

VIVRE-ENSEMBLE ET DIALOGUE : DU PROGRAMME QUÉBÉCOIS D'ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE À LA DÉLIBÉRATION DÉMOCRATIQUE

ANDRÉ DUHAMEL *Université de Sherbrooke*
MIREILLE ESTIVALÈZES *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. La notion de vivre-ensemble est très présente dans le récent programme d'éthique et culture religieuse québécois, où elle ne se réduit pas à la simple coexistence mais imprègne, par sa promotion du dialogue, l'ensemble du projet pédagogique et politique qu'il soutient. C'est pourquoi elle est encore pertinente hors du contexte scolaire, dans le monde politique de la délibération démocratique que le programme entend ultimement aider à construire. En éclairant la notion de vivre-ensemble à la double lumière des sciences de l'éducation et de la philosophie politique, nous espérons montrer tant la pertinence de cette notion que la portée du programme, l'une et l'autre œuvrant selon un paradigme pédagogique dépassant le clivage allégué entre éthique et politique.

DIALOGUE AND "LIVING TOGETHER:" FROM QUÉBEC'S ETHICS AND RELIGIOUS CULTURE PROGRAM TO DEMOCRATIC DELIBERATION

ABSTRACT. The idea of "living together" is a recurring concept in Quebec's *Ethics and Religious Culture* program. It structures, through the promotion of dialog, the whole pedagogical and political project of the program, and so means much more than mere "coexistence." This concept also extends outside the school system, in the political realm of democratic deliberation, which the program ultimately hopes to improve. We intend to examine this concept, using the disciplines of philosophy and education research, in order to show its educative meaning and political implications. Our hypothesis is that both dimensions refer to a common pedagogical paradigm that transcends the supposed dichotomy between ethics and politics.

La notion de vivre-ensemble a investi depuis une quinzaine d'années les discours de l'éducation, de l'éthique et, dans une moindre mesure, celui de la philosophie. On pourrait croire qu'il s'agit d'une expression passe-partout concoctée par les concepteurs de récents programmes ministériels, mais elle leur est en fait bien antérieure, même si elle n'a pas souvent été thématisée ailleurs. Sa recrudescence actuelle est peut-être le symptôme d'une difficulté théorique

ou, inversement, la tentative de formuler sa solution. En quoi pourrait consister cette tentative? Nous nous proposons, en combinant les approches des sciences de l'éducation et de la philosophie politique, d'expliciter les caractéristiques du vivre-ensemble comme projet politique, d'abord tel qu'il apparaît dans le récent programme québécois d'éthique et culture religieuse, et ensuite comme une dimension négligée de la délibération démocratique en régime pluraliste, que nous nommerons le vivre-ensemble comme pédagogie. Nous espérons ainsi montrer tant la pertinence de cette notion que la portée de ce programme.

LE DÉFI DU PLURALISME DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

Nombre de pays occidentaux sont aujourd'hui confrontés à un processus de pluralisation croissante des appartenances religieuse et culturelle de leurs citoyens, le plus souvent lié au développement des flux migratoires. Il en résulte une coexistence de diverses conceptions du monde et de la vie bonne, de nature religieuse ou séculière. Or, l'école est l'une des principales institutions qui se voit confier le défi de la gestion de la diversité religieuse, elle a, en particulier, la mission de favoriser la socialisation d'élèves issus d'horizons culturels différents, en leur apprenant à se connaître et à se respecter. Toutefois, l'école a également pour mission de préparer de futurs citoyens capables de prendre part à la vie de la cité.

Considérant que les citoyens doivent « vivre-ensemble »... et ce, malgré leurs divergences morales et religieuses, il est justifié de se demander quel apport peut être celui de l'éducation en milieu scolaire en ce domaine, de manière à favoriser entre eux des relations pacifiques et leur participation à la réalisation du bien commun. (Milot, 2005, p.13)

Si l'éducation à la citoyenneté constitue une voie privilégiée pour préparer les jeunes à vivre dans un contexte de pluralité des valeurs, certains considèrent que l'étude des religions peut, elle aussi, contribuer « au vivre-ensemble et à la délibération démocratique [en favorisant] une prise en compte positive de l'altérité et de la diversité » (Ouellet, 2005, p. 175). C'est dans ce projet éducatif que s'inscrit le programme d'éthique et culture religieuse (ECR), qui constitue la dernière étape du processus de déconfessionnalisation de l'école québécoise, et qui remplace, depuis 2008, le régime d'options entre enseignements de religion catholique ou protestante et enseignement moral, par un seul et même enseignement pour tous les élèves. En effet, tant dans ses finalités que dans ses contenus, le programme ECR manifeste, d'une part, le projet politique de prendre acte et de valoriser la diversification religieuse croissante de la société québécoise et d'autre part, de permettre la construction d'une culture publique commune et le rassemblement autour de valeurs partagées par tous, qui transcendent les différences individuelles et les intérêts particuliers. L'expression de « vivre-ensemble », bien que polysémique (Duhamel, 2010), est souvent utilisée dans le programme ECR (une quarantaine d'occurrences) pour

caractériser ce projet de société où l'espace commun se doit d'être harmonisé, en particulier par le dialogue. Cependant, elle n'est jamais définie de façon précise, comme si sa signification allait de soi. Notre propos consistera donc à décrire et analyser les diverses acceptions de l'expression « vivre-ensemble » dans les différents contextes où celle-ci se trouve utilisée afin d'en mieux saisir les multiples significations. Nous examinerons ainsi comment cette expression peut, selon les circonstances, prendre cinq sens : elle peut (1) soit nommer une réalité sociale, (2) soit faire référence à un cadre normatif, qui vise à favoriser la cohésion sociale dans une société marquée par la diversité religieuse, et au modèle original d'interculturalisme, (3) soit désigner un cadre éthique qui se traduit dans le paradigme de la reconnaissance de l'autre lié à une exigence de réciprocité, (4) soit encore référer à un projet politique qui se déploie à la fois dans une quête de valeurs communes ainsi que dans une quête commune de valeurs, ou enfin, (5) souligner une pratique dialogique aux vertus éducatives.

Le premier sens de l'expression est lié à un constat sociologique de l'ordre de l'évidence : nous vivons, au Québec, dans une société diversifiée où les individus doivent, de fait, vivre-ensemble. D'entrée de jeu, le programme annonce que

comme plusieurs sociétés démocratiques, le Québec se caractérise par un pluralisme grandissant. Ce pluralisme se manifeste notamment dans la diversité des valeurs et des croyances que préconisent des personnes et des groupes et qui contribuent à façonner la culture québécoise. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008, p. 1)

Ainsi, si le catholicisme reste un référent culturel majeur (lors du Recensement de 2001, 83,4 % de la population québécoise se déclare catholique), les chiffres de Statistique Canada font cependant ressortir une forte progression, au Québec, du nombre de musulmans (passés de 44 925 en 1991 à 108 625 en 2001), de même qu'une croissance du nombre d'adeptes de l'hindouisme, du bouddhisme ou du sikhisme, même si ces dernières religions demeurent très minoritaires. La diversification du paysage religieux se manifeste également par l'importante croissance du nombre de personnes qui se déclarent « sans appartenance religieuse », ce groupe constituant désormais le deuxième plus important (soit en 2001 près de 6 % de la population totale).

Relativement à cette réalité nouvelle, le philosophe Georges Leroux (2012), en vient à parler de pluralisme normatif :

[une] position philosophique qui considère en premier lieu que la pluralité (plus d'un) et la diversité (différent des autres) sont les conditions d'une délibération démocratique plus riche et surtout plus respectueuse de la réalité sociale. C'est également la position qui considère en conséquence qu'au lieu de rechercher l'effacement des différences et leur dissolution dans une homogénéité illusoire, comme celle que rend toujours disponible une relecture idéalisée du passé ou du pouvoir des majorités, il est préférable d'enrichir la culture commune du débat sur les différences dans le but de construire ensemble un avenir. (pp. 213-214)

Les jeunes sont confrontés, à l'école, au pluralisme moral et religieux qui caractérise la société québécoise : « pluralité des arguments et des normes, pluralité des croyances et des symboles », qui exigent un espace de délibération et de dialogue situé dans la « perspective du vivre-ensemble » (Leroux, 2007, pp. 85-86). Le défi principal du programme d'éthique et culture religieuse consiste alors à aller à la rencontre de ce pluralisme.

Toutefois, pour éviter les écueils d'une société fragmentée (Wieviorka, 1996), voire même le spectre du multiculturalisme où chaque communauté vivrait repliée sur elle-même et où il n'existerait pas de culture commune, le programme ECR propose, pour favoriser le vivre-ensemble, de développer la cohésion sociale par des apprentissages qui « visent expressément le partage de valeurs communes, l'acquisition d'un sens civique dans l'expression de ses convictions et de ses valeurs et la prise de conscience que les choix individuels ont des effets sur la collectivité » (MELS, 2005, p. 6). Il faut ici comprendre le lien entre ce souci de cohésion sociale et le modèle, mis de l'avant au Québec, de la philosophie politique de l'interculturalisme, qui favorise les interactions entre citoyens. Le rapport de la Commission Bouchard-Taylor, qui souligne d'ailleurs la pertinence du cours d'éthique et culture religieuse, esquisse quelques éléments de définition de l'interculturalisme :

Toute collectivité a intérêt à maintenir un minimum de cohésion. C'est à cette condition qu'elle peut se doter d'orientations communes, assurer la participation des citoyens à la délibération publique, créer un sentiment de solidarité nécessaire au bon fonctionnement d'une société égalitaire, disposer d'une capacité de mobilisation en cas de crise et profiter de l'enrichissement lié à la diversité ethnoculturelle. (Bouchard-Taylor, 2008, p. 19)

Certes, la diversité, entre autres religieuse et culturelle, peut être vue comme source de richesse pour la société, mais parfois aussi comme « source de tension ou de conflit » (MELS, 2008, p. 1). Il ne suffit donc pas de proclamer que la diversité est bonne en soi pour que la perception sociale qu'on a d'elle soit positive, mais, au contraire, il importe de dessiner un cadre d'actions qui permettra à cette pluralité d'être appréhendée de façon constructive, par exemple en développant chez les élèves des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. C'est précisément ce que se propose de faire le programme d'éthique et culture religieuse qui vise, comme nous allons le voir, à la fois la connaissance et la compréhension de la diversité des conceptions de la vie bonne, mais aussi la pensée autonome et critique, ainsi que la réflexivité sur les valeurs et les normes individuelles et collectives. Le deuxième sens de l'expression « vivre-ensemble » correspond donc à un objectif de développement de la cohésion sociale dans une société où le pluralisme axiologique constitue non seulement une réalité et parfois aussi un défi dans la construction d'une culture publique commune.

LE VIVRE-ENSEMBLE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES

Le projet de l'école québécoise est articulé autour de trois axes : instruire, socialiser, qualifier. C'est en particulier dans sa mission de socialisation que l'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion « en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2006, p. 5). Le Programme de formation de l'école québécoise est organisé autour de cinq domaines généraux de formation, parmi lesquels celui du « Vivre-ensemble et citoyenneté », qui se donne comme objectifs de valoriser les règles de vie en société et les institutions démocratiques, de promouvoir les valeurs d'engagement, de coopération et de solidarité, et enfin, de contribuer à construire une culture de la paix. Si tous les champs disciplinaires peuvent participer à une sensibilisation des élèves au vivre-ensemble et à la citoyenneté, certains d'entre eux, tels le domaine de l'univers social et celui du développement personnel contribuent, cependant, de façon privilégiée, « à la prise de conscience de la diversité des options et des croyances, à la distanciation par rapport à ses propres modèles de référence et à la prise de parole dans un esprit de dialogue » (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2006, p. 29). Ainsi, au secondaire, c'est principalement le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté qui prépare l'élève à assumer ses responsabilités de citoyen par une compréhension éclairée des réalités sociales et par une mise en perspective historique de celles-ci. C'est toutefois le programme d'éthique et culture religieuse qui entretient les liens les plus significatifs avec le domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté » :

Parce qu'il s'adresse à des jeunes dont les visions du monde sont parfois divergentes et qu'il les invite à dialoguer en recherchant des aménagements qui favorisent le vivre-ensemble, le programme répond tout naturellement à l'intention éducative de ce domaine : amener les élèves à participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et à adopter des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. (MELS, 2008, p. 6)

Pour qu'elle soit juste, cette exigence d'ouverture à autrui doit se faire dans une démarche de réciprocité, où chacun est attentif à accorder à l'autre le même respect que celui dont il souhaite lui-même bénéficier. Ce souci de l'ouverture à l'autre d'une part, de même que les préoccupations exprimées pour la « réflexion et [les] actions favorisant le bien commun » (MELS, 2008, p. 1) d'autre part, correspondent précisément aux deux finalités du programme que nous allons présenter.

LE VIVRE-ENSEMBLE DANS LE PROGRAMME D'ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

La première des finalités du programme est la reconnaissance de l'autre : indissociable de la connaissance de soi, elle est « liée au principe selon lequel toutes les personnes sont égales en valeur et en dignité » et elle « contribue à la

construction d'une culture publique commune qui tient compte de la diversité » en prenant appui sur un dialogue empreint d'écoute et de discernement (MELS, 2008, p. 2). Cette finalité se situe dans la lignée de la pensée du philosophe canadien Charles Taylor pour qui il est nécessaire d'instaurer une politique de la « reconnaissance », qui constitue un besoin humain vital, afin que la dignité et l'authenticité des individus, qui sont porteurs d'une histoire et d'une culture singulières (qui englobent les religions, mais aussi les langues, les valeurs, les coutumes), soient pleinement reconnues : « notre identité est partiellement formée par la reconnaissance ou par son absence, ou encore par la mauvaise perception qu'en ont les autres » (Taylor, 2001, p. 41). La pluralité est donc non seulement constitutive des sociétés démocratiques contemporaines, mais se doit d'être également reconnue et valorisée comme une de leurs richesses. L'enseignement d'éthique et culture religieuse doit, dans ce sens, procurer aux élèves des connaissances et des instruments de compréhension de la diversité religieuse et culturelle qui compose la société québécoise (communautés catholiques, protestantes, juives, amérindiennes, mais aussi musulmanes, hindoues, bouddhistes, non-croyants, etc.). Il doit également leur permettre, même s'ils ont sur les religions des points de vue très différents, d'apprendre à se respecter mutuellement, ce qui permettra à chacun de se sentir reconnu et accepté dans son identité. Le vivre-ensemble correspond donc ici, troisième sens, au paradigme de la reconnaissance, lié à une exigence de réciprocité.

La seconde finalité du programme ECR est celle de la poursuite du bien commun qui se traduit par : « la recherche avec les autres de valeurs communes; la valorisation de projets qui favorisent le vivre-ensemble; et la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise » (MELS, 2008, p. 2). S'exprime ici un projet politique qui cherche à promouvoir, dans une perspective rejoignant celle de l'éducation à la citoyenneté, l'appropriation par les jeunes d'une culture publique commune, définie comme « le partage des repères fondamentaux qui sous-tendent la vie publique au Québec » (MELS, 2008, p. 2), la volonté de construire un espace commun, au-delà des différences et des intérêts particuliers, et de rechercher des valeurs partagées par tous, dans une volonté de concilier le soi, l'autre et le nous (Estivalèzes et Lefebvre, 2012).

En vertu de son approche épistémologique socioconstructiviste, le programme est organisé autour de trois compétences. La première compétence, présentée comme devant tenir compte « des défis relatifs au vivre-ensemble dans notre société pluraliste et dans le monde » (MELS, 2008, p. 1), consiste à développer une réflexion sur des questions éthiques. Elle exige le développement de capacités de réflexion et de délibération sur des questions de société (par exemple la protection de l'environnement), porteuses parfois de tensions ou de conflits, ainsi que sur les normes et valeurs sur lesquelles différents points de vue peuvent se fonder. Le vivre-ensemble est donc ici une finalité sociale qui doit être atteinte par la réflexion critique personnelle et par un exercice de délibération collective.

La seconde compétence relève de la compréhension du phénomène religieux, elle cherche à favoriser chez les élèves la connaissance et la compréhension des différentes religions et visions séculières du monde dans leurs environnements sociaux et culturels. La meilleure connaissance de la diversité recherchée ici doit permettre un plus grand respect de l'autre. Cependant, il existe aussi une préoccupation de montrer que les différentes religions peuvent converger dans une volonté d'établir des principes qui permettent de vivre en société de façon harmonieuse. Le vivre-ensemble qui est ici visé se caractérise par la coexistence pacifique, respectueuse et équilibrée, des élèves dans la classe et au-delà, des citoyens dans la société.

Enfin, la troisième compétence, celle de la pratique du dialogue, considérée par certains comme la matrice du programme, constitue la voie privilégiée pour développer le vivre-ensemble : « c'est l'argument social et politique de la nécessité d'une formation au dialogue en vue du vivre-ensemble qui est devenu, avec le temps, l'argument fondamental » (Leroux, 2007, p. 84). Elle se définit ainsi :

Pour être viable, une société pluraliste où foisonnent les questions d'ordre éthique et où coexistent différentes croyances et façons de penser, d'être et d'agir a besoin de se définir comme une société ouverte et tolérante. Afin de favoriser le vivre-ensemble, une telle société ne saurait faire l'économie d'un dialogue empreint d'écoute et de réflexion, de discernement et de participation active de la part de ses membres. Cette qualité de dialogue est fort utile à la connaissance de soi et indispensable à la vie en société. (MELS, 2008, p. 24)

Le vivre-ensemble relève donc, au sein du programme d'éthique et culture religieuse, à la fois, d'un idéal éducatif et politique se déployant dans une quête de valeurs communes (à travers la réflexion éthique) ainsi que dans une quête commune de valeurs (au moyen de la connaissance et de la reconnaissance d'autrui recherchées en culture religieuse), ce qui en représente un quatrième sens, mais constitue également, dans un cinquième sens, une pratique dialogique aux vertus éducatives, que nous allons maintenant analyser.

DÉLIBÉRATION, RÉFLEXIVITÉ, ESPRIT CRITIQUE ET RÉCIPROCITÉ

En effet, totalement orientée vers la construction d'un meilleur vivre-ensemble, la compétence de la pratique du dialogue, étroitement associée tant à la réflexion éthique qu'à l'acquisition d'une culture religieuse, s'articule autour de trois temps : le premier demande des moments de réflexion personnelle, où l'élève organise sa pensée, et fait appel à une capacité de délibération intérieure. Le second temps est celui de l'interaction avec les autres, il nécessite que les élèves développent leur capacité d'exprimer leur point de vue en s'appuyant sur des arguments pertinents et cohérents, tout en restant attentifs aux points de vue des autres et en échangeant des idées avec eux. La dimension de délibération interactive est ici particulièrement importante. Enfin, le troisième temps est celui du retour sur soi avec l'élaboration d'un point de vue étayé de façon rigoureuse et cohérente. Un contenu formel très détaillé est d'ailleurs prescrit :

formes du dialogue et conditions favorables au bon exercice de celui-ci, moyens pour élaborer un point de vue personnel et pour interroger le point de vue d'un autre, types de jugements et de raisonnements, ainsi que procédés susceptibles d'entraver le dialogue. Le respect de ces règles doit guider les formes qu'emprunteront les échanges en classe. Par ailleurs, si la liberté de conscience des élèves doit être respectée, aucune opinion portant atteinte à la dignité des personnes ne peut être acceptée.

Si les ancrages philosophiques de la conception du dialogue mise de l'avant dans le programme d'éthique et culture religieuse ne sont pas explicités, on observe néanmoins « des principes et des méthodes du dialogue rationnel où les points de vue énoncés doivent idéalement reposer sur des arguments et un raisonnement logiques capables de résister à un processus de justification » (Barré, 2009, p. 73). Le dialogue est donc à la fois une pratique formalisée de façon précise, qui fait appel à différentes règles pour communiquer clairement et mettre en place dans la classe des « conditions favorables au dialogue et à la compréhension commune », un processus de discussion rationnelle ayant pour fondement et horizon la reconnaissance de l'autre, mais, il constitue également, pour certains, une finalité éthique en soi qui doit mener à « la paix et à l'harmonie sociale » (Leroux, 2010, p. 177).

Comme on le voit, les notions de délibération et d'interaction sont au cœur de la pratique dialogique. La délibération a une double dimension, intérieure et impliquant des moments de réflexion personnelle, mais également collective, visant à favoriser la rencontre de l'autre, et à permettre la construction et l'expression de différents points de vue. Le dialogue vise également, par l'échange rationnel d'arguments, à favoriser une interaction constructive entre élèves, au-delà du simple échange d'opinions. C'est ce qu'on pourrait nommer sa dimension proprement éthique. Luc Bégin (2008, p. 105) évoque ainsi l'épreuve du « jugement de l'Autre » qui constitue en fait la condition de la construction du vivre-ensemble : « C'est dans l'échange avec ces autres qui, comme nous, jugent, évaluent, raisonnent et choisissent que l'on peut espérer aller au-delà des discordes et des incompréhensions, même si c'est là un idéal qui ne peut jamais être définitivement atteint ». Le vivre-ensemble, qui est présenté d'ailleurs comme un concept de base pour la pratique du dialogue, est donc un projet éducatif à mettre en œuvre dans la classe, par toute une série d'attitudes et de comportements favorables au dialogue : écoute et réflexion, discernement et participation active de la part des élèves. Toutefois, il vise plus largement sur le plan politique, à former des citoyens capables de prendre part à des discussions publiques et de participer à des délibérations démocratiques, y compris lorsque les points de vue exprimés sont conflictuels.

Un autre aspect, particulièrement important dans le programme d'éthique et culture religieuse, est la démarche réflexive qu'il propose. En effet, tant dans la réflexion éthique que dans l'acquisition d'une culture religieuse, l'élève est

appelé à « faire un retour » sur ses choix, ses découvertes, ses explications, mais aussi sur ses réflexions. Dans la pratique du dialogue également, le jeune est encouragé à « revenir sur sa démarche » mise en œuvre lorsqu'il élabore son propre point de vue. Tant la délibération intérieure que l'interaction avec les autres, au cœur de la pratique dialogique, favorisent la réflexivité de la pensée. Par ailleurs, si la réflexivité exige de prendre une distance critique par rapport à ses propres convictions morales ou religieuses, elle ne signifie pas pour autant la négation de celles-ci, pas plus qu'elle ne promeut le relativisme des valeurs, puisqu'elle cherche au contraire à les situer dans leur contexte historique et culturel. Cette distance par rapport à soi est une condition nécessaire à l'ouverture à l'autre. En effet, le préalable à tout échange constructif avec autrui est une bonne connaissance de soi, qui suppose un travail sur sa propre subjectivité, une capacité à se décentrer de soi-même.

Le plus difficile n'est pas d'apprendre à voir l'autre, mais d'apprendre à jeter sur soi ou sur son groupe un regard extérieur et distancié. L'incapacité à se décentrer par rapport à soi-même pour se placer au point de vue d'autrui est un obstacle majeur aux relations symétriques et réciproques... Cette capacité à la décentration est une des conditions de la rencontre d'autrui. (Abdallah-Preteuille, 1997, p. 126)

Cet apprentissage de la décentration de soi permet de porter un regard distancié sur soi-même et sur sa culture, ce que Fernand Dumont (1968) nomme la culture, c'est-à-dire d'objectiver son propre système de références, de réfléchir sur ses propres préjugés et d'en venir capable, ce faisant, de s'ouvrir à des univers différents, de sorte de pouvoir admettre des points de vue n'émanant pas de soi. Les élèves doivent ainsi être capables de soumettre leurs idées aux jugements critiques, de justifier leurs points de vue et de débattre avec les autres de façon respectueuse.

Cela nécessite une aptitude à penser en termes de réciprocité, c'est-à-dire développer, par exemple chez un enfant ayant des convictions religieuses ou séculières fortes, « une disposition à reconnaître ou à accorder à autrui ce qu'il désire se voir reconnaître ou à accorder à lui-même, et à ne pas offenser autrui où il ne veut pas être offensé » (Milot, 2005, p. 20). Le paradigme de réciprocité est une fois de plus indispensable, d'abord parce que l'on est toujours l'autre de quelqu'un, mais aussi parce qu'elle permet d'établir un équilibre entre les différentes convictions qui s'expriment dans la classe, tout en rendant possible la construction d'un espace commun. En somme, ce qui est recherché dans le programme d'éthique et culture religieuse, est l'acquisition d'une pensée critique, d'un jugement autonome fondé en rationalité, qui permettent aux élèves de se situer d'une manière éclairée et réfléchie, entre autres sur des enjeux de société, de même que de participer de façon active à un projet politique pour lequel « la poursuite du bien commun suppose que des personnes d'horizons divers s'entendent de façon responsable, pour relever des défis inhérents à la vie en société » (MELS, 2008, p. 2).

Amy Gutmann (1987 ; 1995) a bien montré la nécessité de développer, au sein de l'école, un espace commun de délibération démocratique qui permette de concilier la diversité, religieuse et philosophique des élèves. Le dialogue entre élèves mené dans le respect des principes énoncés : réflexivité, décentration de soi, ouverture à l'autre dans une dynamique de réciprocité et d'interaction constructive, revêt ici une dimension éminemment pédagogique qui offre l'occasion d'apprentissages fondamentaux sur ce que devrait être le vivre-ensemble. La volonté et la capacité de connaître et comprendre l'autre, le respect et la reconnaissance d'autrui comme fondement et horizon de la relation, l'exigence de rationalité dans les échanges d'arguments et la pratique du dialogue, « la recherche en commun du bien commun et des principes guidant la discussion de tous avec tous » (Leroux, 2007, p. 87) sont les éléments du programme d'éthique et culture religieuse qui contribuent ensemble à l'enrichissement du paradigme de la démocratie délibérative.

LE DÉBAT SUR LE PROGRAMME ECR

La référence que nous venons de faire à la délibération démocratique et à la démocratie délibérative selon Gutmann signale que le programme ECR comprend, pour nous, des ramifications politiques fécondes : un vivre-ensemble harmonieux serait également marqué au niveau politique par la réalisation des finalités qu'il énonce et la mise en œuvre des compétences auxquelles il œuvre, en particulier le dialogue. Or, le débat entourant le programme ECR n'a pas toujours répondu, semble-t-il, au dialogue auquel lui-même invite sur ces questions. Face à cela, comment comprendre les ramifications que nous venons de souligner ? Manque-t-il de dialogue dans le débat sur le programme ECR, ou celui-ci ne prend-il pas suffisamment en compte le phénomène des désaccords politiques ? Notre propos touchera maintenant aux questions relevant de la citoyenneté et de la démocratie, que le programme ECR est nécessairement amené à rencontrer, au point où plusieurs ont déploré leur séparation dans le curriculum. Cette rencontre est cependant une contribution et non un chevauchement ou une répétition, car même si l'éducation à la citoyenneté a elle aussi été examinée selon le paradigme de la démocratie délibérative (par exemple : Lefrançois et Éthier, 2009 ; Annette et Peterson, 2013), nous entreprenons maintenant d'examiner la portée pédagogique du dialogue et du vivre-ensemble dans l'exercice de la délibération démocratique elle-même. Nous ferons valoir que le vivre-ensemble peut aussi se conjuguer sur le mode pédagogique : dans une démocratie délibérative, la société est en quelque sorte à l'école d'elle-même, si les citoyens y adoptent une posture d'apprentissage les uns à l'égard des autres. Ceci permettra, croyons-nous, de relier de manière plus étroite dialogue et conflit, politique et pédagogie.

Le programme ECR, aussi bien à l'étape de sa préparation que lors de sa mise en œuvre en 2008, a suscité non seulement des débats, voire une polémique, mais aussi des contestations judiciaires : si nous espérons retrouver là les marques

du dialogue dans le domaine social et politique, il semble que nous fassions fausse route. En effet, ces débats parfois acrimonieux ont été plutôt l'occasion de retrouver dans la sphère publique l'absence, en tout ou partie, du dialogue. Dans les productions savantes ou dans les médias, surtout centrés sur la question de la laïcité, les positions adverses ont souvent été caricaturées plutôt que reconnues, ou les religions elles-mêmes considérées, dans leurs croyances au divin, leurs rites et leurs symboles comme des signes d'obscurantisme et d'irrationalité selon certains (ainsi Mailloux 2011, reprenant la critique anticléricale de la religion comme « puissance du faux », p. 17). Dans certains cas, l'argument *ad hominem*, la culpabilité par association, le soupçon de complot, voire la diabolisation de l'autre (tous sophismes en théorie de l'argumentation) étaient au rendez-vous, lorsqu'il s'agissait de comprendre le projet gouvernemental, aussi bien dans ses intentions que dans ses conséquences alléguées (ainsi de l'intelligentsia méprisant le peuple, selon Courtois 2008, ou du programme comme endoctrinement, selon le titre du travail de Quérin 2009). Selon les analyses de Potvin, Audet et McAndrews (2008), des phénomènes identiques ont facilement pu être retrouvés dans l'opinion publique et les médias écrits : dichotomisation, généralisation, infériorisation, victimisation, etc., Dans semblable polémique, les accusations vont des deux côtés : ainsi Bock-Côté (2008) critique-t-il les outrances de ses adversaires et le travestissement de ses arguments. En rapportant brièvement ces échanges, notre but n'est pas d'en critiquer les thèses mais de relever le type de relations interlocutives en présence, à savoir en l'occurrence un « dialogue de sourds », où « chacun argumente devant quelqu'un, devant un public ou contre un adversaire, mais en s'adressant par-dessus eux à quelqu'un d'autre » (Angenot, 2008, p. 442). Dans ces débats donc, la rencontre et la reconnaissance de l'autre semblent encore à venir, pourtant, chaque interlocuteur prétend sincèrement rechercher le bien commun. Comment expliquer cet écart entre la valeur du dialogue, déclarée dans le programme ECR, et la teneur du dialogue pratiqué, souvent marqué par cette surdité ?

Une première hypothèse, qui a tout de même son poids, ferait valoir que l'on retrouve ici simplement l'écart, habituel en ce qui concerne les questions normatives et éthiques, entre un idéal et la réalité, une valeur généreuse et sa réalisation concrète, nécessairement plus limitée. Cette hypothèse est cependant trop large et indéterminée, car elle touche les questions normatives et éthiques dans leur ensemble, et pas seulement le phénomène qui nous intéresse. De plus, elle présuppose elle-même l'existence et l'exigence des idéaux de dialogue, ce qui est justement en question dans le problème soulevé. Une autre hypothèse consisterait à rendre compte de cet écart en soulignant l'asymétrie des intervenants : le gouvernement ayant fait connaître sa décision d'implanter ce programme, les intervenants en accord avec ce projet pouvaient indirectement profiter de l'autorité de la puissance publique, alors que ce n'était pas le cas pour les opposants, contraints à un discours de résistance ou faisant le portrait des conséquences néfastes de sa mise en œuvre. Le dialogue ne serait plus de

mise lorsque survient le moment de la décision, qui tranche entre les options. Cette hypothèse est à son tour trop peu spécifique, car elle rend difficilement compte de la convergence, dans leur opposition au programme, d'argumentaires de groupes aussi divers que certains parents catholiques, des tenants de la laïcité républicaine, de féministes et de certains nationalistes conservateurs.

Une autre dernière hypothèse, qui commence déjà à percer dans la précédente, consisterait à soutenir que le débat sur le programme ECR n'a pas à répondre aux exigences que lui-même sollicite, car la connaissance du phénomène religieux, la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun prendraient dans l'arène politique une couleur différente de celle qui est exigée dans l'univers scolaire et entre les murs d'une salle de classe. Que penser de cette différence alléguée entre domaine politique et domaine pédagogique ? Cette séparation des sphères serait problématique, car elle relèguerait semble-t-il la délibération politique à l'usage stratégique de la parole (où seul compterait le succès), et ramènerait le dialogue à une pratique idéalisée sans efficacité politique, pertinent seulement dans les relations de face à face en classe. La question pendante est évidemment celle de comprendre la place du dialogue en politique, et donc, dans le vivre-ensemble. Revenons rapidement sur les caractéristiques de la délibération publique en démocratie, telle que thématisée par les tenants de la « démocratie délibérative ».

LA QUESTION DU DIALOGUE DANS LA DÉLIBÉRATION DÉMOCRATIQUE

Selon cette approche, qui a connu d'importants développements depuis une vingtaine d'années (voir l'introduction à l'anthologie de textes fondamentaux réunis par Girard et LeGoff, 2010), la délibération publique se présente comme un échange d'arguments entre les parties concernées par une décision, laquelle sera d'autant plus justifiée que des raisons auront été produites, échangées et finalement partagées par les parties. La légitimité de la décision, et ultimement du pouvoir, provient moins de l'expression d'une volonté générale (Rousseau, 1762/1994) que de sa formation dans la délibération: « La source de légitimité n'est pas la volonté déjà déterminée des individus, mais son processus de formation, la délibération » (Manin, 1985, p. 83). La démocratie comprise comme délibération diffère ainsi des approches « agoniques » qui mettent l'accent sur les intérêts ou les préférences déjà formées, s'affrontant lors de négociations basées sur des rapports de force, ou encore calculables lors de procédures de votes, l'option recevant une majorité d'appuis l'emportant sur les autres. Le processus de délibération permet ainsi d'identifier mais aussi d'aplanir les désaccords, ce que les autres théories de la démocratie retiennent beaucoup moins.

La question principale dans l'approche délibérative consiste à déterminer ce qui vaut comme échange de parole pertinent, toute discussion n'étant

pas de soi délibération constructive. Dans ses formulations initiales, les théories de la démocratie délibérative étaient très exigeantes à cet égard. Ainsi, pour Habermas (1992), l'échange de parole consistait en arguments rationnels que tous pourraient partager, la force de l'argument le meilleur devant l'emporter. Des versions de ce genre demandaient aux citoyens de se détacher de la partialité de leurs convictions et d'offrir en public des raisons impartiales et universalisables, seules susceptibles d'être admises par tous; pour cette raison, ces versions ont rapidement été considérées comme trop fortes, car les échanges de paroles semblaient alors se rapprocher d'une discussion scientifique ou philosophique, et s'écarter de celles rencontrées dans l'espace public des démocraties de masse. Une exigence similaire est présente dans l'idée de consensus par recouplement et de raison publique de Rawls (1996), pour qui les arguments avancés dans la sphère publique ne devraient pas montrer leur enracinement dans une conception du bien ou une croyance religieuse particulière, sous peine de ne pas parvenir à réaliser une entente. Cette « voie d'évitement » au nom de l'impartialité aurait pour effet de ne faire voir aux parties que la face publique des convictions de chacun des concitoyens ; elle laissait ainsi dans l'ombre une partie des raisons pour lesquelles un argument est soumis à discussion, si bien que « l'imposition d'une telle condition risque de violer une exigence de transparence et de sincérité que nous sommes en droit d'imposer aux participants au débat démocratique » (Weinstock, 2005, p. 48). Cette conception forte de la délibération démocratique paraît donc particulièrement idéalisante dans le domaine politique. Rappelons par ailleurs que si, dans le programme ECR, la pratique du dialogue répondait aussi aux contraintes formelles de l'argumentation, celles-ci ne prenaient pas toute la place, l'exigence éthique de la rencontre de l'autre demeurant importante.

C'est pourquoi plusieurs formulations subséquentes de la démocratie délibérative ont abaissé les exigences de ce qui compte comme échange légitime de paroles dans la délibération publique; ces versions plus réalistes, plus compréhensives et moins désincarnées, rapprochent davantage la production et l'échange de raisons des autres phénomènes que sont la persuasion politique et de la recherche de compromis raisonnable par les parties concernées. Par exemple, en plus des arguments rationnels, une place est accordée aux témoignages, aux récits et aux expressions de soi du même genre. Les concitoyens peuvent ainsi faire connaître leur histoire et leur expérience, et il leur reviendra de reconnaître ou non une valeur à ces échanges pour parvenir à une décision (voir par exemple Young, 1999). Le poids du *logos* s'accompagne ici de ce que les Anciens nommaient *ethos*, la présence du locuteur dans son discours (Duhamel, 2001). Le registre de ce qui vaut comme échange de paroles valable s'en trouve ainsi élargi.

Dans cette même perspective plus réaliste, la délibération publique n'impose pas d'éviter toute démonstration d'émotions ou d'éviter toute expression de sentiments, pour autant qu'on ne les considère pas d'emblée irrationnelles

(une question que le programme ECR n'aborde guère; voir Lefebvre et Barré, 2010); c'est ici la question du *pathos* retenu dans les approches rhétoriques de la délibération. Dans la formation d'un point de vue bien étayé, les émotions peuvent non seulement apporter des informations aux participants et leur permettre de mieux se connaître, mais aussi révéler les valeurs au fond de leur adhésion à telle ou telle option, bref, exprimer la force de leurs convictions, et rencontrer ainsi l'exigence de transparence (voir Krause, 2008, qui emprunte ici le « tournant affectif » en philosophie politique).

Il découle de ces approches plus réalistes de la délibération démocratique que la recherche d'un consensus échouera souvent et devra laisser place à des résultats moins probants, mais qui permettront tout de même une entente relative. La délibération peut alors prendre l'allure d'une négociation aboutissant à un compromis : « Un compromis se produit lorsque tous les participants à la délibération se rallient à une position qu'ils estiment *inférieure* à celles qu'ils adoptaient au départ. Ils s'y résignent à cause du poids indépendant qu'ils accordent à la résolution pacifique du conflit » (Weinstock 2005, p. 44). Dans les termes de notre discussion, cela signifie qu'un vivre-ensemble harmonieux pourra se satisfaire de moins que les exigences strictes de l'argumentation rationnelle, et que le dialogue ne se réduira pas, dans le domaine politique, à ces dernières.

Les conceptions de la délibération démocratique de ce genre n'éloignent pas autant que les précédentes les caractéristiques du dialogue et les phénomènes de conflit ; il n'est pas dit cependant qu'elles l'y réduisent, sans quoi nous serions revenus à notre point de départ les mains vides, soit à l'expression de désaccords marqués par les dérapages que nous avons signalés dans la polémique sur le programme ECR. Nous avons tout de même progressé quelque peu dans l'examen de notre question de départ : l'exigence du dialogue dans ce programme est en effet moins soumise à la contrainte d'une décision publique, qui y met provisoirement un terme comme c'est souvent le cas dans la délibération démocratique. La polémique sur le programme surgissait précisément parce qu'il devenait obligatoire pour toutes les institutions d'enseignement, publiques comme privées, à orientation religieuse ou non. Dans la même veine, une décision politique obligatoire de ce genre, si elle résulte de compromis, ne représente pas la solution la meilleure pour tout le monde, et l'écart avec ce qui était souhaité peut être plus ou moins grand selon les parties en présence. C'est-à-dire que la délibération démocratique peut engendrer une perte pour plusieurs intervenants et groupes, laquelle devra à son tour être assumée et possiblement réglée dans une délibération ultérieure. Le dialogue et la délibération s'inscrivent alors dans une histoire, et doivent se répéter sans cesse sous de nouveaux jours. Le programme ECR, parce qu'il est axé sur la reconnaissance d'autrui et la recherche du bien commun en salle de classe, et bien qu'il souligne (peut-être trop rarement) la possibilité de tensions et de conflits, peut davantage présenter la visée d'un vivre-ensemble

harmonieux comme une option réaliste que ce n'est sans doute le cas dans le monde politique.

LA DÉLIBÉRATION DÉMOCRATIQUE OU LE VIVRE-ENSEMBLE COMME PÉDAGOGIE

Nous sommes maintenant davantage avertis de la spécificité et du rôle de la délibération dans le domaine politique, et également avertis que la démocratie délibérative ne peut être d'emblée synonyme de dialogue idéal : la délibération n'est pas seulement un dialogue dans le domaine politique, un dialogue écrit en grand, car le monde politique y pose sa marque. Dans la mesure où le politique est aussi « l'art du possible », étant données les contraintes du réel et la persistance des désaccords, donc est aussi affaire de décisions, de négociations, de limitations de la raison et d'instrumentalisations, il doit assumer le problème de la perte et faire face aux « perdants » générés par certaines situations de décision. Cependant, il est une dimension de l'échange de parole qui peut se retrouver aussi bien dans le dialogue tel que le comprend le programme ECR et la délibération démocratique avec ses contraintes : il s'agit de l'attitude et des dispositions des participants à s'engager en premier lieu dans la rencontre d'autrui. Nous pouvons thématiser cela en recourant au vocabulaire éthique du respect, de l'écoute et du discernement, comme nous l'avons indiqué tantôt dans notre analyse du programme ECR, mais aussi et surtout en l'envisageant comme une posture pédagogique d'apprentissage réciproque. Le dialogue est souvent compris dans sa dimension pédagogique, comme l'atteste le programme ECR ; il est cependant exceptionnel que la délibération démocratique le soit, ce qui laisse en plan sa dimension éducative.

Une proposition de ce genre a été avancée il y a peu par Galichet (2002, 2005), moins en ce qui concerne la délibération que la question de l'éducation à la citoyenneté, sous le titre de « citoyenneté comme pédagogie ». Cette proposition est intéressante dans la mesure où tant le dialogue que la délibération démocratique sont à penser dans une perspective d'apprentissage et de formation. C'est bien, après tout, ce que font valoir les théories de la délibération démocratique dans tous leurs variants : l'échange de paroles dans la sphère publique nous apprend quelque chose et peut ainsi nous éduquer. Les conditions de cet apprentissage peuvent cependant être comprises de deux manières bien différentes. Galichet oppose la démocratie libérale, marquée par la coexistence respectueuse de ses membres, qui les laisse de ce fait inchangés, à la démocratie républicaine marquée par le désaccord et qui tend à leur transformation. Selon Galichet, la citoyenneté républicaine est plus radicale que la citoyenneté libérale, car la première noue une relation pédagogique entre citoyens, où chacun « enseigne » à l'autre ou l'instruit pour le faire changer d'avis, alors que la seconde se contente de rapports de compétition, qui visent un résultat sans requérir un changement d'opinion. La valeur de cette distinction importe moins ici que la « pédagogie du conflit » qui en

découle : la posture pédagogique ici envisagée est en effet celle du maître ou de l'enseignant, qui a à cœur la personne de ses concitoyens, se soucie de leurs convictions, en particulier celles qu'il ne partage pas et estime erronées. La citoyenneté pédagogique républicaine est pour l'auteur la marque d'une « égalité d'intolérance » (Galichet, 2002, p. 112) et comporte ainsi une prise en charge des concitoyens entre eux, voire un devoir d'intervention et de transformation d'autrui (p. 110; on lit même « prosélytisme » et « conversion d'autrui » p. 112, p. 114). Galichet précise que cette intervention pédagogique d'un citoyen sur l'autre exclut la coercition et la violence, et ne doit donc pas le priver de sa liberté : autrement, cela paverait la voie à une société autoritaire (p. 114). Cette proposition paraît pour cette raison assez éloignée du projet politique impliqué par le programme ECR. On retrouverait en fait davantage ici – mais cela demanderait un examen plus poussé – les critiques et attitudes de certains opposants au programme, souhaitant répliquer à l'intervention de l'État en ce domaine.

Il est cependant dommage que la relation propre à la « citoyenneté pédagogique » soit pensée par Galichet presque exclusivement du point de vue du citoyen qui enseigne, de l'enseignant en posture d'autorité : c'est pourquoi on retrouve dans ce modèle républicain un rejet explicite du pluralisme, qui ne peut correspondre à l'esprit interculturel du programme ECR. Il y a tout de même ce « presque » chez Galichet (2002) : l'article mentionne en cours d'argumentation que la citoyenneté c'est « se rapporter et s'exposer pédagogiquement aux autres » (p. 112), mais surtout se termine par l'exemple du monitorat, où il est davantage question d'ouverture pédagogique à autrui et donc de réciprocité : « moi-aussi j'ai changé » (p. 122) peut clamer le jeune moniteur. Si la citoyenneté républicaine généralise cette relation pédagogique à autrui, si bien que Galichet parle en finale d'éducation universelle de tout par tous » (une idée aussi vieille que Comenius), il y aurait avantage à développer bien plus qu'il ne le fait cette réciprocité : il faut donc s'engager à penser la citoyenneté et par suite dans notre propos, la délibération démocratique, à partir d'une posture d'apprentissage, celle de l'« élève » qui peut être transformé. Cela conduirait non pas à « vouloir égaler l'autre à moi-même » (Galichet 2002, p. 118), mais au contraire à me considérer « moi-même comme un autre », pour parler comme Ricoeur (1990).

Dans cette nouvelle posture pédagogique, « le citoyen est toujours un élève » (Zask 2011, p. 39) qui a à apprendre de l'autre, et qui a besoin d'autrui pour avoir raison. La citoyenneté est d'abord et avant tout « concitoyenneté », relation dans laquelle chacun accepte de prendre le risque d'une transformation (partielle) de son identité, de se trouver transformé dans son rapport et son interaction avec la parole de l'autre. Cela présuppose la confiance, le courage, la sollicitude et le bon jugement dont il est question dans le programme ECR, mais aussi un cadre institutionnel (les droits et les normes) qui me protège de la violence et de la coercition – comme dans la proposition de Galichet (2002).

Cela dit, la posture d'apprentissage citoyenne signifie certes l'importance de s'informer et de comprendre les questions sociales et politiques, ou encore de « manifester une compréhension » du phénomène religieux. Il ne suffit toutefois pas de se mettre par « imagination pédagogique » à la place d'autrui, car le risque monologique est ici grand, mais d'entrer en dialogue avec le concitoyen dont je ne comprends pas, voire n'accepte pas, à première vue, les croyances ou les agissements. De la sorte, la relation pédagogique entre concitoyens en posture d'apprentissage ne se limite plus à « se distancier de ses croyances » par un processus cognitif de réflexion individuelle, mais à être mis « hors de moi » par l'autre, c'est-à-dire mis au défi de l'identité de l'autre : c'est la relation dialogique à autrui qui me décentre (me déstabilise, et donc peut me faire peur, etc.). Cette relation ne dépend donc pas simplement de la posture qu'autrui peut prendre à mon égard — rencontrer un maître qui cherche à faire du prosélytisme pourrait provoquer le refus d'engager le rapport dialogique lui-même — mais de la relation que je suis moi-même prêt à commencer et entretenir en me plaçant en posture d'apprentissage. L'asymétrie de la relation pédagogique est contrebalancée par le fait qu'elle est réciproque, c'est-à-dire dialogique : « éducation universelle de tout par tous » signifie cette alternance des rôles et donc l'établissement en bout de ligne d'une égalité. Il serait donc avantageux de compléter la posture d'enseignant (ou de moniteur) thématisée par Galichet avec cette posture d'apprentissage. Celle-ci correspond bien, tant dans le cadre du programme ECR que de la délibération démocratique, à l'exigence fondamentale du dialogue, que l'on peut appeler pour cette raison le « vivre-ensemble comme pédagogie ». Bref, selon cette conception, l'école prépare à la démocratie, et la démocratie est elle-même éducative, et s'il y a lieu de s'occuper de l'apprentissage au dialogue à l'école, il est aussi avantageux de considérer le dialogue comme apprentissage politique. Cela serait susceptible d'enrichir davantage le paradigme interculturel du vivre-ensemble présent dans le programme ECR, et ainsi contribuer à le distinguer des approches multiculturalistes.

CONCLUSION

Notre examen du vivre-ensemble, tant dans le programme d'éthique et culture religieuse que dans la délibération démocratique, montre que cette notion possède un sens plastique et malléable qui se structure avant tout dans le contexte de ses occurrences et en fonction des autres concepts auxquels elle s'associe. Dans le programme, avons-nous indiqué, le vivre-ensemble représente davantage que la visée d'une coexistence entre individus et groupes, fut-elle harmonieuse. De même, l'exigence de reconnaissance, la recherche du bien commun et l'importance cruciale du dialogue font du vivre-ensemble un projet social et politique qui se distingue du seul jeu des droits et libertés axé sur la tolérance, et ne propose pas davantage l'imposition d'un bien commun, qui n'est pas d'emblée donné mais émergera dans le cours même des interactions.

De ce point de vue, le programme ECR présente une tentative distincte et pertinente de régulation de la diversité morale et religieuse en démocratie, et la notion de vivre-ensemble représente sans doute une tentative de nommer cette spécificité sans la confondre avec d'autres courants politiques et philosophiques.

Nous avons également vu que le vivre-ensemble permet de souligner une dimension éthique et pédagogique de la délibération démocratique, selon laquelle « le citoyen est toujours un élève » (Zask, 2011, p. 39) et l'autre de quelqu'un. Cette dimension pédagogique, comprise avant tout comme posture d'apprentissage plutôt que comme posture d'enseignant, permet de ne pas cantonner le vivre-ensemble au seul projet politique implicite du programme ECR, mais d'en retrouver la pertinence dans le jeu de la délibération démocratique elle-même. La démocratie apparaît elle-même ici, pour partie, comme un vivre-ensemble ou une manière de vivre, rejoignant en cela la pensée du pragmatisme américain : « Une démocratie est plus qu'une forme de gouvernement, elle est d'abord un mode de vie associé d'expériences communes communiquées » (Dewey, 1916/2011, p. 169). Certes, le vivre-ensemble et le dialogue ne constituent pas à eux seuls un programme pédagogique ou une philosophie politique, mais leur fécondité et portée actuelles dans ces domaines révèlent une dimension sans doute négligée des sociétés démocratiques pluralistes actuelles, et peut-être une tendance dont il conviendrait d'examiner encore davantage la validité voire l'originalité.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(1), 123-132.
- Angenot, M. (2008) *Dialogue de sourds. Traité de rhétorique antilogique*. Paris, FR: Mille et une nuits.
- Annette, J. et Peterson, A. (2013). *Deliberative democracy and education for democratic citizenship*. London, UK :Routledge.
- Barré, C. (2009). *Le dialogue dans le programme scolaire d'éthique et culture religieuse. Débats, bilan et prospective* (Mémoire de maîtrise) Université de Montréal, Montréal, QC.
- Bégin, L. (2008). Éthique et culture religieuse. Une asymétrie complémentaire. Dans J.-P. Béland et P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse* (pp. 93-107). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Bock-Côté, M. (2008). Derrière la laïcité, la nation. Retour sur la controverse des accommodements raisonnables et sur la crise du multiculturalisme québécois. *Globe* [numéro double], 10(2)- 11(1), 95-113.
- Bouchard, G., et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir : le temps des conciliations. Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Courtois, C.-P. (2008). Éthique et culture religieuse : analyse d'un programme et d'un argumentaire multiculturalistes. Dans R. Comeau et J. Lavallée (Eds.), *Contre la réforme pédagogique* (pp. 251-263). Montréal, QC: VLB Éditeur.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation*. Paris, FR: Armand Colin.
- Duhamel, A. (2001). Rhétorique, délibération et démocratie. Dans A. Duhamel, L. Tremblay et D. Weinstock (Eds.), *La démocratie délibérative en philosophie et en droit : enjeux et perspectives* (pp. 83-110). Montréal, QC: Les Éditions Thémis.

- Duhamel, A. (2010). Le « vivre-ensemble » : la citoyenneté et le politique entre conflit et confiance. Dans F. Jutras (Ed.), *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques* (pp. 111-130). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Estivalèzes, M. et Lefebvre, S. (2012). *Le programme d'éthique et culture religieuse. De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXVIII(1), 105-124.
- Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux, FR : ESF Éditeur.
- Girard, C., et Le Goff, A. (dir.). (2010). *La Démocratie délibérative. Anthologie de textes fondamentaux*. Paris, FR : Hermann.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Gutmann, A. (1995, avril). Civic education and social diversity. *Ethics*, 105(3), 557-579.
- Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie*. Paris, FR : Gallimard.
- Krause, S. (2008). *Civil passions. Moral sentiments and democratic deliberation*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Lefebvre, S. et Barré, C. (2010). Le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse au Québec : contexte, défis et tensions. Dans M. McAndrew, M. Milot et A. Triki-Yamani (dir.), *L'école et la diversité. Perspectives comparées* (pp. 91-103). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Lefrançois, D. et Ethier, M.-A. (2009). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire: dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 443-464.
- Leroux, G. (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*. Montréal, QC: Fides.
- Leroux, G. (2010). Le dialogue et l'éducation au pluralisme. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique* (pp. 175-199). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, G. (2012). Culture religieuse et dialogue : les enjeux de l'éducation au pluralisme dans le Québec contemporain. Dans B. Demers (dir.), *Dialogue des cultures et traditions monothéistes* (pp. 183-219). Montréal, QC : Novalis.
- Mailloux, L. (2011). *La laïcité, ça s'impose! La laïcité québécoise, un projet inachevé et menacé*. Montréal, QC : Les éditions du renouveau québécois.
- Manin, B. (1985). Volonté générale ou délibération? Esquisse d'une théorie de la délibération politique, *Le Débat*, no 33, 72-93.
- Milot, M. (2005). Tolérance, réciprocité et civisme : les exigences des sociétés pluralistes. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?* (pp. 11-31). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Éthique et culture religieuse*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ouellet, F. (2005). Éduquer à la citoyenneté et à la religion dans les sociétés postmodernes. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?* (pp. 145-194). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Potvin, M., Audet, G. et McAndrews, M. (2008). Le discours d'opinion à l'égard du jugement sur le port du kirpan à l'école dans la presse québécoise. Dans M. McAndrews, M. Milot, J.-S. Imbeault et P. Eid (Eds.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques* (pp. 242-270). Montréal, QC : Fides.

- Quérin, J. (2009). *Le cours d'éthique et de culture religieuse : transmission de connaissances ou endoctrinement ?* Montréal, QC : Institut de recherche sur le Québec.
- Rawls, J. (1996). *Paix et démocratie: le droit des peuples et la raison publique*. Paris, FR : La Découverte.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, FR : Seuil.
- Rousseau, J.-J. (1762/1994). *Du contrat social*. Paris, FR : Gallimard.
- Taylor, C. (2001). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris, FR : Flammarion.
- Weinstock, D. 2005. Compromis, religion et démocratie. *Bulletin d'histoire politique*, 13(3), 41-54.
- Wieviorka, M. (1996). *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*. Paris, FR : Éditions la Découverte.
- Young, I. M. (1999). Justice, inclusion, and deliberative democracy. Dans S. Macedo (dir.), *Deliberative politics : Essays on democracy and disagreement* (pp. 151-158). New York, NY : Oxford University Press.
- Zask, J. (2011). L'expérience comme méthode démocratique. Dans *Démocratie et éducation* (J. Dewey, pp. 29-40). Paris, FR: Armand Colin.

ANDRÉ DUHAMEL est professeur d'éthique et de philosophie politique au Département de philosophie et d'éthique appliquée de l'Université de Sherbrooke. Il a obtenu un doctorat en philosophie morale de l'Université du Québec à Montréal et a fait des séjours postdoctoraux à la Chaire Hoover (Belgique) et à l'Université de Chicago. Ses recherches portent sur l'éducation à la citoyenneté, la rhétorique et la démocratie délibérative, l'éthique et les émotions, ainsi que la philosophie du tragique et du mal. andre.duhamel@usherbrooke.ca

MIREILLE ESTIVALÈZES est professeure agrégée à l'Université de Montréal (Faculté des sciences de l'éducation). Ses champs d'intérêt portent sur l'enseignement des religions dans différentes sociétés (Québec, France, Grande-Bretagne, Europe), la laïcité scolaire, l'éducation à la citoyenneté et la diversité religieuse. mireille.estivalezes@umontreal.ca

ANDRE DUHAMEL is professor of ethics and political philosophy at the Department of Philosophy, Université de Sherbrooke. He graduated from the Université du Québec à Montréal and has been Fellow of the Chaire Hoover (Belgium) and the University of Chicago. His research interests cover citizenship education, rhetorics and democracy, ethics and emotions, and the philosophy of tragedy and evil. andre.duhamel@usherbrooke.ca

MIREILLE ESTIVALÈZES is Associate Professor in the Faculty of Education at the University of Montreal. Her fields of research include religion in education in Québec, France, Great Britain and Europe, laicity in school, citizenship education and religious diversity. mireille.estivalezes@umontreal.ca