseignant-e veut et lui a dit de faire sans même qu'il faille le lui rappeler. Une autonomie définie par sa conformité à la volonté d'un autre, ah bon ! Plus tard, vers la fin de sa vie, la personne âgée sera classée comme « en perte d'autonomie » lorsqu'elle ne pourra plus enfiler ses bas ou lacer ses bottes seule, ou qu'elle aura besoin d'aide pour se déplacer. Mais a-t-on perdu son autonomie quand seule l'auto-motricité est en cause ?

Pour illustrer encore, deux autres exemples, venant cette fois du monde politique et offerts « de haut », puisque mettant en cause le premier ministre du gouvernement canadien et le titulaire d'un de ses plus importants ministères, celui des Finances⁹. En octobre 2017, après de multiples interventions de l'Opposition dénonçant des conflits d'intérêts au moins potentiels le concernant, le ministre des Finances du gouvernement du Canada M. Bill Morneau annonce qu'il acceptera de placer ses actifs dans une fiducie sans droit de regard — notons la condition annoncée — « si la commissaire aux conflits d'intérêts et à l'éthique l'exige ». Et il insiste : « J'ai suivi les demandes de la commissaire depuis le début. Si elle me demande d'avoir une fiducie sans droit de regard, je vais le faire pour m'assurer que je suis libre de tout conflit d'intérêts ». Le premier ministre Justin Trudeau, ce même jour, se porte à la défense du ministre des Finances en faisant appel, lui aussi, à la commissaire à l'éthique : « Tous les parlementaires travaillent

⁶ Je reprends ici une expression utilisée à quelques reprises en divers lieux, notamment dans sa chronique du quotidien *Le Devoir*, par le professeur Pierre Trudel, du Centre de recherche en droit public de l'Université de Montréal, juriste spécialisé en droit de l'information et de la communication et titulaire de la Chaire L.R. Wilson en droit des technologies de l'information.

⁷ Parce que préfabriqué. Dans *Public Opinion*, Walter Lippman avait déjà utilisé en 1922 l'expression *manufacture of consent* pour désigner le contrôle de l'opinion publique dans les sociétés s'affichant comme démocratiques, expression qui sera reprise par Edward Herman et Noam Chomsky dans *Manufacturing Consent. The Political Economy of the Mass Media* (1988).

⁸ Le sigle désigne l'un des Centres de la petite enfance du Québec.

⁹ Je reprends ici librement les propos d'une conférence à l'Institut d'éthique appliquée (IDÉA) de l'Université Laval, à Québec, le 17 octobre 2017.

avec la commissaire pour être sûrs qu'ils font les choses de la bonne façon. Bill Morneau l'a consultée abondamment pour s'assurer qu'il faisait la bonne chose pour protéger son intégrité et celle de son ministère » (Huard, 2017). Dans l'école de mon enfance, on pouvait entendre parfois « le frère a dit qu'on pouvait... »

Un mois plus tard, soit le 20 décembre 2017, M. Trudeau lui-même sera blâmé par la commissaire à l'éthique pour avoir violé l'article 11 de la Loi canadienne sur les conflits d'intérêts, en passant des vacances familiales, l'année précédente, sur l'île privée d'un partenaire d'affaires du gouvernement. Le premier ministre se dit alors désolé, non pas du geste posé, mais de n'avoir pas fait approuver à l'avance ces vacances par le Bureau du commissaire, promettant du même souffle qu'il le fera à l'avenir et prendra « toutes les précautions »¹⁰.

Ni le ministre des Finances ni le premier ministre, semble-t-il, de leur commun aveu, ne pouvaient prendre sur eux, usant de leur autonomie ou de leur capacité de décider, après délibération, de faire ou de ne pas faire. Et ils gouvernent !

La tension entre hétéronomie et autonomie, paradoxe ou contradiction, traverse aujourd'hui toutes les pratiques professionnelles : dans les entreprises et dans les institutions de services publics, on fait partout appel à l'autonomie, à la capacité d'initiative, à la souplesse et à la créativité, mais en imposant à tous des codes de bonne pratique et des exigences de performance et d'imputabilité, qui ne laissent guère de place à l'exercice de l'autonomie, même dans des professions à pratique prudentielle (Champy, 2009 et 2011, Bourgeault, à paraître) ou, pour reprendre le titre d'un ouvrage collectif récent, dans des professions adressées à autrui (Mukamera *et al.*, 2018).

La même tension traverse aussi le débat actuel sur le recours aux algorithmes et le développement de l'intelligence artificielle. Nous serons bientôt invités à nous libérer de la conduite d'automobiles désormais autonomes et prenant elles-mêmes les décisions, et pourquoi pas — une peu plus tard, mais peut-être est-ce déjà à l'œuvre ? —, de la conduite de nos vies. Les développements de l'intelligence artificielle, qui n'a et n'aura sans doute toujours que l'apparence de l'autonomie, font depuis quelque temps l'objet d'interrogations et de débats. Tant l'éthique que l'école, éducation ou formation, y sont conviées (Lemieux, 2017). La question est d'importance capitale : qui décidera vraiment de ce que nous déciderons demain ?

La tension entre l'autonomie et l'hétéronomie, comme entre la liberté et la règle, n'a nullement été résorbée ni même diminuée, au fil des ans. Et sans doute ne peut-elle pas l'être : comme le rappelait il y a quinze ans Monique Canto-Sperber (2003), il y a

¹⁰ *La Presse*, le 20 décembre 2017.

telle chose que *les règles de la liberté*. À la rencontre de l'autonomie et de l'hétéronomie, le point d'équilibre sera toujours mouvant. J'y reviendrai en conclusion.

2. Tension entre l'unanimité (ou l'homogénéité) et la diversité

Une deuxième tension traversant la trajectoire des soixante dernières années — et dont je veux ici discuter brièvement — se vit dans le jeu complexe des rapports sociaux entre les exigences de la cohésion sociale et celles de la prise en compte de la diversité inhérente à toute pluralité (Tessier et Bourgeault, 2000). On a pu croire, un temps, à l'unanime unité de la communauté de ceux et celles qu'on appelait les Canadiens français, l'unité de langue et l'unité de foi assurant en effet une unanimité à tout le moins apparente, presque officielle, et, par-là, la forte cohésion d'un peuple ou d'une nation — on dira plus tard d'une société distincte. Citant ironiquement, pour décrire *l'homme d'ici*, une règle de l'Ordre des Jésuites : « Que tous s'efforcent de penser la même chose et, autant que possible, l'expriment de la même façon. », Ernest Gagnon évoquait en 1952, cette apparente unanimité du Québec d'avant la Révolution tranquille. Le joug catholique clérical était ferme, je l'ai rappelé plus haut, mais l'unanimité imposée ne fut jamais qu'apparente : je me contenterai ici d'inviter, si on en doute, à prendre connaissance de l'Affaire Guibord (1869-1875 — cf. Camiré, 2011; Hébert, 1992; Thériot, 2000). Il demeure que, pour bon nombre et pour la majorité des Canadiens français de l'époque, le ralliement dans une commune défense de la langue et de la foi assurait une forte cohésion sociale en dépit et par-delà les divisions et les luttes. Mais une cohésion face aux Anglo, contre les Anglo dont la domination subie était mal tolérée. Une forte cohésion, donc, mais dans un camp opposé à l'autre — dans le camp, pourrai-je dire plus tard, des majoritaires minorisés et sans pouvoir, et ne sachant faire place parmi eux ni aux Juifs ni aux Italiens pourtant catholiques, pratiquement acculés à s'angliciser. De sorte que parler d'unanimité, c'est restreindre abusivement le Québec réel d'alors qui était en réalité multiple et marqué par de fortes divisions et exclusions.

La Révolution tranquille des années 1960 et 1970, menée par « les élites » ou la petite bourgeoisie québécoise francophone, a modifié fortement, et à son avantage, cet équilibre fragile parce que fort peu équilibré; elle a à la fois francisé et laïcisé les institutions politiques et sociales, faisant toutefois droit et place à la communauté, plus précisément peut-être aux communautés de langue anglaise. Je ne referai pas ici cette histoire que vous connaissez autant que moi, du moins chez les moins âgés, mais les enjeux se sont par la suite déplacés compte tenu de la venue, par-delà les clivages français/anglais et catholiques/protestants, d'immigrants d'autres origines, allégeances, langues, religions. Il a fallu passer du constat d'une pluralité nouvelle, bien qu'elle fût aussi ancienne, au pluralisme — lequel, dans le sens que je lui donne ici, pose la pluralité effective et reconnue comme légitime. Alain Touraine posait, il y a vingt ans déjà, la question : *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents* (1997). Tel est, par-delà la

question posée, l'enjeu du vivre-ensemble, qui interpelle à la fois l'éthique et l'éducation ou la formation.

Car il ne suffit pas de prendre acte de la présence de l'étrange étranger pour, après un long moment d'hésitation, le déclarer soit non humain vraiment, puisque pas comme nous, et donc non civilisé encore, « sauvage », soit tout comme nous « au fond », soit tout à fait semblable à nous. Non, l'autre n'est pas « tout comme nous », et il faut le reconnaître dans son altérité et pourtant dans une commune appartenance à une même et unique humanité qui ne saurait être taillée à ma mesure, ni même, incluant alors les familiers ou les dits de souche, à notre mesure. Pour chacun et chacune, l'autre est, sinon menaçant, à tout le moins provoquant — ne serait-ce qu'il nous contraint à reconnaître qu'il est d'autres façons de penser et de faire que les nôtres, d'autres façons d'être humain que la nôtre, et nous voilà donc détrônés. En ce sens, la rencontre de l'autre, par son altérité même, est conflictuelle, à tout le moins provocante, et par là source de conflits potentiels; elle m'attaque dans ma prétention à définir l'humain (Todorov, 1989). Il faut donc résister à l'ennemi, le combattre ou le faire passer de la sauvage barbarie à la civilisation, du paganisme idolâtre à la vraie foi. D'où, à mon sens, la constante résurgence sous des formes diverses d'un racisme qui semble radical, indéracinable (Bourgeault, 2004), au point de rendre pratiquement utopique le vivre-ensemble harmonieux. Pourquoi ? D'où cela vient-il ?

Dans la tension entre l'unité et la diversité (Journet, 2002), pour penser l'être et par la suite gérer, ce que l'on appelle selon les cas le réel ou la vie, l'existant et l'existence, la tradition occidentale, comme l'a bien mis en lumière François Jullien (2011, 2016), a résolument privilégié l'Un (de l'être) au détriment du multiple (des réalités de l'existence). C'est sur ce terreau que l'Europe a pu croire que les valeurs qui lui étaient propres et familières étaient aussi — le colonialisme, l'entreprise missionnaire et au besoin les guerres aidant, — universelles. Je ne connais rien de la tradition chinoise qui, selon Jullien (2016, p. 29), plutôt que de choisir entre l'un et le multiple, privilégierait l'« entre » qui suppose et exige en quelque sorte la reconnaissance du multiple sans toutefois exclure non plus l'un, mais le commun — c'est-à-dire non pas l'identique ni même le semblable, mais bien le commun, qui exige la reconnaissance de l'identité de l'autre et sa légitimité. Qui exige aussi la mise en commun (Bouchard, 2012).

Mais cette mise en commun ne va pas de soi. Je dois à Linda Pietrantonio (1999, 2005), et par elle à Colette Guillaumin (1972), une lecture des rapports sociaux et des inégalités sous l'angle du rapport en quelque sorte fondamental entre Majoritaire (ou Majeur) et minoritaires (ou minorisés), le Majoritaire étant dans l'Afrique du Sud sous le régime de l'apartheid, par exemple, les Blancs, détenteurs du pouvoir, et non les Noirs, pourtant majoritaires, mais réduits, sans pouvoir, à la condition de mineurs. En dépit de toutes les déclarations rhétoriques ou juridiques de l'égalité des humains, la seule façon

d'accéder à l'égalité pourtant promise est d'appartenir malgré ses tares natives, par ses études ou par l'argent, au monde du Majoritaire, d'en être. Malgré les bonnes intentions de tant de discours sur le vivre-ensemble démocratique, les largesses admirées des riches mécènes et les contributions plus modestes visant à aider les plus démunis ne font que confirmer le clivage existant et les marginalisations ou les exclusions qui s'ensuivent.

Le vivre-ensemble sollicite ici à la fois, par-delà la philosophie morale et la philosophie politique, l'éthique en acte et la politique elle aussi en acte, active. Et l'éducation ou la formation, bien sûr, du même coup. Mais je m'en tiendrai ici à une brève discussion du rapport entre éthique et politique. On distingue parfois l'éthique et la politique en disant que la première promeut le souhaitable, tandis que la seconde doit prendre acte de sa faisabilité. Il s'agit là, à mon sens, d'une distinction qui ne tient pas : si l'éthique entend orienter l'action, par-delà l'analyse des situations, l'explicitation des enjeux, l'exploration et l'évaluation des voies d'action possibles, elle conduit forcément, à tout le moins dans bien des cas sinon toujours, à l'engagement et à l'action politique. Éthique et politique sont simultanément interpellées et convoquées, car, en bien des matières, il n'y a pas de possibilité réelle pour les individus de décider et d'agir selon leur volonté si les politiques et les aménagements sociaux ne le permettent pas en réalité. La prévoyance individuelle est forcément illusoire pour qui n'a même pas son pain quotidien.

Revenons, après cet excursus qui n'en est pas vraiment un, à la tension entre, sinon l'unanimité, la cohésion sociale, d'une part ou à un pôle, et, Babel n'ayant pas pu tenir, l'acceptation de la diversité, d'autre part ou à l'autre pôle — diversité des conditions de santé, des âges et des sexes tout autant que des langues, des cultures, des religions, toutes réalités qui sont parmi les lieux communs, bien que de diverses façons, d'une omniprésente dynamique sociale de discrimination, de marginalisation, voire d'exclusion. Entre le risque ou la peur de se perdre et le défi de possibles enrichissements des personnes et de la société, la tension à laquelle on ne saurait échapper entre l'Un et le multiple ne peut se vivre que dans l'incessante recherche d'un équilibre à constamment revoir, dans le juste milieu dont Aristote disait qu'il ne saurait être mathématique — ni statistique, ajouterai-je. D'où l'importance, à l'école et jusque dans les formations professionnelles les plus avancées, de l'apprentissage de la délibération.

J'évoquerai ici, avant de clore mes propos sur la tension entre la cohésion sociale et la prise en compte de la diversité, entre l'un et le multiple, deux courants de pensée et d'action qui me paraissent prometteurs : sur les frontières et leur transgression, sur la formation au vivre-ensemble. S'intéressant — premier volet — aux frontières dressées entre les écoles et les disciplines, Gaston Pineau (1980) a bien montré comment, outre la contrebande, des croisements peuvent donner naissance à l'inattendu de toutes les innovations, ce que mettra à son tour en lumière Michel Serres en traitant de l'éducation

comme métissage et émergence, entre le même et l'autre, du *Tiers-Instruit* (1992). Pour ce qui est de la formation au vivre-ensemble — second volet —, je renverrai aux travaux et aux publications de Nancy Bouchard (2017 – plusieurs contributions) et de Georges Leroux (2007, 2016). Mais si les programmes ÉCR ont ici un rôle important à jouer, c'est toute l'école, de la maternelle à l'université, qui doit favoriser l'apprentissage du vivre-ensemble.

3. Tension entre l'individualisme et la solidarité

Une tension entre l'individualisme et la solidarité traverse elle aussi les soixante dernières années. Je ne voudrais pas que se perdent les avancées de la liberté de chacun et chacune, et donc — au moins potentiellement ou, comme on dit souvent, en droit — de tous et toutes, que les déclarations et les chartes des droits et libertés ont en quelque sorte officialisées et institutionnalisées. Au Québec, la chape d'une relative homogénéité et de consensus obligés d'avant la décennie 1960 est heureusement tombée. Je déplore toutefois l'effritement progressif, au cours des décennies qui ont suivi, de la solidarité qui avait permis, lors de la Révolution tranquille québécoise, un accès universel, selon les visées des acteurs et les besoins, aux services d'éducation et de formation, aux services de santé, aux services sociaux. Il n'y eut jamais, au Québec, d'État-providence (à moins qu'on veuille placer sous ce sceau les institutions et les services contrôlés par les autorités religieuses et les clercs d'une Église catholique longtemps liée, au Québec, aux autorités politiques). Mais il y eut, oui, ces années de solidarité des décennies 1960 et 1970 durant lesquelles les citoyens québécois, hommes et femmes, se sont donné les moyens de leurs ambitions, de leur volonté d'une société plus respectueuse de tous et toutes et donc solidaire.

Foncièrement, les références de la solidarité ici évoquée sont libérales, rawlsiennes : pour assurer une pas trop inégale liberté à tous, il faut compenser les inégalités existantes face aux biens et services pour permettre leur accessibilité à tous. *La justice comme équité*, tel est le titre de l'ouvrage de John Rawls qui fait suite à sa *Théorie de la justice*. Le néolibéralisme aujourd'hui dominant condamne toute intervention de l'État qui imposerait des contraintes à l'acquisition même démesurée de biens et au commerce, reprenant les refrains anciens apprêtés à des sauces contemporaines et réaffirmant que la seule régulation légitime est celle du marché. D'aucuns ajoutent que le socialisme latent ou affiché de la Révolution tranquille québécoise, enfreignant les règles d'un libre marché, a induit à une croissance incontrôlée des dépenses publiques résultant d'une dépendance ces citoyens face à un État-providence dont on attend tout, et dès lors trop.

Mais il n'y a jamais eu au Canada et pas même au Québec d'État-providence. Ce qu'il y a eu, et qui tient encore, c'est un mouvement de solidarité faisant que, oui, les plus

riches contribuent davantage que les moins nantis pour assurer à tous, et de la façon la plus égalitaire possible, un accès aux services publics d'éducation, des soins de santé, de support social lorsque requis. M'en tenant ici à ce qui touche l'éducation et la formation seulement, je rappellerai que l'accès à l'école ou à l'éducation fut longtemps réservé, selon le langage de l'époque, aux élites. Jusqu'aux premières années de la décennie 1960, il n'y avait que le tiers des garçons de moins de 16 ans qui poursuivaient leurs études au-delà des sept années de l'école primaire, et 4 % seulement accédaient à l'université — où, en outre, les « filles » ne constituant que 15 % des effectifs totaux (Dandurand, 1990). J'ai été, grâce aux convictions de mes parents, parmi les rares privilégiés, les chanceux. J'ai donc été heureux, en 1962-1963, d'être d'une petite équipe (un trio) chargée de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un programme collégial préparatoire aux études universitaires; la deuxième cohorte, en 1964, fut de 5 000 personnes. On ne sait plus aujourd'hui, les plus âgés l'ayant parfois oublié eux-mêmes, que le vaste mouvement de la Révolution tranquille québécoise fut placé sous le signe de la liberté en quelque sorte conquise, mais aussi sous celui de la solidarité.

La solidarité n'est pas morte; si elle avait disparu, l'humanité ne serait plus. Mais elle est, comme toujours, en tension avec les intérêts individuels, lesquels, à tort, ne s'articulent pas résolument aux aspirations des autres. Pourtant, dans cette unique demeure commune des 7, et bientôt 8 milliards d'humains qu'est la planète Terre, notre survie à tous tient à la préservation d'une paix toute relative, c'est-à-dire sans recours à l'arsenal atomique des grandes puissances, et à un contrôle tout aussi relatif et non assuré encore du réchauffement climatique. Nous sommes, que cela nous plaise ou pas, dans des réseaux d'interdépendances qui n'épargneront personne. Les intérêts individuels devraient donc conduire à prendre acte de ceux des autres, puisqu'il s'agit de notre sort commun. Mais les individualistes que nous sommes — et que sont tous les humains — résistent à se mettre résolument au service du bien commun. Et si les droits des autres à la vie et à la santé, à un toit, à l'éducation peuvent être bafoués, pourquoi pas, un jour, les miens aussi ? D'où le ralliement déjà fait, mais en paroles seulement, dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme de l'ONU en 1948, qui reconnaît à tous les humains une égale dignité (Bouchard et Daniel, 2017).

Dans toutes les dynamiques que traverse la tension entre l'aspiration des individus à la liberté et le respect de l'égale dignité des personnes, les enjeux dits de la justice, avec les théories qui tentent de les expliciter et de les mieux comprendre, appellent à la solidarité. Car elle seule peut faire en sorte que les défenseurs de la liberté que sont les libéraux tempèrent leurs aspirations pour rendre possible la liberté des autres, et que les tenants de l'égalité, comme en retour, acceptent de ne pas tuer la créativité de la liberté. Ce qu'exprime à sa façon le drapeau tricolore de la France : la liberté et l'égalité ne peuvent se « vivre-ensemble » que par et dans la reconnaissance de la fraternité humaine, dans la solidarité. Ici aussi, l'éthique et l'école — ou l'éducation et la formation — sont

interpelées pour une mise à contribution commune, bien que différenciée, à la construction d'une humanité solidaire. Encore une fois, il n'y a pas que les programmes d'ÉCR qui soient ici en cause, mais bien toute l'école, éducation et formation, à tous les ordres ou niveaux.

Comme toujours, sans vraiment conclure...

Ces tensions ne peuvent être effacées par le choix d'un des deux pôles et l'enfermement dans ce choix. Nul ne saurait se ranger du côté de la liberté et rejeter toutes les règles, y compris celles qui, paradoxalement, rendent son exercice possible. Nul ne peut tout placer sous le signe des exigences de la cohésion sociale ou de la seule règle de la décision majoritaire sans tenir compte aussi de la diversité des histoires, des situations et des aspirations, sous peine que soit remise en cause précisément la cohésion sociale. Nul ne peut soumettre à la liberté d'entreprise et de commerce le sort des humains et de leur santé et de leurs rêves sans mettre en danger leurs propres intérêts. Nul ne peut, non plus, se ranger du seul côté de la vertu, laquelle d'ailleurs ne se vit jamais dans le respect de l'un des pôles seulement, mais dans le constant effort de réconciliation avec, ma foi, l'inconciliable ou du moins le trop souvent irréconciliable.

Comme le rappelait jadis Aristote, entre le trop et le pas assez du courage comme de la portion d'un repas, le juste milieu n'est pas mathématique et ne saurait être établi de façon définitive. À la cafétéria de l'école secondaire ou du cégep, écrit Aristote en d'autres termes et parlant plutôt du *gymnasion*, il ne serait pas juste ni ajusté de donner la même portion d'aliments à celui, de fort gabarit, qui vient de jouer au football et à celui, malingre, qui a plutôt fait la sieste : le juste milieu est celui, toujours fluctuant, qui est ajusté aux besoins et aux capacités, et c'est pourquoi la justice est aussi justesse. Il en va de même pour le courage qui, entre la couardise et la témérité, selon qu'on est fort ou faible, en nombre ou seul, trouvera le délicat équilibre d'un juste milieu fort variable, tenant compte tant des enjeux que de la situation et des forces en présence, et par là approprié. D'où la nécessité de la délibération et l'importance de son apprentissage. Toujours, l'éthique appelle l'éducation ou la formation, lesquelles appellent, à leur tour, l'éthique.

Pour redire cela en d'autres mots, peut-être plus simples, ni tout à fait blancs, ni tout à fait noirs : nous avons trop facilement tendance à construire des éthiques pour temps de paix alors que l'humanité, depuis la lutte fratricide de Caïn et Abel, puis d'Étéocle et Polynice et à travers toutes les croisades et les tueries jusqu'à aujourd'hui et sans doute demain encore, est toujours en guerre.

Et nous voulons, à l'école, éduquer à un vivre-ensemble harmonieux qui relève de l'utopie, à la recherche de ce pays de paix et de prospérité qui jamais n'existera, où l'agneau pourrait paître avec le loup et où couleraient le lait et le miel, alors qu'il faut

préparer au dialogue et à l'action concertée entre et avec des personnes qui, à l'envers de ce qu'écrivait Ernest Gagnon pour décrire un *Homme d'ici* qui n'est plus, ne pensent pas la même chose et ne s'expriment pas de la même façon, mais ont tous et toutes en commun une même humanité riche de sa foisonnante diversité. J'ai souvent entendu dire : « avant de discuter, entendons-nous sur les mots, sur des définitions ». Mais si nous nous entendions là-dessus, la discussion serait inutile. C'est par elle, si elle est rigoureusement et loyalement menée, que nous pourrions découvrir, sans nier ni aplatir les différences et même les divergences, les consensus provisoires requis et suffisants pour une action commune de redressement concertée, ce à quoi invitait il y a quelques années, par-delà les écarts entre les théories contemporaines de la justice, l'économiste et philosophe indien Amartya Sen (2012). Nous pouvons tous nous entendre pour juger les famines inacceptables et travailler à les éviter. Mais rien n'est moins sûr si l'on en juge par le sort fait aujourd'hui aux migrants, « la tache morale du XXI^e siècle », a dit la québécoise Joane Liu, présidente de Médecins sans frontières¹¹.

Les conflits, si on accepte de les reconnaître et de les vivre — et je terminerai là-dessus — peuvent être plus féconds et plus prometteurs d'un avenir meilleur que les paisibles endormissements des consciences dans leurs fallacieuses certitudes, que l'éthique et l'école — éducation et formation — doivent aider à dépasser. Et peut-être le propre de l'homme n'est-il ni la raison ni le rire, mais la capacité du pari qui, acte de foi et d'espérance, soutient la marche vers la terre promise qui toujours se dérobe. Je me souviens avoir été séduit, durant mes études en philosophie, par l'*Homo Viator* de Gabriel Marcel.

Références

- Bouchard, G. (2012). *L'Interculturalisme. Un point de vue québécois*, Montréal, Éditions Boréal.
- Bouchard, N. (2017). « Éthique et culture religieuse à l'école québécoise. Une approche éthique et culturelle de l'éducation au vivre-ensemble », *Carrefours de l'éducation*, vol. 2, n°44, p. 117-130.
- Bouchard, N. et M.-F. Daniel (dir.) (2017). *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. et M.-F. Daniel (2017). « Dignité humaine et éducation pour un monde problématique », *Éthique en éducation et en formation*, n°3, p. 5–6.
- Bourgeault, G. (1999). *Éloge de l'incertitude*, Montréal, Éditions Bellarmin.
- Bourgeault, G. (2004). *Éthiques. Dit et non-dit, contredit, interdit*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

¹¹ *La Presse*, le 15 mai 2018.

- Bourgeault, G. (2004). « La constante résurgence du racisme. Pourquoi ? », dans J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (dir.), *Racisme et discrimination*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Bourgeault, G. (2017). « Plaidoyer pour une école publique », dans C. Régis, K. Benyechlef et D. Weinstock (dir.), *Sauvons la justice ! 39 propositions pour agir*, Montréal, Del Busso Éditeur, p. 42-46.
- Camiré, A. (2011). *Confrontations et excommunication : l'impact de l'Affaire Guibord au Canada et ailleurs*. Thèse de doctorat, Ottawa, Université d'Ottawa.
- Canto-Sperber, M. (2003). *Les règles de la liberté*, Paris, Éditions Plon.
- Dandurand, P. (1990). « Démocratie et école au Québec : bilan et défis », dans F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard ! Et après ?*, Québec, Éditions de l'Institut québécois de recherche sur la culture.
- Doray, P. et C. Lessard (dir.) (2016). *50 ans d'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Dussault, G. (1972). « La religion de l'ordre... et après ? Aperçus sur la morale québécoise de 1900 », *Relations*, n°317, p. 330-334.
- Gagnon, E. (1963). *L'homme d'ici*, suivi de *Visage de l'intelligence et Infantilisme religieux*, Montréal, Éditions HMH.
- Guillaumin, C. (2002). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*, Paris, Éditions Gallimard.
- Hébert, R. (1992). *Le procès Guibord ou l'interprétation des restes*, Montréal, Éditions Tryptique.
- Herman, E. et N. Chomsky (1988). *Manufacturing Consent. The Political Economy of the Mass Media*, New York, Éditions Pantheon Books.
- Journet, N. (2002). *La culture. De l'universel au particulier*, Éditions Sciences humaines.
- Jullien, F. (2011). *De l'universel. De l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. Paris, Éditions du Seuil.
- Jullien, F. (2016). *Il n'y a pas d'identité culturelle, mais nous défendons les ressources d'une culture*, Paris, Éditions L'Herne.
- Huard, M. (2017). « Morneau placera ses actifs en fiducie si la commissaire l'exige », *Journal de Québec*, 16 octobre 2017. [En ligne] <http://www.journaldequebec.com/2017/10/16/le-ministre-morneau-na-pas-place-ses-actifs-en-fiducie>
- Lemieux, D. (2017). « Cohabiter avec l'intelligence artificielle », *Radio-Canada*. [En ligne] <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/special/2017/02/intelligence-artificielle/cohabiter-emploi-ethique-societe-avenir.html>
- Leroux, G. (2007). *Éthique culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*, Montréal, Éditions Fides.

- Leroux, G. (2016). *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Éditions Boréal.
- Lipovetsky, G. (1992). *Le crépuscule du devoir*, Paris, Éditions Gallimard.
- Marcel, G. (1951). *Homo Viator*, Paris, Éditions Aubier.
- Pietrantonio, L. (1999). *La construction sociale de la (dé)légitimation de l'action positive ou l'envers de l'égalité*. Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- Pietrantonio, L. (2000). « Une dissymétrie sociale : rapports sociaux majoritaires/minoritaires », *Bastidiana*, n°29-30, p. 151-176.
- Proulx, J.-P., avec la collaboration de C. Dessureault et P. Aubin (2014). *La genèse de l'école publique et de la démocratie scolaire au Québec : les écoles de syndics 1814-1838*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. New York, Harvard University Press.
- Rawls, J. (1985). *Justice as Fairness. A Restatement*, New York, Harvard University Press.
- Sen, A. (2012). *L'Idée de justice*, Paris, Éditions Flammarion.
- Sylvain, P. (1971). « Quelques aspects de l'ultramontanisme canadien-français », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 25, n°2, p. 239-244.
- Tessier, C. et G. Bourgeault (2000). « Éthique de société et éducation à la citoyenneté », dans G. A. Legault, A. Rada-Donath et G. Bourgeault (dir.), *Éthique de société. L'éthique dans les sociétés démocratiques avancées*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke/Productions G.G.C., p. 191-220
- Tessier, N. (2008). *Le mouvement laïque de langue française : laïcité et identité québécoise dans les années 1960*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Thério, A. (2000). *Joseph Guibord : victime expiatoire de l'évêque Bourget. L'Institut canadien et l'affaire Guibord revisités*, Montréal, Éditions XYZ.
- Todorov, T. (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Éditions du Seuil.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*, Paris, Éditions Fayard.