

## Peut-on enseigner le vivre-ensemble ? Can “Living Together” Be Taught?

Maxime Plante

Volume 48, numéro 1, winter 2013

Apprendre à vivre ensemble par l'éducation et la formation. Regards africains, français et québécois  
Education and the Challenge of Learning to “Live Together:”  
Perspectives from Africa, France and Quebec

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1018406ar>  
DOI : <https://doi.org/10.7202/1018406ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Plante, M. (2013). Peut-on enseigner le vivre-ensemble ? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 155–164.  
<https://doi.org/10.7202/1018406ar>

Résumé de l'article

La nécessité de former au vivre-ensemble témoigne du caractère problématique de celui-ci. Pourquoi le vivre-ensemble est-il problématique sinon parce qu'il sous-entend qu'il nous faut à tout prix coexister, soi et l'autre, c'est-à-dire vivre ensemble *dans la différence* ? Le respect d'une telle injonction grâce au support de l'éducation est-il possible ? Deux écueils à éviter tracent la voie à emprunter. Celui, d'une part, d'une éducation dont l'herméneutique ne peut que violer le principe de respect de l'altérité au moment même où elle prétend l'enseigner. De l'autre, celui de considérer l'éthique simplement comme ouverture totale à la différence. Entre ces deux écueils, une voie difficile à négocier, celle d'une responsabilité face à des choix éducatifs immanquablement voués à trahir l'Autre.

## PEUT-ON ENSEIGNER LE VIVRE-ENSEMBLE ?

MAXIME PLANTE *Université du Québec à Montréal*

**RÉSUMÉ.** La nécessité de former au vivre-ensemble témoigne du caractère problématique de celui-ci. Pourquoi le vivre-ensemble est-il problématique sinon parce qu'il sous-entend qu'il nous faut à tout prix coexister, soi et l'autre, c'est-à-dire vivre ensemble *dans la différence* ? Le respect d'une telle injonction grâce au support de l'éducation est-il possible ? Deux écueils à éviter tracent la voie à emprunter. Celui, d'une part, d'une éducation dont l'herméneutique ne peut que violer le principe de respect de l'altérité au moment même où elle prétend l'enseigner. De l'autre, celui de considérer l'éthique simplement comme ouverture totale à la différence. Entre ces deux écueils, une voie difficile à négocier, celle d'une responsabilité face à des choix éducatifs immanquablement voués à trahir l'Autre.

### CAN "LIVING TOGETHER" BE TAUGHT?

**ABSTRACT.** The need to teach how to "live together" demonstrates its problematic nature. Indeed, is not living together problematic because it implies that we must by all means coexist, self and other, that is to say, to "live together" despite difference? Is it really possible to bring about a respect for this injunction through education? Two pitfalls are to be avoided. On one hand, that of an hermeneutical approach to education, which may violate the principle of respect for otherness even as it purports to teach it. On the other hand, that of considering ethics simply as total openness to difference. Between these two pitfalls is a difficult path to negotiate, that of a responsibility to educational choices inevitably bound to betray the Other.

**N**ous serons sans doute d'accord pour dire que s'il y a un besoin de parler de vivre ensemble aujourd'hui, c'est qu'il ne va pas ou qu'il ne va plus de soi. Il ne va plus de soi, disons-nous souvent, de par le contexte pluraliste, multiethnique ou cosmopolite qui est le nôtre. On pourrait sans doute montrer avec un minimum d'efforts qu'en vérité le vivre-ensemble est ou a été de tout temps avant tout l'expression d'une problématique ou d'un questionnement sur la nature de la vie en société.

Vivre ensemble, donc, ne va pas ou plus de soi, ce qui signifierait qu'il nous faut, d'une manière ou d'une autre, créer nous-mêmes les conditions de sa réalisation effective. S'il ne va pas ou plus de soi, c'est aussi et peut-être surtout parce quelque chose se tient entre nous et les autres, précisément sous la forme de la différence. La tâche de la politique aujourd'hui serait ainsi de créer le lien social, la communauté – voire l'État – c'est-à-dire de créer ou recréer les conditions d'existence favorables à l'instauration d'une communauté où la différence et l'altérité ne seraient plus vues comme des freins à l'organisation de la société et aux interactions qu'elle suppose.

Nous avons voulu dans cet article essentiellement poser une mise en garde. Cette mise en garde concerne au premier plan la thématique que s'est donnée ce numéro, c'est-à-dire « éduquer et former au vivre-ensemble »; car il nous semble qu'on ne peut que sous-entendre ici : « éduquer et former au vivre-ensemble *dans la différence* ». Un tel sous-entendu nous est apparu problématique dans ses implications. Nous montrerons qu'un certain paradoxe guette l'éducation dans l'objectif qu'elle se donne d'éduquer *au vivre-ensemble dans la différence*. On explorera premièrement deux des grandes approches pour créer le lien social et assurer le vivre-ensemble. Nous examinerons ensuite de plus près les implications de l'approche éducative pour en montrer ses contradictions et ses limites. Les prétentions d'une approche herméneutique se voulant une alternative éthique à l'approche éducative seront ensuite analysées. La critique de ces prétentions nous mènera aux limites d'une hyper-éthique et à l'aménagement d'une voie mitoyenne entre éthique et politique éducatives. Nous parlerons depuis un lieu théorique qui semblera parfois éloigné du milieu éducatif concret, mais nous faisons le pari qu'une telle parole pourra être évocatrice pour le praticien.

## APPROCHE JURIDICO-POLITIQUE ET APPROCHE ÉDUCATIVE DU POLITIQUE

Il y a au moins deux tendances pour créer ou recréer du lien social et du politique entre les individus. La première procède d'une conception juridico-politique du lien social où c'est l'appareil étatique qui a pour mandat de formuler des initiatives pour favoriser le bon déroulement des interactions sociales ou, à défaut de pouvoir le faire, à tout le moins d'encadrer et de limiter les débordements. Dans ce cas, l'appareil étatique prend toutefois vite un rôle régulateur des conflits et se pose en juge ou arbitre. Il n'a pas, finalement, le mandat de favoriser l'épanouissement du vivre-ensemble dans la différence, mais plutôt celui de régler les différends entre individus différents dans une perspective prédéterminée – tantôt l'équité, tantôt le calcul politique basé sur la raison d'État –, mais toujours dans le but d'apaiser le *polémos*, le conflit, la violence.

Dans ce premier cas, le vivre-ensemble est tributaire d'une vision hobbesienne; il faut procéder à la suppression des différences pour parvenir à une communauté dont l'intériorité homogène est néanmoins toujours sujette à l'invasion de l'autre et à son empiètement. Le contrat social hobbesien désigne en effet « que plusieurs personnes sont passées de l'état de nature en la société civile, et ont formé un corps de république pour leur conservation commune, et cela par une crainte mutuelle qu'ils ont eue les uns des autres [nous soulignons] » (Hobbes, 1981, p. 142). L'État est cette épée suspendue au-dessus de la tête des individus pour leur rappeler de bien se conduire dans leurs interactions réciproques. La différence étouffée sous une logique sécuritaire – et une telle logique sécuritaire a ses résurgences contemporaines.

Peut-être avec l'avènement des grandes chartes des droits, il devient toutefois plus difficile pour l'État d'agir simplement comme le régulateur des conflits et le vivre-ensemble autrefois pacifié plutôt que pacifique devient ou redevient problématique. C'est alors qu'une deuxième grande tendance émerge. Celle-ci tente pour sa part de conjuguer vivre-ensemble et différence en présupposant que le lien social, justement parce qu'il ne va pas de soi, doit être recréé par la libre association des individus eux-mêmes. Chacun aurait la responsabilité du lien social par sa volonté de maintenir ce lien, par sa volonté de vivre-ensemble en dépassant les différences. Cette vision correspond plus ou moins parfaitement aux thèses défendues par Hannah Arendt, pour qui « la politique prend naissance dans l'espace intermédiaire et elle se constitue comme relation » (1995, pp. 41-42).

Mais puisque le lien social ne va pas de soi, il va sans dire que cette volonté de vivre ensemble, voire de cet amour pour l'autre, doit dès le départ être suscitée parce que non naturels, c'est-à-dire qu'ils doivent être inculquée. L'éducation trouve ainsi sa place dans l'ordre politique et cette place est primordiale. Dans beaucoup de programmes éducatifs aujourd'hui en vigueur, on trouve cette volonté d'éduquer à l'autre, à la différence, dans le but de servir le vivre-ensemble. Plusieurs exemples en ce sens sont possibles : Éthique et culture religieuse et Histoire et éducation à la citoyenneté au Québec, Morale et Éducation à la citoyenneté démocratique en Belgique ainsi qu'Éducation civique en France. Ces programmes ont tous pour objet d'éduquer à l'autre dans une perspective citoyenne, afin de rehausser les compétences citoyennes des individus et de générer une volonté de vivre ensemble qui transcende les différences.

La mise en garde que j'aimerais formuler vise à identifier deux écueils à éviter qui tracent la voie à emprunter. Pour les introduire, une question d'abord : est-il certain qu'une telle éducation au vivre-ensemble sauvegarde et préserve la différence ou l'altérité qu'elle prétend promouvoir et enseigner ? L'éducation à l'autre aujourd'hui est-elle autre chose qu'un cosmopolitisme ? Un tel cosmopolitisme ne se donne-t-il pas à voir en un certain sens kantien ?

## ÉDUCATION AU COSMOPOLITISME ET ALTÉRITÉ

Il se donne à voir d'une part dans des programmes éducatifs comme l'éducation civique, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ou plus largement comme éducation à la citoyenneté démocratique. Ces programmes reposent sur l'intériorisation de normes et principes dits démocratiques favorisant la paix sociale ou interindividuelle, c'est-à-dire le vivre-ensemble. Il s'agit en général de développer un *ethos* ou un *habitus* – celui du bon citoyen – par lequel l'élève est amené à vouloir de son propre chef – mais une telle expression est déjà contradictoire – promouvoir les principes qui lui ont été enseignés.

La conception de la paix (comme vivre-ensemble) qui est ici sous-entendue peut être rapprochée de celle défendue par Kant dans son *Projet de paix perpétuelle*. Nous développerons ici brièvement les implications de ce projet. Ce qui amène Kant à proposer son projet de paix perpétuelle – ou paix cosmopolitique – c'est au premier chef la reconnaissance qu'une paix négociée ou gagnée (la paix des empires), comme paix du plus fort, n'est pas véritablement paix, mais absence temporaire d'hostilité. Pour Kant, cette paix n'est qu'un cessez-le-feu et l'angoisse de la possibilité d'un retour à l'état de guerre suffit à dissiper la réalité d'une paix effective. Ce type de paix, nos États de droit ont en fait comme but de s'y substituer, car ils ont bien compris qu'un ordre anarchique (au sens naïf de ce terme) ne pouvait produire la paix que par la suppression de l'Autre et sa réduction au silence. Elle est donc factice, car elle ne possède que la pauvreté de l'isolement et nourrit le ressentiment.

À cette fausse paix comme *pax romana*, Kant oppose la paix perpétuelle. Car pour lui il n'y a et n'y aura de paix que perpétuelle. Ayant tiré les implications de la paix des empires, Kant propose une paix cosmopolitique qui ne vaut qu'en tant qu'elle est perpétuelle et que la menace d'un retour à l'état de guerre ne puisse plus être envisagée ou envisageable. Il fonde cette paix sur la mise en place et le respect d'un droit naturel : le droit à l'hospitalité, c'est-à-dire « le droit qu'à chaque étranger de ne pas être traité en ennemi dans le pays où il arrive » (Kant, 2002, p. 55). Le droit à l'hospitalité serait ainsi un droit fondamental analogue au droit à l'égalité ou au principe de non-discrimination. Comme droit naturel ou moral, il serait inaliénable.

Mais il est déjà problématique de fonder le critère de la paix sur un tel droit fait à l'étranger, d'une part parce que bien qu'étant explicitement déclaré naturel, il demeure sur le plan juridique un simple interdit moral. Cet interdit moral agit soit comme contrainte (par exemple dans le domaine juridique et dans les chartes) soit comme principe intériorisé : c'est le cas notamment dans les programmes éducatifs basés sur l'apprentissage de contenus. L'éducation à la citoyenneté, quand elle est transmission des principes et valeurs de la société – par exemple des valeurs républicaines, mais cela vaut en général pour toutes les sociétés – agit comme dispositif d'assujettissement : l'élève intègre les éléments qui font ou feront de lui un bon citoyen. Sous sa forme

juridique, l'hospitalité comme droit ne suppose donc aucune réflexivité et prétend s'appliquer uniformément à tous.

D'autre part, et cela se vérifie aussi dans l'ordre juridico-politique actuel, le principe d'hospitalité kantien pose de façon claire la limite du droit fait à l'étranger : on ne peut refuser de le recevoir et on ne doit pas agir hostilement contre lui seulement tant et aussi longtemps qu'il n'offense personne (Kant, 2002). Un droit à l'hospitalité ainsi conçu est-il assimilable à un droit à la différence, voire à la dissidence, dès lors qu'on requiert de l'étranger, celui qui est radicalement autre, de tempérer sa différence (« tant qu'il n'offense personne »), c'est-à-dire de ne pas ou de ne plus être différent? N'est-ce pas pourtant le propre de l'étranger que d'« offenser », de choquer ou de déconcerter en raison même de son étrangeté? Ce qui est demandé de l'étranger dans la paix cosmopolitique, c'est de n'être pas étranger, qu'il se plie et s'assimile à la communauté qui le reçoit. Bref, le critère qui vient limiter le droit à la différence le remet en question dans le même geste. L'hospitalité, le respect de la différence, ne peuvent qu'être inconditionnels ou ne seront pas. L'éthique, rappelle Lévinas, est cet accueil fait à l'autre au-delà de notre capacité de le faire, c'est-à-dire l'acceptation de la différence par-delà notre limite.<sup>1</sup>

Il y a donc là un danger à éduquer à la différence seulement à l'intérieur d'une certaine zone de confort et à se limiter au respect des différences dites « raisonnables », c'est-à-dire, schématiquement, aux différences déjà thématiques et acceptées par la société. À titre d'exemple, l'ouverture aux différences de genre, à l'homosexualité et à la transsexualité sont des phénomènes relativement récents et leur reconnaissance en tant que différences légitimes ou raisonnables a dû faire l'objet d'une lutte qui est toujours en cours. On court donc toujours le risque, à vouloir déterminer le champ des différences acceptables, d'exclure plus qu'il ne faut, du fait même de la finitude du concept de raison ou de raisonnable.

## ÉDUCATION, HERMÉNEUTIQUE ET ALTÉRITÉ

On nous opposera peut-être que les programmes éducatifs qui ont comme composantes dominantes l'éthique, la morale ou le dialogue échappent à la réserve qui vient d'être formulée. Ils y échapperaient notamment en raison de la nature des finalités poursuivies (par exemple la reconnaissance de l'Autre) ou des moyens utilisés (le dialogue en vue de l'entente intersubjective) pour atteindre leurs objectifs pédagogiques. La nature plus processuelle et réflexive de ces programmes garantirait ainsi en quelque sorte l'atteinte de leurs objectifs. Une telle affirmation ne résiste toutefois pas à l'analyse. Il ne peut pas y avoir, même dans ces programmes, d'adéquation entre les finalités annoncées (par exemple : reconnaissance de l'Autre, respect de la différence) et les moyens utilisés parce que la pédagogie qui est impliquée fait appel à l'herméneutique, c'est-à-dire à l'effort de comprendre l'autre.

Par herméneutique — que j'entends non dans son sens technique, mais comme orientation de pensée — je veux dire essentiellement l'art de comprendre la pensée de l'autre et donc de comprendre l'autre lui-même. Une telle herméneutique, appliquée dans un contexte pédagogique, a l'avantage de se donner non comme transmission de contenus, mais comme processus principalement réflexif où l'élève est amené à tenter de comprendre l'autre. L'herméneutique pose le principe qu'on ne peut comprendre l'autre qu'en tentant de découvrir les raisons qu'il peut avoir d'adopter un comportement, une pensée ou une action.

Parler de raisons, c'est les considérer d'emblée comme rationnelles et pragmatiquement déterminées, c'est-à-dire toujours porteuses de sens lorsqu'elles sont replacées dans le contexte qui leur a donné naissance.<sup>2</sup> Un tel principe herméneutique doit aider les élèves à cheminer vers la compréhension de l'Autre en leur montrant que les différences auxquelles ils sont confrontés sont motivées par les mêmes déterminations (historiques, culturelles, politiques, sociales, etc.) qui sont aussi constitutives de leur propre compréhension ou vision du monde. L'élève apprend donc que l'autre est éminemment cohérent lorsqu'il est replacé dans le système de référence ou dans la tradition qui lui a fait adopter ses raisons. L'herméneutique permet à l'élève de relativiser sa position tout en lui montrant que les différences qu'il rencontre dans la société ne sont pas simplement subjectives, absurdes et irrationnelles.

L'herméneutique doit néanmoins consister en une critique de l'historicisme auquel le précédent principe pourrait donner lieu. Tout comme la différence est le résultat d'une structure complexe de raisons et de dispositions, la tentative de comprendre l'autre est guidée par le propre référentiel de l'élève et influence jusqu'à sa manière de comprendre ou aux éléments qui seront compris. Alors que l'historicisme prétend pouvoir étudier en toute objectivité la différence de l'Autre et ainsi le comprendre en toute transparence, l'herméneutique est attentive à la déformation que nos préjugés peuvent induire dans notre tentative de comprendre la différence de l'Autre. L'herméneutique comporte donc un moment réflexif de dialogue par lequel l'élève doit écarter ses préjugés illégitimes qui entravent ou limitent la compréhension de l'autre. C'est l'intersubjectivité qui permet, par la délibération à plusieurs et la confrontation des opinions, de parvenir à l'entente et à une compréhension qui ne serait pas entachée par de mauvais préjugés.

Dans l'ordre éducatif, c'est la même importance que l'on donne au dialogue et à la délibération. En Éthique et culture religieuse d'abord, lorsqu'on dit par exemple qu'« en faisant appel au dialogue on cherche à développer chez les élèves des aptitudes et des dispositions leur permettant de penser et d'agir de façon responsable par rapport à eux-mêmes et à autrui, tout en tenant compte de l'effet de leurs actions sur le vivre-ensemble » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008, p. 280) ; « [le dialogue] permet l'adoption de comportements favorables au vivre-ensemble.... La deuxième dimension,

qui permet la rencontre de l'autre, se définit comme un temps de partage ou de recherche avec les autres au cours duquel se construisent et s'expriment différents points de vue. C'est à l'intérieur de ces deux dimensions du dialogue qu'un point de vue se modifie, se consolide et se valide » (MELS, 2008, p. 304). En Histoire et éducation à la citoyenneté au Québec toujours :

La discipline contribue en outre à l'actualisation du potentiel des élèves en les invitant à la délibération sociale. Elle leur offre ainsi la possibilité de prendre position sur des enjeux de société du présent, tout en respectant le droit de chacun à son opinion. L'étude des réalités sociales les amènent à confronter perceptions et valeurs, à découvrir les racines historiques de leur identité sociale, à reconnaître leur place parmi les autres et, de ce fait, à construire leur appartenance à la société. (MELS, 2006, p. 6.)

En Belgique ensuite : « Une éthique en mouvement conduit à la compréhension, au respect de l'Autre, au dialogue qui rend possible la confrontation positive en vue d'accords ou de solutions différentes pour un même problème » (Ministère de la Communauté française, 2002, p. 1) ; « la tolérance active, axée sur la compréhension et sur le sentiment, si nécessaire, de ses propres imperfections ; tolérance qui considère que la confrontation, l'échange des points de vue et le dialogue sont, en fait, des éléments indispensables à l'enrichissement de la personnalité » (Ministère de la Communauté française, 2002, p. 6).

L'approche herméneutique entend donc restituer à autrui ce qui lui appartient, sans agir sur lui, c'est-à-dire sans lui faire violence. Mais ne confesse-t-elle pas une faille essentielle lorsqu'elle est forcée de reconnaître qu'il est impossible de replacer une différence dans le contexte qui lui est propre en toute objectivité ? N'est-ce pas là le sens de sa mise à distance de l'historicisme ? C'est en effet bien pour tenter de colmater cette brèche qu'elle est obligée d'introduire la notion de dialogue et d'entente intersubjective en son sein. Elle a le mérite de dépasser l'historicisme en affirmant explicitement que la compréhension ne s'actualise seulement que comme l'application de nos propres préjugés, horizons d'attente et conceptions. Une telle application ne fait-elle pas toutefois de la compréhension l'expression d'une réduction de l'altérité de l'Autre, celui-ci ne venant à être compris qu'en étant subordonné aux catégories conceptuelles qui sont les nôtres ? Il n'y a — et c'est là le principe de fonctionnement de toute herméneutique — compréhension que lorsque je peux appliquer (l'autre, la différence) à *ma* situation.

Hans-Georg Gadamer, à qui l'on doit l'herméneutique philosophique, adressait d'ailleurs dans une note de réédition dans son œuvre maîtresse *Vérité et méthode* (1996) la mise en garde suivante : « on risque toujours, dans la compréhension, de s' 'approprier' ce qui est autre et d'en méconnaître l'altérité » (p. 321). Dans l'espace éducatif, on peut transposer cette préoccupation dans la place accordée à la *problématisation* comme porte d'entrée dans la connaissance et la compréhension. La problématisation, posture scientifique, intellectuelle ou pédagogique constitue à la fois la source et les ressources pour élaborer le



savoir. L'altérité et la différence, lieux d'une certaine discontinuité ou rupture dans l'expérience ne peuvent que pâtir d'une telle posture. Alors qu'altérité et différence devraient agir comme (re)mise en question radicale et comme ébranlement de nos certitudes, la problématisation a tôt fait de les réduire, de les neutraliser pour les rendre inoffensives et familières.

Nous voulons par là dire qu'on ne pose ni ne répond à une question de n'importe quelle façon. Notre manière de l'articuler, de se représenter le problème et d'en poser les termes constitue une première mesure de protection pour se protéger de l'altérité et se l'approprier. La problématisation, en ce qu'elle réfère à des contenus, expériences, conceptions et préjugés antérieurs à la question, est déjà une manière de l'éviter. Elle contient dès le départ implicitement la réponse que sa grammaire, sa syntaxe et son organisation logique appellent. C'est parce que notre manière de poser un problème est historiquement déterminée que le projet de Michel Foucault (2001) d'analyser les différents modes de problématisation a une quelconque chance de réussir. Tout comme la problématisation, l'effort de comprendre qu'est l'herméneutique ne peut donc éviter de trahir le but qu'elle s'était fixé, celui de s'ouvrir à l'altérité de l'autre.<sup>3</sup> Vivre ensemble est ainsi rendu possible par la suppression sinon totale, au moins partielle de la différence. La volonté de vivre ensemble *dans la différence* ne serait-elle finalement qu'un idéalisme inconséquent?

## DES APORIES DE L'ÉDUCATION À CELLES DE L'ÉTHIQUE

À dessiner ainsi le domaine de ce premier écueil, on aura peut-être l'impression qu'on y fait la part trop belle à la différence, comme si la condition du vivre-ensemble était une certaine indifférence à la différence ou une ouverture radicale – voire un abandon ou une abdication – face à l'autre. Et une éthique hyperbolique, au sens où elle se développe par exemple chez Lévinas, est effectivement caractérisée par la démesure de l'exigence d'accueil inconditionnel de l'autre, telle qu'elle s'exprime d'ailleurs dans le « Nous sommes tous responsables de tout devant tous et moi plus que tous les autres » de Dostoïevski (1952, p. 107).

Une lecture facile ou complaisante de Lévinas pourrait sembler conforter l'idée que l'éthique doit être ouverture radicale à l'autre et accueil infini. Il s'agit là du second écueil à éviter, celui d'un relativisme inhibant tout jugement. Un tel écueil nous est donné à lire en exemple, il me semble, dans *La Peste* d'Albert Camus. Ce qui nous intéresse dans ce livre paru en 1947, soit deux ans seulement après la victoire contre le nazisme, ce sont en fait les positions données par Camus à ses personnages centraux. Le docteur Rieux, d'une part, prompt à agir et à se révolter pour tenter d'endiguer la maladie qui s'abat sans raison ni discrimination sur la ville. De l'autre, le Père Paneloux, qui voit plutôt dans la peste un fléau divin exprimant la colère de Dieu à l'égard des habitants d'Oran. Au cours d'une confrontation entre les deux

personnages sur le thème de l'injustice que représente la souffrance causée à des enfants innocents, et au moment où Rieux se déclare incapable d'accepter une telle situation sans se révolter, c'est-à-dire sans juger et agir (et la référence à l'agir à ce moment précis n'est pas fortuite, on le verra) – concrètement, matériellement, politiquement – Camus met dans la bouche du Père Paneloux les mots suivants : « cela est révoltant parce que cela pose notre mesure. Mais peut-être devons-nous aimer ce que nous ne pouvons pas comprendre » (p. 238).

Or si l'éthique lévinassienne possède quelque chose de cette foi en l'autre, de cette foi dans les raisons impénétrables et incompréhensibles de l'autre, elle est aussi attentive à la possibilité de la violence éthique, c'est-à-dire à la possibilité bien réelle d'une violence induite par cette posture éthique d'ouverture à l'autre. La violence éthique provient du fait que le respect infini de la différence ne permet pas de juger. L'ouverture à l'autre ne se traduit par aucune action possible parce que l'agir comporte toujours une réduction de l'altérité (par exemple dans la problématisation et la décision). Pour Lévinas, le respect de la différence de l'autre trouve sa limite dans l'interpellation du tiers, de cet autre de l'autre.<sup>4</sup> Que faire en effet lorsque deux autres, deux différences potentiellement incompatibles entre elles appellent mon respect ? Lequel passe avant l'autre ? Comment choisir ?

L'éthique ne possède pas les réponses à ces questions qui sont seules de l'ordre du politique et qui constituent le fondement de la responsabilité. Le vivre-ensemble est le domaine dans lequel des apories éthiques sont sommées de s'incarner dans des décisions, des choix et des actions politiques responsables. Le respect infini de la différence, dans la réserve qu'il s'impose, ne peut se donner aucun motif pour agir et poser un jugement. Il peut donc se résorber dans un mutisme devant la violence faite à un tiers, dans l'incapacité d'agir et de prendre position, dans l'expression d'un politiquement correct ou même dans la passivité devant la souffrance. De même, une gestion strictement politique de la différence est trop prompte à la juger en fonction de critères qui la discréditent d'avance. Une politique ou herméneutique de la différence ne peuvent à elles seules qu'être répressives en raison de l'universalité à laquelle elles prétendent. Dans un cas, l'ouverture à la différence est paralysante, dans l'autre, la politique est stérilisante. Sur le plan éducatif, cela signifie qu'il faudra demeurer attentif à la part réductrice des contenus enseignés et assumer la responsabilité de nos choix éducatifs et celle de leur intrinsèque violence. Vivre ensemble dans la différence exigera donc de négocier dans une infinie patience et une attention tendue le passage entre éthique et politique. Le vivre-ensemble ne devrait-il pas être l'expression de cet effort interminable ?

#### NOTES

1. Je ne peux que renvoyer au passage original : « Aborder Autrui dans le discours, c'est accueillir son expression où il déborde à tout instant l'idée qu'en emporterait une pensée. C'est donc recevoir d'Autrui au-delà de la capacité du Moi... » (Lévinas, 1971, p. 43).

2. Ils s'agit là d'un motiflargement développé par le courant historiciste et repris avec des modifications par l'herméneutique comme nous le verrons un peu plus loin.
3. On pourrait croire que la critique ici proposée a un sens simplement négatif ou destructeur. Il ne s'agit néanmoins pas ici de dégager des motifs pour rejeter en bloc la compréhension ou la problématisation, mais bien d'en montrer les limites inhérentes. Ce n'est qu'en comprenant les limites de nos outils conceptuels que l'on peut prétendre à un usage responsable de ceux-ci.
4. « Le tiers est autre que le prochain, mais aussi un autre prochain et aussi un prochain de l'autre et non pas simplement son semblable. Qu'ai-je à faire ? Qu'ont-ils déjà fait l'un à l'autre ? Lequel passe avant l'autre dans ma responsabilité ? Que sont-ils donc, l'autre et le tiers, l'un par rapport à l'autre ? ... À ma relation avec l'unique et l'incomparable se superpose la comparaison et, en vue d'équité ou d'égalité, une pesée, une pensée, un calcul, la comparaison des incomparables » (Cité in Derrida, 1997, p. 65).

## RÉFÉRENCES

- Arendt, H. (1995). *Qu'est-ce que la politique?* Paris, FR : Éditions du Seuil.
- Camus, A. (1947). *La Peste*. Paris, FR : Gallimard
- Derrida, J. (1997). *Adieu à Emmanuel Lévinas*. Paris, FR : Galilée.
- Dostoïevski, F. (1952). *Les frères Karamazov*. Paris, FR : Gallimard.
- Foucault, M. (2001). Qu'est-ce que les Lumières ? Dans *Dits et écrits* (Tome II, pp. 1381-1403). Paris, FR : Gallimard
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode*. Paris, FR : Seuil.
- Hobbes, T. (1981). *De Cive ou les fondements de la politique*. Paris, FR : Sirey.
- Kant, I. (2002). *Projet de paix perpétuelle : esquisse philosophique*. Paris, FR : Vrin.
- Levinas, E. (1971). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. La Haye, NL : M. Nijhoff.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Domaine de l'univers social : histoire et éducation à la citoyenneté*. Dans *Programme de formation de l'école québécoise (2<sup>e</sup> cycle)*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Programme Éthique et culture religieuse (Enseignement primaire)*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Communauté française. (2002). *Programme d'études du cours de morale. Enseignement secondaire*. Bruxelles, BE : Auteur.

MAXIME PLANTE est titulaire d'une maîtrise en science politique. Il est étudiant au doctorat en sémiologie à l'UQAM. Son projet doctoral porte sur la dimension éthique de la lecture. Il s'intéresse également à l'herméneutique et à la phénoménologie.

MAXIME PLANTE holds a Master of Arts in political science. He is a doctoral student in semiotics at the Université du Québec à Montréal (UQAM). His doctoral project focuses on the ethical dimension of reading. He is also interested in hermeneutics and phenomenology.