

**LE DIALOGUE
DANS LE PROGRAMME
D'ÉTHIQUE ET DE CULTURE RELIGIEUSE
ET LE DÉFI DE LA NEUTRALITÉ**

**PRÉSENTATION AU PREMIER CONGRÈS
DE L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE
D'ÉTHIQUE ET DE CULTURE RELIGIEUSE**

LÉVIS, 6-8 novembre 2008

GEORGES LEROUX

Département de Philosophie

Université du Québec à Montréal

INTRODUCTION

Je suis très heureux de me retrouver parmi vous, à l'occasion de ce congrès d'enseignants sur le programme d'éthique et de culture religieuse. Votre association amorce aujourd'hui un tournant historique, comme le titre de votre rencontre l'affirme expressément : après quelques décennies de transformation, la déconfessionalisation atteint son terme et il sera désormais possible pour tous les enseignants, autrefois cantonnés dans des secteurs divisés, de travailler ensemble à la construction d'une éducation rigoureuse au pluralisme. Votre association prend très au sérieux ce nouveau défi, et en particulier par le nouveau programme universel d'éthique et de culture religieuse. Votre engagement réjouit tous les partenaires de cette entreprise collective, et nous devons demeurer ensemble dans une communication constante et coordonnée au cours des années qui viennent. Autant le réseau public que les établissements privés, qui s'y sont engagés très clairement, ont accepté avec enthousiasme le mandat de l'État. De riches équilibres sont en cours de constitution, il faut s'en réjouir. La transition sera sans doute complexe, mais elle offrira l'occasion d'une réflexion très stimulante, et un des défis majeurs du nouveau cours ÉCR sera certainement l'harmonie de ses volets fondamentaux, l'éthique, la culture religieuse et le dialogue.

Par ailleurs, je veux vous dire que malgré une hostilité persistante, en provenance de franges catholiques regroupées dans une association (La Coalition pour la liberté en éducation), qui ne recule devant aucun moyen pour lutter contre le programme et qui a lancé cet automne une campagne d'intimidation des enseignants et des directeurs d'école par le moyen de lettres, je suis confiant que l'adhésion qui s'est manifestée spontanément dans un récent sondage¹ va aller croissant. Les enseignants sont pleins d'espoir, ils connaissent leur responsabilité dans la transmission du patrimoine spirituel et moral de l'humanité dans une société toujours inquiète de ses racines. Ils savent aussi, et je peux vous le confirmer en tant que membre du comité conseil de la commission Bouchard Taylor, que ce programme fait partie de la réponse aux défis de notre

société, et qu'il peut apporter un baume sur nos blessures. Au cours des forums de la Commission, notre société a montré beaucoup d'ouverture, mais elle a aussi exprimé certaines attitudes intolérantes : notre désir d'une société pluraliste et harmonieuse rencontre en effet quelques obstacles, dûs à l'ignorance qui se répand non seulement concernant les traditions et croyances des autres, mais concernant nos propres traditions. C'est la raison pour laquelle le rapport de la Commission a recommandé fermement l'implantation du programme et son soutien par l'État².

Notre programme représente certainement une des meilleures solutions aux difficultés du pluralisme, puisqu'il promeut la connaissance des traditions, aussi bien religieuses que morales, mais aussi et surtout parce qu'il met en valeur l'importance cardinale du dialogue comme moyen en vue de la paix et de l'harmonie sociale et spirituelle. J'ai donné ces mois derniers plusieurs conférences dans le monde scolaire et je peux témoigner que, partout, les enseignants reçoivent ce programme avec enthousiasme : même s'ils ont des appréhensions tout à fait naturelles concernant leur préparation, ou encore la disponibilité des instruments pédagogiques, on sent chez tous une grande énergie de renouvellement et un désir très authentique de s'engager dans les plans de formation mis sur pied par le Ministère responsable du programme. La tâche nous paraît peut-être insurmontable, mais n'oublions pas qu'au Québec, même si nous ne pouvons pas nous appuyer sur une tradition forte de laïcité, nous n'avons pas connu non plus le traumatisme d'une révolution comme en France, et nous demeurons attachés à des valeurs patrimoniales très ancrées dans l'histoire nationale. C'est la raison pour laquelle les réactions provenant autant de militants d'arrière-garde que de militants laïcistes ne nous ébranlent pas vraiment : il s'agit de réactions légitimes, les uns craignant la perte de toute racine et la confrontation avec des croyances différentes, les autres craignant le retour d'un religieux oppressant qu'ils ont mis beaucoup d'énergie à combattre depuis la Révolution tranquille. Avec chacun, nous avons la responsabilité d'approfondir une discussion constructive. La demande d'exemption demeure par ailleurs un phénomène très limité, la Commission scolaire de Montréal qui compte plus de 70,000 élèves, n'en avait reçu l'an dernier qu'une vingtaine et elles ne provenaient pas de familles catholiques. Nous pouvons donc envisager l'avenir avec sérénité et confiance.

Ma présentation de ce soir va se concentrer sur une compétence fondamentale du programme, celle du dialogue, que je voudrais mettre en relation avec un des défis les plus complexes de notre approche pédagogique : le défi de la neutralité. Vous connaissez l'objection qu'on fait souvent à l'enseignement non-confessionnel des matières morales et religieuses : comment l'enseignant peut-il demeurer neutre devant des questions qui sont l'objet de prises de position graves, conflictuelles, et dans certains cas porteuses d'idéologies politiques très violentes, voire meurtrières ? Prenons le cas de l'hindouisme et de l'islam : dans un quartier comme celui de Parc Extension à Montréal, où les pakistanais musulmans sont aussi nombreux que les hindous nationalistes, ce conflit est critique. Les enfants en provenance de ces communautés ont besoin d'un milieu de dialogue, et nos écoles peuvent leur fournir un lieu objectif où cette rencontre a lieu. Ce dialogue peut prendre appui sur la connaissance réciproque de leurs traditions. Mais comment ? un enseignant hindou peut-il demeurer neutre devant des questions qui concernent sa vie même ? La même chose peut être demandée des musulmans pakistanais ou indonésiens, des palestiniens et des juifs ? Ces exemples politiques ne sont là que pour mettre en relief la contribution de l'éducation au pluralisme à l'harmonie sociale. Le cours ECR n'a évidemment pas pour but d'introduire dans l'école le dialogue intercommunautaire ou interreligieux, mais il se place sur le même horizon social de la reconnaissance de l'autre et de la poursuite du bien commun. Et que dire des options si difficiles à réconcilier sur la question de l'euthanasie et de l'avortement, des problèmes moraux qui doivent engager une réflexion éthique rigoureuse, si nous voulons que les jeunes soient formés à une pensée autonome, qu'ils proviennent ou non de milieux où ces questions reçoivent des réponses émanant de traditions communautaires ou religieuses ? Il y a donc une urgence du dialogue, et si nous souhaitons que cette finalité soit autre chose qu'un vœu pieux, nous devons travailler à préciser comment notre programme peut y contribuer, dans sa mesure et ses moyens propres.

Qu'est-ce donc que le dialogue ? Pourquoi le dialogue a-t-il été placé dans le programme comme une compétence au même titre que l'éthique et la culture religieuse ? En quel sens le dialogue est-il une compétence pour nos jeunes ? La meilleure approche pour en discuter est d'affronter le sujet de manière directe : j'éviterai en effet, en dépit de sa grande richesse, de me

perdre dans les méandres du cadre théorique. Bien sûr, la tradition philosophique du dialogue est ancienne et admirable : le concept du dialogue, l'idéal de vie qu'il structure, a traversé une longue histoire de Platon à John Dewey et Jürgen Habermas, mais je me concentrerai sur le programme. Je n'aurai recours à la philosophie que dans la mesure où nous aurons besoin d'une conception claire de ce qui est en cause : le dialogue est, en effet, un idéal, comme on le voit par exemple dans le grand livre du philosophe juif Martin Buber³, mais c'est aussi une méthode pour parvenir à la vérité et à la justice, comme on le voit déjà chez Platon et plus près de nous chez le grand penseur allemand, Hans-Georg Gadamer⁴. Ces deux pensées sont les deux termes de notre spectre, comme vous allez le constater aisément. L'idéal désigne une forme de vie, qui est l'harmonie dans la considération et l'accueil de l'autre, la méthode désigne le dialogue comme le chemin indispensable pour parvenir à une vérité supérieure.

Je commencerai en revenant sur la structure du programme. Il faut en effet expliquer d'abord la place du dialogue dans l'édifice d'ensemble, c'est-à-dire la complémentarité des compétences. Ce sera ma première partie. Ensuite, dans ma deuxième partie, je vais tenter de préciser mon approche pour discuter le contenu du dialogue, selon qu'il s'agit de l'éthique ou de la culture religieuse, comme un art pour le travail dans la classe : cette approche suppose un certain recours aux traditions philosophiques et spirituelles dont nous sommes les héritiers, notamment concernant la place du maître, du guide de discussion. Ma question principale sera la différence, fondamentale, entre le dialogue éthique sur des questions morales et le dialogue sur les traditions et croyances religieuses. Je ne présenterai pas d'instrument précis pour conduire ce dialogue, mais je discuterai les principes fondamentaux. Je conclurai par quelques remarques sur le défi de la neutralité dans nos sociétés pluralistes.

1. LE DIALOGUE DANS LE PROGRAMME D'ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

Quand nous considérons le programme dans son ensemble, nous voyons que la structure des trois compétences représente son articulation fondamentale. Le programme est conçu selon les principes du renouveau pédagogique et l'énoncé des compétences y détermine les apprentissages à faire pour nos jeunes. Voyons d'abord les deux textes les plus importants pour le dialogue. Nous lisons en premier un propos général:

« En faisant appel au dialogue, on cherche à développer chez les élèves un esprit d'ouverture et de discernement par rapport au phénomène religieux et à leur permettre d'acquérir la capacité d'agir et d'évoluer avec intelligence et maturité dans une société marquée par la diversité des croyances⁵. »

Nous trouvons ensuite une présentation plus précise de la compétence:

« Dans ce programme, la pratique du dialogue mène à l'adoption d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble., Ce dialogue comporte deux dimensions interactives : la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres⁶. »

Cette compétence est articulée avec précision sur les deux autres : d'une part, la pratique du dialogue favorise, par le développement du respect et de l'ouverture, une approche harmonieuse de la diversité des croyances; elle contribue donc à la compréhension du phénomène religieux. D'autre part, par l'échange d'idées et la clarification de la pensée sur des enjeux moraux, elle fournit un cadre rigoureux pour traiter de questions éthiques; de cette façon, elle enrichit la compétence de réflexion sur des questions éthiques. Mais pour reprendre la conceptualité que j'ai introduite au point de départ, le dialogue est-il un instrument, une méthode

mise au service des compétences de culture religieuse et d'éthique, ou est-il une compétence en soi, proposant une excellence spécifique qui pourrait atteindre le registre d'une forme de vie, voire d'une vertu ? Si on dit par exemple de quelqu'un qu'il est un « être de dialogue », on dit certainement plus que de simplement signaler son approche.

On peut donc affirmer que le dialogue est à la fois un fondement et une ressource pour les deux autres compétences. Mais, cette structure demeure un peu vague si on ne fait pas l'effort d'aller plus loin, car nous sentons bien qu'un problème important nous attend au détour. C'est ici que nous avons besoin de nos premiers outils philosophiques. Quand en effet nous considérons l'éthique et la culture religieuse, nous voyons bien que ces deux ensembles de croyances et de convictions, que nous pouvons voir pour l'instant comme un ensemble indifférencié, sont à la fois des ensembles sociaux et culturels. Nous naissons dans une culture, nous naissons dans une croyance ou dans l'incroyance, ce qui pour notre discussion, à ce stade, est la même chose : en effet, nos environnements sont prédéterminés par notre famille, par notre groupe social et nos appartenances souvent très complexes⁷. Dans ces identités, les croyances religieuses et les convictions morales sont souvent très intimement reliées et notre enfance nous fait baigner dans ce rapport intime. C'est cela qui nous amène à constater, comme Fernand Dumont y insistait, que la culture première nous constitue, elle est le tissu même de notre vie : la morale et la religion qui forment notre culture sont le ferment de notre vie en commun, de notre vivre ensemble.

Quand nous parvenons à la vie adulte, là où des décisions doivent être prises et là où nous délibérons avec d'autres qui ne sont pas nécessairement issus des mêmes milieux que nous, nous rencontrons une grande diversité de croyances et de convictions morales : c'est ce que nous appelons le pluralisme, un pluralisme qui interfère constamment avec la construction du consensus social. Nous devons alors mettre à distance l'intimité de la croyance (ou de l'incroyance) et de la conviction : nous devons apprendre à distinguer un principe moral d'une position de foi ou d'incroyance. Si nous refusons cette dissociation, qu'on peut présenter comme une approche analytique et critique, de nos positions morales et religieuses, alors nous sommes condamnés à demeurer dans la sphère de l'autorité et de la soumission : nous sommes prisonniers de l'origine et de la tradition. *Sapere aude*, nous connaissons la maxime de Kant : ose penser par toi-même ! Cet idéal d'autonomie ne signifie pas que la vie adulte exige le renoncement au

fondement religieuse de la conviction morale, il signifie seulement que la réflexion sur ce lien en constitue l'approfondissement nécessaire et que cette réflexion est la marque de la vie adulte. Si la croyance est maintenue, elle le sera dans un rapport critique avec la conviction morale, et non dans un rapport d'autorité.

Nous atteignons ici le cœur de notre sujet : aurions-nous pu présenter le programme sans dialectiser, par l'exercice du dialogue, la réflexion éthique et la culture religieuse ? Certains soutiennent que le dialogue appartient à tout aspect de l'éducation, comme instrument de la connaissance, et qu'à ce titre il ne peut constituer une compétence spécifique; d'autres pensent que le dialogue est au contraire spécifique aux matières morales et religieuses, en raison du lien du dialogue avec la pratique délibérative de la démocratie, fondée sur l'art de parvenir au consensus. Les mathématiciens ont-ils besoin du dialogue pour instruire de la géométrie ? Il y a plusieurs réponses philosophiques à cette question, car nous pouvons nous représenter la pensée comme un exercice dialectique impliquant toujours sinon deux interlocuteurs, du moins deux positions contradictoires. Vous voyez que les deux réponses sont possibles, et même un géomètre doit discuter avec lui-même. Mais dans le cas des matières morales et religieuses, notre réponse est plus déterminée : le dialogue est intimement lié aux compétences du programme, car c'est lui qui nous donne accès aux finalités les plus ultimes de l'éducation, qui sont les finalités kantienne. Devenir une personne rationnelle et respectueuse exige non seulement la réflexion en soliloque, mais l'intégration méthodique de la position de l'autre dans la construction du point de vue moral et de la croyance. Mais déjà cette formulation annonce notre problème : sans doute pensons-nous aisément que le dialogue sur un problème rationnel constitue une exigence fondamentale, mais que signifie dialoguer sur ou dans la croyance ? Je me contenterai, à ce stade, de demeurer proche de la formulation kantienne : la rationalité et respect deviennent dès lors l'expression ultime de tout dialogue, ce sont les attitudes supérieures et indépassables de la pensée humaine sur les sujets moraux et religieux. Dans la mesure où la réflexion éthique et la culture religieuse sont cultivés tout au long du curriculum, et conduisent ensuite à la synthèse philosophique des trois cours du cégep, on peut à bon droit soutenir que la formation maintient des finalités convergentes et harmonieuses.

C'est la raison pour laquelle nous pouvons soutenir l'autonomie du dialogue comme compétence fondamentale : ce n'est pas un objectif latéral ou secondaire, c'est une finalité ultime au sens absolu du terme. Ce n'est pas non plus un moyen, ou simplement un instrument pédagogique, contrairement à une approche erronée qu'on voit cependant partout : dialoguons, ou apprenons à dialoguer, entendons-nous souvent, mais d'abord pour parvenir à une connaissance. Cette approche platonicienne, si nous la comprenons bien, suppose que la vérité est détenue par un maître, le guide de la discussion, et non pas qu'elle peut être produite en commun, dans un effort partagé. Je n'entrerai pas dans le difficile débat de l'herméneutique contemporaine, sauf pour rappeler que le dialogue platonicien a été complètement réinterprété par Gadamer, qui nous a rendus sensibles au fait que le dialogue est véritablement constitutif : ce n'est pas seulement un moyen, mais la substance de la pensée. Nous ne sommes rien sans lui, nous sommes renvoyés à l'autorité des maîtres, et alors nous n'avons comme seul repli dans la théorie éthique de l'éducation que l'imitation ou l'érotique, les seuls chemins ouverts étant ou bien de prendre son maître comme modèle, ou de l'aimer assez pour vouloir s'y identifier. Personne ne niera la richesse de ces traditions pédagogiques imitatives, formulées déjà dans la pensée de saint Augustin⁸. Le dialogue renforce une autre approche: l'autonomie, le respect, la rationalité. Si par ailleurs nous n'étions pas pénétrés de cette conviction, le programme serait un cours d'histoire des religions, ou des doctrines morales. Ce n'est pas ce que nous avons choisi. Pouvons-nous maintenant formuler le premier résultat auquel nous sommes parvenus ? Le dialogue est notre but ultime, il est la finalité fondamentale de l'éducation, comme fondement de la rationalité et du respect.

2. LA STRUCTURE DU DIALOGUE

Faisons maintenant un pas de plus en discutant la question selon les deux autres compétences. Dans le domaine de l'action responsable, celui de l'éthique, le dialogue fait partie d'un double processus : d'une part, le dialogue doit permettre de progresser en commun vers la formulation de principes éthiques susceptibles de guider la décision morale; d'autre part, il doit aussi conduire à la construction des consensus, et cette exigence requiert évidemment que la priorité de la raison soit toujours mise l'avant. La discussion, la délibération et toutes les formes de l'échange entre les personnes dans une société sont en effet soumises à la raison, et ceci implique que les procédures mêmes de la raison soient sujettes à un consensus antérieur, préalable, et donc aussi au dialogue. Les procédures délibératives, en effet, ne sont pas moins rationnelles que leurs objets et elles exigent le même effort. Un problème nous servira ici d'exemple : si nous nous trouvons dans une situation où nous devons répartir un bien ou une ressource, ou encore décider de l'autorité ou du pouvoir qui serait mandaté pour y pourvoir, nous ne pouvons pas seulement dire : discutons-en, et trouvons une solution. Une telle discussion peut conduire à un différend, à un conflit et même à une impasse engendrant la violence.

Nous devons donc avoir un accord sur les mécanismes qui vont nous permettre de trouver un accord fondamental : par exemple, une assemblée délibérante, ou le recours à une autre procédure. Le format du dialogue doit être préétabli, de sorte que les résultats qui y sont acquis soient ensuite l'objet du respect de tous. Plus profondément encore, nous avons besoin d'un principe, par exemple dans le cas d'une question de répartition, celui de la priorité des démunis dans un contexte de justice distributive. C'est l'objet de la théorie éthique de la justice, comme celle de John Rawls, et cette théorie est formelle, au sens où sa formulation dépend elle aussi d'un consensus sur la proposition de principes en vue de l'accord. Quelqu'un peut alors soulever une objection : comment accéder à de tels principes ? et pourquoi devrions-nous les considérer comme premiers, ou dominateurs ? Cette question engage un autre niveau, celui du dialogue sur l'éthique à proprement parler, c'est-à-dire la possibilité et les moyens de formuler de tels

principes. Il ne s'agit plus ici de formats de rencontre, mais de procédures rationnelles de découverte de la vérité éthique. L'ensemble du processus de la discussion rationnelle commande donc un travail très sédimenté et le dialogue sur des questions morales dépend toujours d'une structure de ce genre, quel que soit son degré d'élaboration. Certaines prémisses peuvent demeurer tacites, mais quand nous faisons l'effort de les formuler, nous devons constater que tous les registres que je viens de parcourir sont présents. Nous voyons en effet, avec un simple exemple, comment les registres ou niveaux du dialogue deviennent visibles : l'enjeu, proposé avec des mécanismes de résolution, ensuite les principes guidant la discussion, et ultimement la doctrine éthique qui justifie le recours aux principes. Nous n'allons pas nous engager dans la doctrine de la délibération rationnelle, ce n'est pas mon but, mais il est essentiel de la rappeler si nous voulons comprendre la spécificité du dialogue en éthique.

Tous les débats éthiques en philosophie contemporaine sont nourris par ces questions, surtout le formalisme déontologique dans lequel la méthode pour parvenir aux principes est elle-même l'objet d'un consensus. Par exemple, le formalisme implique que si nous nous entendons sur les bonnes procédures pour accéder aux principes, tout le reste en découlera naturellement. Certains soutiennent au contraire que les principes éthiques, déterminant nos décisions morales, sont des évidences ou des vérités éternelles, et que leur connaissance ne peut jamais être l'objet d'un consensus. D'autres pensent au contraire que tous les principes sont le résultat de consensus profonds, mais contingents, et qu'ils peuvent donc être modifiés en tout temps. Ajoutons une question supplémentaire, pour compliquer un peu les choses : le consensus à atteindre n'est pas toujours concret ou pratique, certaines questions éthiques sont liées à des conflits de valeurs fondamentales, pensons seulement à la nature de la vie dans le cas du clonage ou de l'euthanasie. Dans ces cas, la discussion est complexe et souvent très difficile. Mais qu'il s'agisse d'enjeux abstraits ou plus concrets, les questions morales manifestent la même structure dès qu'on s'engage dans le dialogue. Tous ces exemples nous permettent en effet, à ce stade, de distinguer les registres essentiels du dialogue en éthique :

1- d'abord, le dialogue sur des questions morales, concrètes et exigeant des décisions ou un consensus (par exemple, un problème de justice distributive);

2- ensuite, le dialogue sur les principes qui déterminent la délibération sur la question morale (par exemple, la priorité des démunis ou l'égalité);

3- et enfin le dialogue sur les procédures ou les mécanismes pour accéder aux principes (par exemple, une doctrine éthique particulière).

Tentons maintenant de préciser cette approche éthique du dialogue. Nous voyons d'abord pourquoi nous avons un programme d'éthique, et non un programme d'enseignement moral. Quelle est, direz-vous, la différence ? Dans ce programme, la place du dialogue est telle qu'elle priorise l'accès à l'autonomie rationnelle, c'est-à-dire l'accès aux principes de l'action responsable et à la réflexion éthique. Le programme ÉCR ne propose pas à nos élèves un répertoire de doctrines morales sur des questions difficiles, comme l'avortement ou la justice sociale, nous les éduquons au contraire à reconnaître et intégrer les principes qui accompagneront leur réflexion tout au long de leur vie dans leur délibération sur ces questions, et dans leur réflexion personnelle. Le texte du programme que nous avons lu dit exactement cela : notre but est de développer des attitudes et des dispositions qui tiennent compte des conséquences de l'action.

Voilà une bonne description de l'action rationnelle, mais est-elle suffisante pour la définir comme « éthique » ? Je répondrais comme suit : comme point de départ, cette description peut conduire à une définition satisfaisante, mais il manque quelque chose : le lien direct et intime entre la morale et l'éthique. Nos décisions morales reprennent toute l'histoire de la morale humaine, autant celle qui appartient aux traditions de chaque culture qu'aux doctrines philosophiques qui les ont structurées. Nous ne cessons de reproduire cette histoire et nous oscillons entre des options parfois contradictoires : tantôt, nous sommes stoïciens dans la recherche d'une vertu impassible, tantôt nous sommes chrétiens par la charité, bouddhistes par la

compassion, ou encore kantien par le respect du devoir et de la loi universelle. Avoir une bonne culture morale, c'est savoir reconnaître une position particulière ou encore la catégorie morale à laquelle elle appartient, mais pour la reconnaître, il faut savoir relier chaque position au principe qui la détermine. Par exemple, si vous êtes formaliste, vous reconnaissez comme base la règle d'or : ne pas faire aux autres ce qu'on ne veut pas qu'ils nous fassent, et vous pouvez en tirer presque toute l'éthique kantienne. Si vous êtes perfectionniste, vous accordez la priorité à la conformité à un modèle exemplaire, et vous retrouverez rapidement Platon. L'accès aux principes est le niveau véritablement éthique de la réflexion humaine, c'est l'œuvre de la vie entière et nos enfants sont capables d'accéder à ce niveau très rapidement. La psychologie morale contemporaine a montré qu'ils perçoivent facilement la structure du raisonnement moral et recherchent naturellement à le justifier⁹. Cette psychologie est la base des programmes de philosophie pour enfants, mis de l'avant par Matthew Lipman et son équipe. Nous avons donc une amorce très solide pour comprendre le rôle du dialogue dans notre programme, puisque le dialogue est essentiel à la construction de la compétence éthique : on pourrait dire qu'il n'y a pas d'éthique sans dialogue. Par comparaison, on ne pourrait pas dire la même chose pour la morale, car la morale peut être autoritaire, traditionnelle, ou tout simplement solipsiste.

Nous souhaitons que nos jeunes comprennent que tout processus conduisant à une décision responsable et exigeant une forme de consensus doit être basé sur le dialogue, et non sur l'autorité externe : telle est la nature de la raison éthique, elle est par essence dialogique. Nous voulons qu'ils sachent qu'aucune discussion ne possède une réponse prédéterminée pour eux, qu'ils doivent développer un accueil, une réflexion fructueuse, s'ils veulent accéder à une entente harmonieuse avec les autres et avec eux-mêmes. Car même dans la solitude, le dialogue est essentiel pour dialectiser les points de vue contraires et chercher les principes permettant de dépasser l'opposition ou le conflit intérieur qui peut conduire à l'inertie morale. Devant des positions morales contradictoires, on peut avoir la tentation de ne pas choisir, de refuser l'effort requis pour passer à l'éthique. Dans un monde dont la caractéristique principale est le pluralisme des conceptions de la vie bonne, cette inertie est un désastre : elle isole les personnes et détruit la confiance au dialogue social. Poursuivre le bien commun devient alors un projet impossible. L'accord sur les principes est donc fondamental. Nous voulons enfin que nos jeunes comprennent la nécessité des procédures pour parvenir à cet accord, et qu'ils connaissent les mécanismes et les

formes de la discussion rationnelle. C'est pourquoi le programme contient une part importante de logique informelle et de connaissance du dialogue comme fait de parole pour les êtres humains. Si nous avons seulement un cours de morale, alors ces principes seraient présentés comme les conclusions naturelles des traditions, ou de l'autorité, par exemple par l'étude de traditions simplifiées comme la Règle d'or.

Nos jeunes n'auront pas besoin de réinventer la roue et le rôle des enseignants est clair : favoriser l'intégration de ce processus d'accès aux règles et de pratique du dialogue, quel que soit le sujet. Leur classe sera donc une communauté de réflexion éthique sur toutes les questions morales que le jugement des enseignants croira pertinentes et profitable de reprendre avec les jeunes. Leur neutralité ici ne s'applique qu'aux conclusions, c'est-à-dire aux positions morales, mais pas aux principes, ni aux procédures de l'éthique. Tout ce qui en effet sollicite le travail rationnel place les enseignants en position de guide et rend possible une réelle communauté de recherche. A priori, rien dans la raison ne peut endoctriner les jeunes ou menacer leur développement, puisqu'il s'agit précisément de les considérer comme sujets rationnels de leur propre vie et non pas de leur imposer une autorité : s'engager dans le dialogue avec les jeunes est une entreprise passionnante, c'est le rôle socratique par excellence. Certains jeunes proviennent de milieux traditionnels, où ils sont élevés au sein de structures autoritaires ou de vastes traditions qu'ils ne sont pas invités à affronter, voire contester : ce n'est certainement pas le rôle de l'enseignant que de les provoquer dans cette direction, mais seulement de favoriser dans le plus grand respect leur réflexion sur leurs propres principes. D'autres proviennent de milieux déstructurés, où aucun principe n'est promu ou formulé et où aucune tradition n'est accessible : dans ces cas, la responsabilité de l'enseignant pourrait être d'ouvrir le répertoire des traditions pour ces jeunes, et de rendre possible une plus grande diversité de choix. Dans tous les cas, la responsabilité de l'enseignant est de rendre le dialogue possible, car telle sera la situation dans la société qui attend le jeune au sortir de l'école. Les valeurs de respect, d'écoute et de rigueur sont ici les plus importantes, et ce sont elles qui guident l'enseignant dans le maintien d'une posture de guide vers la rationalité. Nous voyons donc que dans le cas de l'éthique la structure du dialogue est très claire : il définit la communauté de réflexion et il fonde la position de neutralité de l'enseignant, en tant que celui-ci est le guide du dialogue, un guide adulte et bienveillant dont le premier objectif est le développement de la rationalité¹⁰.

Peut-on en dire autant du dialogue dans son rapport avec la culture religieuse ? Quelle est la place du dialogue pour cette seconde compétence ? La structure du dialogue est-elle la même ? La question est très délicate et a de sérieuses conséquences pour la posture de l'enseignant : en effet, le dialogue concerne ici le développement d'une attitude spirituelle, une attitude d'ouverture et de respect de l'autre, beaucoup plus que l'accès à des principes éthiques ou à la solution d'un enjeu moral, qu'il soit pratique ou théorique. Disons-le simplement : alors que dans la sphère éthique, le dialogue ne rencontre aucune limite autre que celle des normes du respect et qu'il se développe entre sujets égaux et semblables, en tant qu'êtres rationnels, dans la sphère religieuse, les sujets sont différents, et ces différences sont irréductibles. Aucun dialogue ne peut donc entreprendre de les résoudre, mais seulement apprendre à les respecter. Personne ne penserait, par exemple, en discutant une croyance comme la résurrection ou l'immortalité de l'âme, qu'il est possible de parvenir à une vérité de la croyance en engageant à son sujet un travail rationnel. Si donc il doit y avoir un dialogue relatif aux croyances et aux traditions religieuses, ce ne peut qu'être dans un sens résolument différent de ce que nous venons d'exposer pour le dialogue éthique. Même si nous pouvons imaginer que plusieurs croyances révèlent des aspects mystérieux, voire absurdes, le dialogue les concernant ne peut consister en une mise en question, encore moins dans une procédure délibérative pour résoudre les différences. Où donc commence ici le dialogue, et surtout où doit-il se terminer ?

En éthique, nous avons d'abord un problème, un enjeu, un questionnement moral : la question « que faut-il faire ? » n'ayant pas de solution directe, il se peut qu'aucune réponse ne soit accessible, mais au moins nous pouvons faire l'effort de rechercher un principe rationnel et nous pouvons tenter de le justifier. Mais dans la culture religieuse, nous faisons face à un phénomène présentant des dimensions très différentes. D'abord, le religieux est un phénomène que notre monde séculier ne tient plus pour une référence exclusive, et encore moins une autorité : la sécularisation de la société a conduit à déstabiliser l'autorité des références religieuses, alors même que leur présence au sein du social, ici comme ailleurs, ne cesse de se diversifier. Le paradoxe de la modernité réside en effet dans ce double constat : les religions sont vivantes, partagées, et en même temps, elles ont cessé d'être unanimes et universellement reconnues. Quelle attitude devons-nous tirer de cette diversité et de cette délégitimation ? Les

religions ne peuvent pas être présentées comme si, du seul fait de la sécularisation politique et sociale, elles ne disposaient désormais d'aucune légitimité : ce serait introduire dans l'école l'attitude même que nous cherchons à refouler, l'intolérance et demeurer aveugle devant la force persistante des traditions religieuses et spirituelles. Ce serait également contredire un principe de laïcité, que nous interprétons comme respect et ouverture. Les différences constitutives des religions contemporaines nous mettent en face d'un pluralisme différent de celui qui caractérise les positions morales : ce pluralisme est croissant, alors que le pluralisme moral tend à sa propre réduction rationnelle, et ces différences doivent être comprises comme éléments déterminants de l'identité contemporaine. Comme nous ne voulons pas par ailleurs, en raison même des exigences de la sécularisation et de la laïcité de notre société, les promouvoir, ni en général, ni dans leur particularité, nous devons nous demander ce que peut signifier le dialogue au sein de cette culture religieuse différenciée.

Les adversaires laïcistes¹¹ du programme croient qu'il est impossible de faire autrement : si nous présentons le christianisme historique, comme croyance et comme institution dans une culture, c'est-à-dire comme vie et comme fait social, nous ne pouvons selon eux éviter l'endoctrinement et le prosélytisme. Ont-ils raison ? Je crois que non, car un cours de culture religieuse ne peut que présenter toutes les religions comme des phénomènes contingents, réels et historiques, et non comme des vérités en soi ou transhistoriques. Il en va de même pour les athéismes et les positions séculières, qui constituent sur ce registre l'équivalent de la croyance. Endoctriner, c'est promouvoir la vérité d'une croyance, ou encore la vérité de la croyance, ou la vérité de l'incroyance, et un programme comme le nôtre doit éviter cet écueil en le désignant explicitement comme une position à éviter. Mais cela suffit-il pour protéger l'enseignement des faits du risque de l'endoctrinement ? Cette question engage un débat sur la connaissance, dans lequel je crois nécessaire de prendre position : à mes yeux, les connaissances n'engagent jamais la croyance, elles ne peuvent que solliciter une attitude de respect et de tolérance. La culture religieuse, nous voyons cette réponse s'esquisser, n'est donc pas l'occasion d'un dialogue dans la vérité, ou dans la justification, mais dans la compréhension et dans la signification. Chaque religion constituant, pour ainsi dire, un langage ou un univers de signification particulier, le dialogue ne peut que viser à aller à la rencontre de ce langage pour le comprendre.

L'histoire aurait pu produire des religions différentes de celles que nous connaissons, et plusieurs sont disparues, d'autres sont apparues, même très récemment. Toutes se transforment sous nos yeux, pensons seulement à l'évangélisme latino-américain. Le dialogue commence donc ici : dialoguer sur les sujets religieux, c'est aller à la rencontre de cette contingence, comme fait de la différence. Pour cela, il nous faut une attitude d'ouverture, d'accueil, de profonde hospitalité en face de l'autre, même en face de ce que nous considérons comme étrange, voire même surprenant ou absurde. Il s'agit toujours en effet d'une forme de vie, d'un rapport au monde, d'une signification impliquant une position indiscutable dans le rapport au sacré et à la transcendance. C'est la place de la foi et du dogme, la première dimension de toute religion. Mais il y a aussi une autre dimension, encore plus profonde que la contingence de toute croyance: c'est la diversité des croyances, des systèmes métaphysiques et moraux fondés sur de telles croyances, des formes de vie, croyantes ou incroyantes, toute cette diversité dont se constitue le pluralisme de nos sociétés multiculturelles. Est-il possible, par exemple, d'être chrétien sans croire à l'existence d'un monde autre que le monde historique dans lequel nous vivons ? Cette question est métaphysique, elle commande la structure même du christianisme. Mais il est parfaitement possible d'être bouddhiste sans cette conviction. Le pluralisme religieux croît à un tel rythme que nos jeunes ont besoin d'en comprendre les transformations, d'en mesurer les fondements autant que de distinguer les différences dont ils sont témoins.

Je crois donc possible de proposer deux niveaux fondamentaux, la contingence et le pluralisme, en tant qu'éléments constitutifs du dialogue dans la sphère religieuse. Cette proposition se comprend d'autant mieux que nous la contrastons sur le dialogue éthique, fondé sur le différend et la recherche de l'autonomie rationnelle. Par comparaison avec les exigences du dialogue éthique, le dialogue religieux exige d'abord le respect et l'hospitalité infinie. Là où la raison éthique poursuit sans relâche la formulation de principes, et ne trouve donc sur le chemin du dialogue aucun seuil interdit, aucune limite à ne pas franchir, le dialogue de culture religieuse interroge les significations, mais il ne peut que s'arrêter sur le seuil de la différence : respecter l'autre en tant que différent, c'est d'abord renoncer à mettre en question la croyance. Il s'agit de tenter de comprendre, d'approcher les gestes et les croyances en tant que privilèges absolus d'un rapport au monde marqué par la particularité, et non par une universalisation rationnelle possible.

Il y a tant d'exemples, je voudrais en évoquer au moins un, personnel. J'habite un quartier de Montréal où plusieurs familles hassidiques se sont installées depuis les années vingt, suite aux pogroms en Russie et en Pologne. Ces premiers immigrants ont été suivis par des familles qui ont échappé à la terreur du nazisme, certains mêmes ont connu les camps. Plusieurs de mes voisins se moquent gentiment d'eux, et il est vrai qu'ils sont si différents, et surtout indifférents à l'intégration aux habitudes de la majorité. Leur vie est centrée sur la prière, leur communauté est très fermée, leurs règles de vie sont traditionnelles et très autoritaires. On peut être irrité par leur arrogance, mais je les connais depuis mon enfance : mon père nous amenait dans une boulangerie et il attirait notre attention, mes frères et moi, sur les numéros tatoués sur leurs bras. Il nous demandait : savez-vous ce que c'est ? La réponse était terrible, intolérable. Quand mes enfants ont commencé à leur tour à se moquer d'eux, des perruques des femmes, et des bouclettes des hommes et de leurs chapeaux de fourrure en plein été, j'ai repris les explications de mon père. La boulangerie où travaillait ce boulanger venu de Pologne est maintenant fermée, mais j'ai trouvé pour mes enfants les histoires de l'écrivain juif Isaac Bashevi Singer et je les ai racontées. Et aujourd'hui je lis avec la même émotion le récit de Daniel Mendelsohn allant à la rencontre de ses parents disparus en Ukraine. Quand ma fille aînée a marié un jeune juif sépharade, issu d'une famille de Marrakech, toute l'émotion de mon enfance m'est revenue, et quand j'ai vu mon gendre plus tard pour des funérailles de sa grand'mère à la synagogue, avec sur sa tête la petite kippah noire, j'ai vu tout le destin de l'élection biblique, mais aussi celui de la shoah. Je n'ai donc pas beaucoup de sympathie pour mes voisins qui ont écrit un mémoire à la Commission Bouchard et Taylor pour dénigrer la communauté hassidique et décrier leurs prétendus privilèges. Et je voudrais, pour toutes les religions, y compris le christianisme, et encore l'islam qui représente ici un tel défi, un accueil et une tolérance identiques, profonds, absolus. Cet accueil, s'il doit être authentique et non seulement motivé par la correction politique, ne peut qu'être fondé sur une réelle connaissance. Tel est à mes yeux le sens de la compétence de culture religieuse dans notre programme, telle est aussi la finalité ultime du dialogue la concernant : aller à la rencontre de l'histoire, comprendre les significations, respecter la diversité.

Le dialogue est en effet la considération fondamentale de l'autre, c'est le fondement de la tolérance, comme le grand penseur Martin Buber, un écrivain maître de la tradition hassidique, nous l'enseigne dans son livre *La vie en dialogue*, que j'ai cité au début. Mais ce dialogue

fondamental, qui n'est pas le dialogue de construction d'un consensus éthique, comment le comprendre sinon comme respect absolu pour le phénomène du singulier, pour la religion comme irruption dans l'expérience d'une foi toujours particulière, d'une forme de vie et de rituels toujours singuliers ? Le dialogue exige donc de nous que nous entrions en communication, au lieu de mettre en question, de discuter, de mépriser, d'ignorer : la différence nous menace, et il est si facile de la juger irrationnelle. Le dialogue consiste à dépasser cette réaction primitive et primaire, et si nous devions lui donner une finalité substantielle, ce pourrait être la suivante : un respect absolu, fondé sur la compréhension. Je fais donc un pas de plus, en qualifiant le respect d'absolu. Pourquoi ?

La religion est et a toujours été un phénomène de singularité : personne n'est un croyant dans plusieurs religions à la fois, même si on observe des syncrétismes étonnants, ce qui est toujours risqué. De même, l'incroyant ne peut pas être, en même temps et sous le même rapport, un croyant. Appartenir à une religion, s'y identifier, ne signifie certes pas qu'on en accepte tous les éléments, mais cette appartenance présuppose un cadre fondamental, une référence profonde. Il en va de même pour l'incroyance. La question devient donc la suivante : s'agissant de jeunes provenant de milieux si différents et cheminant vers une société pluraliste, quel peut être le but du dialogue dans l'école ? La réponse est moins aisée que dans le cas de l'éthique : nos jeunes, c'est ce que je propose, devraient être éduqués de telle façon que la diversité des croyances et des religions soit pour eux aussi valable et respectable que chaque croyance ou religion considérée dans sa particularité. Cela veut donc dire que ce respect doit être absolu, au sens où il ne supporte aucun relativisme, et il n'y a pas d'autre réponse possible. Le seul point de ressemblance entre l'attitude ultime du dialogue dans la sphère religieuse et dans la sphère éthique est ce caractère du respect absolu : respect de la raison, respect de la croyance.

Le dialogue est donc la recherche d'un respect et d'une compréhension mutuelle, fondés sur la connaissance de systèmes de croyances et de valeurs qui sont souvent mutuellement exclusifs. Notre société a plus que jamais besoin de cette compréhension et le dialogue constitue la poursuite infinie de cette compréhension à travers la connaissance et l'interprétation. L'incroyance doit respecter la croyance, et inversement : cette réciprocité est essentielle au domaine symbolique. Alors que dans le domaine éthique, les partenaires recherchent une position

commune, dans le domaine de la culture religieuse, cette position commune existe au point de départ et demeure irréductible : c'est l'existence de chacun dans la position de foi ou d'incroyance qui est la sienne, et le dialogue a donc pour but de renforcer la connaissance et le respect, pas de triompher de la différence. Cette différence explique qu'en éthique la raison ne puisse en aucun cas respecter son contraire, qui serait la violence ou l'irrationalité, alors que dans le domaine religieux la croyance doit respecter son contraire, qui est l'incroyance, et cela autant sinon plus que la croyance différente.

On entend parfois une critique voulant que le programme favorise le relativisme ou le cynisme : en les considérant dans leur différence, on inculquerait au jeune que toutes se valent, et ultimement qu'aucune n'a de valeur. Ce reproche ne peut tenir devant l'importance des finalités de connaissance et de respect du singulier. La différence religieuse est une richesse pour l'humanité, elle reflète la diversité du rapport au monde en même temps qu'elle met en lumière la singularité des cultures. Connaître la diversité, ce n'est certainement pas la disqualifier au nom de la différence, c'est au contraire dépasser le relativisme en identifiant ce qui, dans toute culture, est singulier. Cette singularité demande à être comprise comme phénomène historique, face au progrès d'une universalisation qui détruit toutes les communautés. La philosophie communautarienne contemporaine, par exemple dans la pensée de Charles Taylor, montre que nous avons plus de raison de protéger la singularité des univers culturels que de les abandonner à la destruction.

Si par ailleurs on entreprend de renvoyer cette singularité à l'ignorance au nom de la raison, comme les laïcistes recommandent de le faire, on détruira du même coup la connaissance de modèles admirables incompréhensibles sans la connaissance de leur tradition d'origine : voudrions-nous vraiment que nos jeunes ignorent saint Vincent de Paul et ce que la charité doit au christianisme, ou encore Ghandi et ce que la non-violence doit à l'hindouisme ? Si on entreprend de réduire la diversité à une seule attitude religieuse et d'en faire un homme de paille, ou de ne conserver qu'une seule tradition, on privera les jeunes de la connaissance indispensable de la diversité, et plus encore de la valorisation de cette diversité comme substance de la culture humaine. C'est pourquoi la pratique du dialogue dans nos écoles ne saurait accepter l'intolérance : dialoguer, c'est apprendre à reconnaître l'autre pour l'accepter dans sa différence,

et non pas entreprendre de discuter une croyance pour la détruire. Toute position inspirée d'un rationalisme militant pour amener les jeunes à se moquer de la religion des autres, ou à considérer toute religion comme une position dépassée, archaïque, irrationnelle, ne peut être réconciliée avec le dialogue tel que pratiqué dans ce programme.

Les jeunes prendront donc connaissance de la diversité, ils seront amenés à en parler dans leurs familles et avec leurs amis. Chacun appartient à un monde de référence où diverses identités sont à l'œuvre : un jeune dans un village de région n'a pas accès à la même diversité concrète dans son milieu que s'il habite Park Extension, mais cela ne signifie pas que la diversité ne soit pas pour lui un défi de connaissance dans le monde qui l'attend. Chacun de nos jeunes doit développer une curiosité, un esprit de recherche et de découverte, qui lui ouvrira ensuite les traditions de l'humanité et lui permettra ultimement de se situer par rapport à ces traditions, que ce soit la sienne propre ou celles des autres. Son chemin vers la différence, en tant que différente, le ramène à lui, à ce qu'il est, et à notre société du Québec, dépositaire de la tradition chrétienne et amérindienne mise de l'avant dans le programme. Connaître ces traditions est la base, lire les textes, approcher le tissu social, en mesurer la complexité, reconnaître les symboles et les rituels, l'art et l'architecture. Telle est la culture religieuse, qui fera de nos jeunes des personnes cultivées et de meilleurs citoyens. Forts de ces connaissances fondamentales, ils pourront mieux réfléchir sur le sens du pluralisme, sur leur place au sein de cet univers de différence, sur le milieu qui les soutient dans une position toujours particulière, et se préparer à assumer, ou à transformer les prémisses de leur tradition personnelle. Je ne dis rien de leur vie intérieure qui sera enrichie par le langage même de ces traditions et par leur complexité symbolique, c'est pour moi aussi l'évidence. L'important est que le dialogue ouvre sur la richesse de la différence et de l'identité, autant que sur la contingence et l'historicité.

Le dialogue est donc très différent pour l'éthique et pour la culture religieuse : le dialogue éthique s'adresse à la construction d'une rationalité partagée, en vue d'un consensus qui sera ultimement universel, alors que le dialogue spirituel et religieux s'adresse au fait singulier et toujours contingent de la croyance et de la foi, ou de l'incroyance. Le premier met en jeu des arguments et forme l'apprentissage du raisonnement, le second met en jeu des significations et des interprétations et forme le respect et la tolérance.

Nous pourrions donc en conclure à l'existence des trois registres suivants :

1- d'abord le dialogue en tant que rencontre avec le phénomène de la croyance ou de la foi, reconnus comme singuliers et objets de respect absolu;

2- ensuite, comme dialogue pour accéder aux principes de la diversité et du pluralisme, que sont le respect et la tolérance;

3-enfin, troisièmement, le dialogue comme recherche infinie de la paix universelle sur la base de la reconnaissance.

3. LE DIALOGUE ET LES FINALITÉS DU PROGRAMME

Nous sommes maintenant en mesure de saisir l'importance du dialogue dans notre programme, et surtout de voir les conséquences pour la pratique du dialogue dans un contexte de rationalité et de respect. Les enseignants se voient prescrire une posture de neutralité, mais cette neutralité a une signification très différente selon qu'il s'agit de l'éthique et de la culture religieuse. En dernière partie de mon exposé, j'aimerais revenir sur ce point, car le recours au dialogue a des conséquences pour notre pratique. Est-il possible d'en préciser les contours en introduisant une discussion des finalités du programme ? C'est ce que je propose de faire en terminant.

Le programme d'éthique et culture religieuse poursuit deux buts : la connaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. Le modèle de société mis de l'avant par le législateur est celui d'une société juste et harmonieuse, mais pour atteindre ce but dans l'éducation, nous devons nous appuyer sur des principes solides et des procédures rigoureuses. Rien de cela ne serait accessible si nous ne disposions pas des instruments du dialogue, qui caractérise nos démocraties, puisqu'elles se fondent sur la pratique de la délibération et reposent sur le respect mutuel. Mais nous visons aussi un but encore plus élevé, qui est de constituer la forme de vie de nos jeunes comme forme de vie en dialogue. La connaissance de l'autre n'est pas seulement l'objet d'une conviction charitable, elle constitue à cet égard une nécessité pour maintenir une vie ouverte et juste dans la cité. Cet idéal repose sur une conviction fondamentale, qui doit influencer la posture des enseignants : les vérités morales que nous pouvons transmettre se comptent sur les doigts de la main, celles qui continuent de se construire sont beaucoup plus nombreuses. Comme l'éthique contemporaine ne cesse d'y insister, le savoir moral de toute société est une entreprise infinie, par définition toujours inachevée. Cette situation trouve aujourd'hui son contexte le plus déterminant dans le fait que désormais la différence prime sur l'homogénéité : il y a de l'altérité, les différences sont constitutives de l'effort commun. À la différence des sociétés pré-modernes, contrôlée de l'extérieur par une référence supérieure inamovible et homogène, les démocraties se caractérisent par la constante remise en question de leurs principes en tenant compte de la

différence des conceptions du bien. Il suffit de regarder l'évolution récente de la théorie de la justice pour s'en convaincre. La notion même du consensus par recoupement, mise de l'avant par John Rawls, donne une bonne idée de cette évolution¹². Or cette remise en question serait impossible si elle ne pouvait compter sur la discussion publique, libre, dégagée de l'influence des autorités de toute nature : chaque citoyen doit pouvoir intervenir, faire valoir son point de vue et sa conception de la vie bonne, du vivre ensemble. Le dialogue est en effet essentiel à la reconnaissance de chacun des membres de la société, dans sa différence, comme membres égaux en dignité et en valeur et également aptes à la délibération publique. La reconnaissance se trouve au fondement du dialogue : si vous discutez pour annuler l'autre, il n'y aura aucune fécondité, même si vous en espérez une vérité transcendante, si vous dialoguez au contraire sur un horizon de reconnaissance, alors vous pourrez progresser dans le respect mutuel. C'est la grande leçon de la philosophie de la reconnaissance chez des penseurs comme Charles Taylor et Axel Honneth.

Mais la reconnaissance n'est pas le seul but du programme, il faut lui ajouter la poursuite du bien commun, c'est-à-dire la construction commune de la cité, selon les principes de la justice. Le bien commun est la chose la plus difficile : il y a aujourd'hui une telle variété de conceptions du bonheur et du bien vivre qu'il est presque impossible de placer dans l'éducation la priorité d'une forme de vie, comme nous le faisons autrefois. Par exemple, quand les métiers intellectuels ou du service étaient placés très au-dessus de ceux de la prospérité, l'équilibre des formes de vie était menacé. Hannah Arendt a montré comment la poursuite du bien commun avait été captive d'idéaux contemplatifs, légués par la philosophie grecque, et comment la période contemporaine avait pour tâche de réintégrer la diversité des conceptions dans la discussion publique. Aujourd'hui, cette discussion a d'abord lieu dans le travail des lois et des réglementations, et la détermination de la morale pour la vie de chacun en dépend : si une loi contraint une conception de la vie bonne, il y aura un conflit et cela exigera une discussion ultérieure. Mais si aucune loi ne contraint la forme de vie, celle-ci peut se développer librement. Cet espace moral et spirituel apparaît très tôt dans la vie des jeunes, dans la mesure où la jeunesse est le moment de la vie où les choix les plus essentiels sont encore possibles. Nous devons en discuter, mais nous devons surtout rendre possible dans nos écoles un accès équilibré et autonome à la diversité des formes de vie, et aux principes qui nous permettent de voir celles que nous voulons choisir. Qui peut en effet aujourd'hui prescrire aux autres une forme de vie ? Par

exemple, si vous valorisez la prospérité, voudrez-vous exclure la valeur de la création ou de la connaissance pour elle-même ? Plusieurs modèles entrent en conflit, ce sont des conflits de formes de vie, et nous savons que la vie adulte nous met rapidement en face de nos choix comme des déterminations que nous avons subies par les milieux dont nous provenons. Idéalement, une école parfaite devrait donner à chaque jeune l'occasion de sa liberté. Sur le plan de la reconnaissance, cette liberté suppose que chacun est juste et respectueux de la liberté des autres; sur le plan du bien commun, cette liberté suppose que les jeunes soient éduqués en préférant toujours des perspectives altruistes à des perspectives individualistes, et qu'ils comprennent les raisons de cette priorité.

Or, pour atteindre ces buts élevés, le dialogue est indispensable, mais il est temps maintenant de faire un pas de plus : ce dialogue, pour être fructueux, doit se déployer dans un environnement libéré des contraintes de l'endoctrinement. La liberté est à ce prix. Les deux finalités du programme nous montrent en effet que seule une confiance à l'effort commun peut permettre de les atteindre. Une autre philosophie de l'éducation pourrait recommander au contraire un endoctrinement rigoureux, et suggérer que seul l'endoctrinement est libérateur, car le jeune voudra nécessairement le secouer dans sa vie adulte. L'approche contemporaine, privilégiée dans notre programme, est différente : elle se fonde sur l'idée que les jeunes doivent être confrontés très tôt à la diversité, et que cette diversité sera la meilleure condition de la construction d'une forte identité personnelle. C'est pourquoi la réflexion actuelle sur la liberté exige de nous beaucoup de rigueur dans le dialogue sur les questions morales et religieuses.

En examinant la formulation de la compétence du dialogue dans le programme, nous pourrions en terminant tenter de saisir comment cet environnement peut être respectueux de la liberté et comment la neutralité est possible dans une position d'enseignement. Le programme nous invite en effet à favoriser le vivre ensemble, et nous notons deux composantes essentielles du dialogue comme pratique:

1-la connaissance de soi, la réflexion personnelle comme accès à nos valeurs personnelles: examen des préférences, des attitudes, des idées, des valeurs;

2-échanges avec les autres, partage, exploration commune de la diversité des points de vue.

Cette dualité d'aspects est constitutive de la compétence du dialogue, et elle nous aide à comprendre comment elle est décrite dans le programme. Nous y notons en effet une attention fondamentale au processus dialogique de la réflexion personnelle, c'est-à-dire à l'examen de la pensée comme travail de mise en rapport d'arguments et de points de vue contrastés, voire contradictoires; et nous notons ensuite que cette structure dialogique est également sollicitée dans la pratique de l'échange avec les autres, dans le dialogue comme exploration en commun de la diversité. Sans entrer dans le détail des formulations des habiletés qu'on trouve dans le programme, toutes disposées selon cette structure fondamentale de la complémentarité de la réflexion intérieure et de l'échange avec l'autre, nous observons que l'examen du point de vue et le travail nécessaire pour l'exprimer et l'argumenter sont présentés dans une forme dialogique. Comme je l'ai dit au point de départ, cette position est fidèle à la tradition platonicienne, dont le principe de base est le caractère essentiel de la forme du dialogue dans l'exercice même de la pensée. Rien ne saurait être plus éloigné d'un endoctrinement, par essence doctrinal et magistral.

Toutes ces composantes contribuent à construire le raisonnement dialogique, qui est à la fois réflexif, comme lorsque nous examinons intérieurement certains arguments sur un problème, en intégrant ou non les positions des autres, et collectif, quand nous discutons dans un groupe. Nos classes doivent donc reproduire un environnement où ces éléments peuvent se déployer, et où nous retrouverons la discussion, la délibération comme moyens de parvenir à des décisions, d'accéder à des principes et de formuler des procédures en éthique; en culture religieuse, le dialogue doit promouvoir le respect mutuel et la compréhension. Rien de cela, faut-il y insister en se référant aux finalités du programme, ne serait disponible dans un enseignement doctrinal.

Mais, dira-t-on, l'enseignant ne devient-il alors qu'un animateur ? Quel est le sens de sa neutralité, quand il s'engage lui-même dans le dialogue ? Et s'il y intervient comme un partenaire comme les autres, ne risque-t-il pas de déstabiliser le processus de l'échange ? Ces questions sont complexes et elles nous renvoient à la réflexion contemporaine sur la neutralité et les structures du dialogue en classe : pour le dialogisme contemporain, la prémisse principale est que la signification n'est jamais purement un donné, comme une connaissance déterminée, mais plutôt le résultat d'une interaction entre plusieurs voix et plusieurs perspectives. Ceci implique que lorsque des personnes comprennent ou connaissent quelque chose, elles le font de manière dynamique dans un acte de communication et non pas statiquement dans une structure hiérarchique. Développer un point de vue est toujours un processus dynamique et nous pouvons l'observer en résumant la théorie de l'échange qui a cours aujourd'hui dans les sciences de la communication¹³.

Nous observons en effet trois niveaux dans le dialogue, toujours progressifs, mais pas toujours réalisés :

- *la conversation cumulative, qui reflète l'orientation vers une identité du groupe, avec un désir de partage et une volonté mutuelle de compréhension, mais sans défi critique. Ce premier niveau représente un échange non structuré, où les éléments sont recueillis mais non disposés en vue d'un travail à faire, ou d'un but à atteindre ;*
- *la conversation disputative, qui manifeste une orientation vers une identité plus individualisée, où les arguments sont vus comme des positions dans une compétition ou un débat en vue d'une issue, ou d'une victoire ; le différend est constitutif de ce second niveau, il permet de déterminer l'objet.*
- *la conversation de recherche, orientée au-delà du groupe, et au-delà des positions individuelles, dans un processus de recherche mutualisée et partagée, qui accepte le défi critique et le raisonnement argumentatif dans un cadre coopératif, mais en vue d'une objectivité externe.*

Ce modèle nous aide à comprendre le sens du travail des enseignants dans notre cours : encourager les jeunes à dépasser un dialogue cumulatif, qui est le registre le plus ordinaire de la conversation humaine où les opinions et les informations sont juxtaposées sans structure, et comprendre la nécessité de formes supérieures du dialogue. Il s'agit d'aider les jeunes à utiliser les principes de base et à soutenir un usage de la classe comme lieu de cet apprentissage. Les modèles élaborés dans la recherche de la philosophie pour enfants sont ici d'une grande pertinence et nous pourrions nous en inspirer¹⁴. La finalité ultime de l'éducation dialogique est de dépasser le niveau du problème ou de l'étonnement, pour aller vers les principes, de rationalité ou de mutualité, qui seuls peuvent permettre le dépassement attendu du programme en vue de ses finalités propres. La plupart des impasses rationnelles sont l'occasion d'une réflexion sur les principes, comme on le voit dans l'exemple où des jeunes doivent formuler des règles ou des lois pour leur communauté. Par exemple, formuler des règles pour la sanction d'infractions dans la cour de récréation. Ils apprennent rapidement à dépasser leurs intérêts. La même chose vaut pour l'accommodement, en situation minoritaire. Bien sûr, le programme propose tout un ensemble d'apprentissages formels, comme par exemple la connaissance des formes fondamentales du discours (récit, discussion, etc), ou encore la reconnaissance des obstacles au dialogue, comme par exemple l'argument *ad hominem* ou la manifestation de l'intolérance. Mon but à ce stade n'est pas de vous présenter tous ces outils, mais seulement d'insister sur l'objectif de l'autonomie et ses conséquences pour la posture de neutralité¹⁵.

Je reviens maintenant, muni de ces précisions, vers la question de la neutralité. Dans le dialogue éthique, l'enseignant doit guider les jeunes vers la reconnaissance des principes : sa neutralité touche les solutions particulières, mais il ne peut demeurer neutre pour tout ce qui concerne la rationalité, qu'il doit promouvoir. La neutralité en matière éthique est donc très différente de la neutralité morale : je donne un exemple. Si un étudiant demande à un enseignant d'exposer sa position concernant l'avortement, il serait périlleux de le faire sans discuter d'abord les principes qui peuvent conduire à l'énoncé d'une position de préférence à une autre. Dans tous les cas, selon moi, l'enseignant doit demeurer neutre sur les matières morales qui sont discutées, sauf bien entendu celles qui découlent de nos chartes de droits (par exemple, l'égalité des hommes et des femmes), mais il ne peut être neutre sur le plan des principes, puisqu'il ne saurait

favoriser l'indifférence, l'irrationalité, le relativisme, voire le cynisme. Pour résumer cette attitude par une formule, je parlerais donc d'une neutralité morale, mais d'une position éthique constante en faveur des principes rationnels et de la recherche des justifications. Il sera sans doute difficile, pour certains enseignants qui possèdent des convictions fortes sur plusieurs enjeux moraux, de s'abstenir de les proposer en tant que telles ; ils devront comprendre que c'est plutôt en balisant le chemin rationnel qui permet d'y parvenir, voire de les mettre en question, qu'ils accompliront au mieux leur travail.

En revanche, s'il s'agit d'une matière de culture religieuse, le dialogue doit favoriser d'abord l'ouverture et la compréhension : l'attitude de l'enseignant affronte ici un autre défi, car la seule position possible est le respect absolu et la connaissance. L'écoute, le désir de comprendre doivent prévaloir sur toute mise en question de la légitimité ou de la signification des systèmes de croyances des autres, quand ces systèmes s'appuient sur des références religieuses ; de la même manière, un croyant ne saurait traiter l'incroyant de personne incomplète. La neutralité de l'enseignant doit être symétriquement absolue, elle doit viser l'adoption d'une attitude de respect herméneutique : comprends-tu bien la position de l'autre ? En vois-tu la signification ? Pourquoi les musulmans pratiquent-ils le Ramadan ? Et non pas, les raisons de pratiquer le Ramadan sont-elles acceptables ou pertinentes ? La mise en question de la croyance par la raison, ou de la raison par la croyance, est l'affaire de la philosophie, son objectif n'appartient pas à un cours d'éthique et de culture religieuse. On pourrait dire ici que plus les jeunes vont progresser dans la compréhension du phénomène religieux, plus le respect va rendre possible un questionnement philosophique authentique qui ne manquera pas de se présenter dans les dernières années du secondaire ; la phénoménologie de l'expérience religieuse, si elle est d'abord dialogue sur la signification d'un vécu, d'une manifestation, ne peut exclure que cette compréhension soit relayée à son tour par un questionnement rationnel. Ce cheminement est le travail d'une vie, et il sera d'autant mieux amorcé dans les années du primaire et du secondaire qu'il se fondera sur le développement du respect et sur l'exigence de compréhension.

Nous sommes donc en mesure de conclure que la posture autoritaire, qui caractérise la pédagogie traditionnelle au détriment de la neutralité et associe l'instruction et l'endoctrinement, est transformée dans ce programme par un équilibre avec une posture dialogique. C'est pourquoi

nous lisons que l'enseignant doit s'abstenir de promouvoir ses propres opinions ou croyances. Tout est affaire de jugement, bien sûr, et nous savons que le dialogue peut demeurer une pure opération cumulative et qu'il n'est jamais une garantie automatique d'échange progressif en vue du vivre ensemble. La responsabilité de l'enseignant demeure néanmoins de viser cet objectif et de le viser infiniment. Le dialogue peut être artificiel, extérieur, pur échange d'opinions privé de structure, et dans ce cas l'enseignant se trouve souvent dans la position d'avoir à énoncer la position juste, de proposer la norme et l'autorité. Dans ce cas, il faut s'en rendre compte, le dialogue est une simple introduction à l'autorité, un préambule rhétorique, une propédeutique stratégique, comme si on disait : « parlons un peu du problème, ensuite je vous dirai ce qu'il convient d'en penser ». Cette manière est un simulacre de dialogue, et ne fera pas longtemps illusion. Il faut plutôt penser que l'enseignant peut investir une neutralité authentique, et qu'il peut accepter de placer ses jeunes dans une situation de perplexité morale réelle. Par exemple, imaginons que des jeunes demandent à l'enseignant s'il est favorable à l'euthanasie, il ne sera pas difficile de retourner aux jeunes la question des conditions et des principes, et de les inviter à dépasser leur perplexité, voire leurs croyances. Si un jeune demande à l'enseignant s'il croit à l'immortalité de l'âme, la perplexité est très différente, car la réponse peut considérer une diversité de croyances religieuses, elle peut aussi s'adresser à la philosophie pour en solliciter une discussion métaphysique comme dans le *Phédon* de Platon : l'enseignant peut, en effet, présenter une variété de points de vue, allant du bouddhisme au christianisme, mais sa tâche est surtout de montrer qu'il s'agit d'un objet de croyance dans plusieurs religions, et dans tous les cas une position personnelle exigeant un respect absolu. Dans une communauté de recherche telle que celle de notre programme, une telle attitude ne devrait pas causer une anxiété intolérable, puisqu'elle rend le jeune sensible à l'importance des traditions et au rôle de sa famille et de sa communauté dans la construction même de la croyance. L'endoctrinement serait ici catastrophique, compte tenu de l'importance des croyances dans la structure des communautés, et la même chose peut être dite de l'incroyance dans plusieurs familles et milieux¹⁶.

L'enseignant est donc un médiateur culturel et un guide vers la rationalité. Dans ces deux domaines, il doit présenter un modèle exemplaire des vertus associées à ces finalités : le respect et la priorité de la raison. Il doit donc viser, comme adulte, la plus grande objectivité et une réelle impartialité. Ce n'est pas une tâche facile, dans une société où les adultes sont habitués à se

comporter comme les amis des enfants, tout en maintenant l'exercice de leur autorité, un paradoxe souvent inacceptable pour les jeunes. L'enseignant peut-il maintenir des relations égalitaires avec les jeunes ? Sur un certain plan, celui de la recherche commune de la vérité et du respect, il le peut; mais il ne peut oublier que sur les questions morales autant que sur les questions religieuses, il possède une expérience, et des positions personnelles. Il mentirait donc s'il les cachait sciemment, il ne peut que travailler à baliser le chemin qui conduira le jeune à ses positions personnelles à lui. Le dialogue avec les jeunes est donc différent du dialogue entre les jeunes, puisque l'enseignant demeure un modèle et un guide, notamment quand il s'agit d'éviter les écueils les plus communs de l'échange humain : la violence, le comportement agressif, les arguments fallacieux, etc. C'est pourquoi je voudrais conclure en citant le texte très noble et très digne de notre programme, quand il expose la responsabilité de l'enseignant.

L'enseignant favorise l'ouverture à la diversité des valeurs, des croyances et des cultures. Il manifeste, à l'égard des façons de penser, d'être et d'agir de ses élèves, une attitude empreinte de curiosité, de questionnement et de discernement dans le respect de l'identité de chacun. Tout au long de l'apprentissage, l'enseignant aide les élèves à passer de la simple expression d'opinions à la clarification des points de vue et à leur analyse afin d'en évaluer la pertinence et la cohérence. Ainsi, il permet le développement d'un sens critique qui aide les élèves à comprendre que toutes les opinions n'ont pas la même valeur. Dans ce contexte, l'enseignant n'a pas le monopole des réponses. Il sait utiliser l'art du questionnement pour apprendre à penser par eux-mêmes¹⁷.

CONCLUSIONS

Il est temps de conclure. Nous pouvons nous demander : cette conception du dialogue est-elle cohérente ? Deux dialogues si différents peuvent-ils cohabiter dans un ensemble organique ? Certains critiques ont suggéré que le législateur aurait dû ne conserver que le volet éthique, ouvert au dialogue rationnel et, dans ce cas, favoriser l'apprentissage de procédures formelles pour accéder à des valeurs partagées et un bien commun mieux compris. Dans cette approche, nous aurions eu surtout un apprentissage formel centré sur la rationalité, mais au détriment des convictions et croyances qui très souvent fondent les positions ultimes. Il y a en effet un autre dialogue, celui des croyances et des convictions, et nous savons qu'il est aussi déterminant que le dialogue philosophique dans l'évolution de nos sociétés. Le Législateur a décidé de maintenir ensemble les deux volets du programme, en les associant dans la compétence du dialogue.

Il y a deux excellentes raisons pour soutenir cette position. Premièrement, parce que cette approche tient compte de l'importance des croyances à l'œuvre dans tant de positions et de discussions, qui sont souvent des positions implicites, non élaborées, et ultimement religieuses. Les liens intimes des convictions morales et des croyances religieuses, ou de l'incroyance, sont les éléments les plus profonds de la vie des sociétés : qui ne voit, par exemple, que la discussion rationnelle d'un problème moral difficile, comme celui de l'euthanasie, ne peut être dissociée à la légère des convictions de chacun concernant la nature même de la vie ? Le dialogue humain ne peut exiger cependant que soient constamment mises en place et formalisées toutes les prémisses, croyantes ou incroyantes, de nos positions, mais nous devons savoir que ces prémisses existent, qu'elles sont toujours à l'œuvre et que nous ne pouvons pas fonctionner sans elles. Comme Charles Taylor et d'autres l'ont montré, elles font partie de notre culture, de notre éducation, et nous passons nos vies à les clarifier, à les expliciter, à les rendre conscientes pour nous-mêmes et les autres et souvent à les modifier. La plupart du temps, nous n'y parvenons que très imparfaitement. Dans nos systèmes de valeurs, la part qui est formalisée dans des arguments est toujours très restreinte et même si nous croyons que cela serait utile ou nécessaire, nous n'y consacrons pas beaucoup de temps. Connaître la culture religieuse et morale de l'humanité nous permet donc de nous approprier nos propres prémisses et de comprendre celles des autres.

Mais il y a un second argument, c'est l'importance du dialogue entre les croyances elles-mêmes : dans une société turbulente comme la nôtre, les convictions et les croyances s'affrontent et s'entrechoquent. Regardons par exemple nos positions concernant la politique du corps (le voile, le visage, la nudité) : des questions mal discutées, reposant sur des prémisses non dites, ne favorisent pas le dialogue, dans ce cas particulier avec l'islam. Nous ne pouvons demander aux autres de tout justifier, mais nous pouvons demander de comprendre, nous pouvons nous mettre en quête de la signification de ce qui est différent de nos propres normes ou symboles : le dialogue se fonde donc autant sur la nécessité de la rationalité que sur la nécessité de la compréhension mutuelle et de l'acceptation.

Le pluralisme est un fait et il est croissant, mais le pluralisme est aussi une norme, une valeur en tant que telle : le tissu social s'enrichit tous les jours de la diversité des croyances et des convictions, et même si nous sommes identifiés par une croyance et une culture, cela n'a pas pour conséquence que nous sommes fermés à la vision du monde des autres. Je peux le dire simplement, moi qui deviens chaque jour plus sensible aux valeurs de ma nouvelle famille juive, son sens des rites et de la communauté, son respect des fêtes et des traditions, son amour des textes et de l'étude. La culture chrétienne sécularisée à laquelle j'appartiens a introduit sur tous ces plans des ruptures dont je n'ai jamais aussi bien mesuré la profondeur que depuis que je m'approche de la communauté juive. Même si nous pouvions tous retourner à une société communautaire, structurée selon un système homogène de valeurs et de croyances, le voudrions-nous ? Cela est peu probable. Le pluralisme est devenu pour nous une richesse, une valeur en soi, et c'est pour cette raison que le dialogue est aussi nécessaire : le dialogue opère en profondeur, il nous permet la rencontre de l'autre comme vraiment autre, sa différence ne doit pas être réduite, mais infiniment et absolument respectée. Plus nous pénétrons ce monde de la différence, plus nous comprenons ce que signifie pour nous l'idéal d'une vie dialoguée, d'une vie dans le dialogue. Et plus nous voulons que nos enfants grandissent au sein d'un cadre qui leur propose cette ouverture, cette passion de l'autre, ce désir de l'accueil et de l'hospitalité.

CHOIX DE RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aronowitz, Stanley and Giroux, Henry, *Postmodern Education*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991.

Callan, Eamonn, *Creating Citizens* . Oxford, Oxford University Press, 1997.

Callan, Eamonn, *Autonomy and Schooling*. Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press, 1988.

Dewey, John, *Democracy and Education (1916)*. New-York, Free Press, 1997.

Goodlad, J.I., *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco, Josey-Bass, 1990.

Gutmann, Amy, *Democratic Education* . Princeton, N. J., Princeton University Press, 1987.

Honneth, Axel, *The Struggle for Recognition*, Transl. by Joel Anderson, Cambridge, Polity Press, 1995.

Kymlicka, Will, *Liberalism, Community and Culture*. Oxford, Oxford University Press, 1990.

Taylor, Charles, *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, Princeton, Princeton University Press, 1992,

Wells, G., *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural practice and Theory of Education*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, 1999.

Toledo guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Office for Democratic Institutions and Human Rights, OSCE, 2007.

¹ Voir le sondage du journal *Le Devoir* (16 septembre 2008), où on note une forte adhésion à la mise sur pied du cours d'Éthique et de culture religieuse. 52 % des répondants se déclarent en faveur, alors que 29 % sont défavorables à toute forme de présentation de la religion et 16% favoriseraient le retour à l'enseignement confessionnel.

² *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*. Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Voir la recommandation G4, p. 272.

³ Martin Buber, *La vie en dialogue. Je et tu*. Trad. de l'allemand par Jean Loewenson Lavi, Paris, Aubier, « Philosophie de l'esprit », 1959.

⁴ Hans Georg Gadamer, *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Edition revue par Pierre Fruchon, Jean Grondin et Gilbert Merlio. Paris, Seuil, « L'ordre philosophique », 1996.

⁵ *Éthique et culture religieuse, Programme du secondaire*, p. 9.

⁶ *Ibid.*, p. 40.

⁷ Je renvoie ici au bel essai de Jacques Beauchemin, *La société des identités. Éthique et politique dans le monde contemporain*. Montréal, Athéna, 2^{ème} édition revue, 2007.

⁸ Voir le traité de saint Augustin, *Le maître*. Traduction, présentation et notes de Bernard Jolibert, Paris, Klincksieck, 2002.

⁹ Voir la synthèse critique de Peter Lanford, *Approaches to the Development of moral Reasoning*, Hove, L. Erlbaum, « Essays in Developmental Psychology », 1995, qui examine les travaux de Jean Piaget et Lawrence Kohlberg.

¹⁰ Je renvoie ici aux travaux de Nancy Bouchard, en particulier son essai *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006.

¹¹ J'appelle de ce nom les militants du Mouvement laïque québécois, qui dans la présentation de leur position argumentent pour la suppression de tout enseignement de contenus religieux dans l'école publique, même de manière non confessionnelle.

¹² John Rawls, *Le libéralisme politique*. Trad. de Catherine Audard, 2^{ème} édition, Paris, PUF, 2006; pour une introduction, voir son article L'idée d'un consensus par recoupement, *Revue de métaphysique et de morale*, 93,1 (1988) 3-32.

¹³ Les travaux sont ici très nombreux, je propose une synthèse inspirée de Neil Mercer et Karen Littleton. *Dialogue and the Development of Children's Thinking*, London, Routledge, 2007. Voir également l'étude de Rupert Wegerif, *Reason and Dialogue in Education*. Document disponible en ligne, sur le site de l'auteur, professeur à l'Université d'Exeter.

¹⁴ Michel Sasseville et Mathieu Gagnon, *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2007.

¹⁵ Voir la contribution de Jean-Pierre Béland, Comment construire le compromis pour favoriser le vivre-ensemble dans la formation à l'éthique et à la culture religieuse, dans l'ouvrage collectif dirigé par Jean-Pierre Béland et Pierre Lebus, *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2008, pp. 147-162.

¹⁶ La Commission européenne qui a commandité une étude sur ces questions de la neutralité et de la formation des enseignants a publié ses recommandations, sous la forme de principes devant guider l'action des enseignants lors d'un congrès à Tolède. On les trouve en ligne, en langue

anglaise, *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*
http://www.osce.org/publications/odihr/2007/11/28314_993_en.pdf

¹⁷ *Éthique et culture religieuse, Programme du secondaire*, p. 25.