ZFRK
RDSR

Zeitschrift für Religionskunde
Forschung – Didaktik – Unterricht

Revue de didactique des sciences des religions
Recherche – didactique – enseignement

Numéro 2 / 2016

Éthique et cultures religieuses en tension

In dieser Ausgabe / *Dans ce numéro*

Forschung / Recherche

J.-L. Wolfs / C. Delhaye – Convictions religieuses et adoption ou non-adoption d'une conception sécularisée de la science
J.-Ch. Buttier – De la catéchèse chrétienne aux catéchismes politiques
V. Zuber – Entre instruction et éducation
S. Scholl – Les enjeux religieux de l'instruction morale et civique au 19e siècle en Suisse romande
Ph. Gaudin – Enseignement de la philosophie et enseignement des faits religieux en France

Didaktik / Didactique

S. Hirsch – Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec ?
D. Curnier – Enseignement de l'éthique et Éducation en vue d'un développement durable
M. Gagnon – Pensée critique et respect des convictions
C. Leleux – Tensions entre enseignement de l'éthique et liberté de conscience des élèves
D. Rondeau – Éthique et culture religieuse en dialogue. Regard sur le programme québécois
J.-Ph. Perreault – Quel modèle de formation des enseignant·e·s en Éthique et culture religieuse ?

Religion und Gesellschaft / Religions et société

F. Bellanger – Liberté religieuse et enseignement
L. Bégin – Le défi du pluralisme et la contestation juridique d'une formation obligatoire pour toutes et tous en Éthique et culture religieuse

Impressum / *Impressum*
Herausgegeben von der Gesellschaft für Religionskunde
Editée par la Société pour la didactique des sciences des religions

Redaktion / *Comité de rédaction*
Dr. phil. Petra Bleisch, Pädagogische Hochschule Freiburg
Dr. phil. Katharina Frank, Universität Zürich
Dr. phil. Séverine Desponds, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Dr. phil. Nicole Durisch Gauthier, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Beirat / *Comité scientifique*
Prof. Dr. Martin Baumann, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Luzern
Prof. hon. Dr. Philippe Borgeaud, Unité d'histoire des religions, Université de Genève
Prof. Dr. Philippe Hertig, UER Didactiques des sciences humaines et sociales, HEP Vaud
Prof. Dr. Oliver Krüger, Religionswissenschaft, Universität Freiburg
Prof. Dr. Markus Kübler, Fachbereichsleitung Mensch und Umwelt, Pädagogische Hochschule Schaffhausen
Prof. Dr. Dorothea Lüddeckens, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich
Prof. Dr. Jürgen Mohn, Fachbereich Religionswissenschaft, Universität Basel
Prof. Dr. Jens Schlieter, Institut für Religionswissenschaft, Universität Bern
Prof. Dr. Jörg Stolz, Institut de sciences sociales des religions contemporaines (ISSRC-ORS), Université de Lausanne
Prof. Dr. Christoph Uehlinger, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich

Lektoratskomitee / *Comité de lecture*
Dr. phil. Philippe Bornet, Université de Lausanne, Suisse
Dr. phil. Caroline Leininger-Frezal, Université Paris Diderot, Paris 7, France
Dr. phil. Nicolas Meylan, Université de Lausanne et Université de Genève, Suisse
Prof. Dr. Alain Pache, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Prof. Dr. Florence Quinche, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Dr. phil. Andrea Rota, Université de Berne, Suisse
Sybille Rouiller, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Amalia Terzidis, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Wissenschaftlicher Mitarbeiter / *Collaborateur scientifique*
Adriano Montefusco (Layout, Website)

Sekretariat / *Secrétariat*
Gesellschaft für Religionskunde / *Société pour la didactique des sciences des religions*
Dr. Petra Bleisch
Pädagogische Hochschule Freiburg / *Haute Ecole pédagogique*
Murtengasse / *Rue de Morat 36*
1700 Freiburg / *1700 Fribourg*
info@religionskunde.ch

ZFRK / RDSR ist eine Publikation der Gesellschaft für Religionskunde GFRK / SDSR. © 2016, alle Rechte vorbehalten.

Abonnements
Bei der Gesellschaft für Religionskunde unter www.zfrk-rdsr.ch gratis zu beziehen
S'adresser à la Société pour la didactique des sciences des religions: www.zfrk-rdsr.ch

Internet
www.religionskunde.ch
www.zfrk-rdsr.ch
ISSN 2297-6469

Dank / *Remerciements*
Die zweite Nummer der Zeitschrift für Religionskunde wurde mit grosszügiger Unterstützung der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt, der Pädagogischen Hochschule des Kantons Freiburg und der Schweizerischen Gesellschaft für Religionswissenschaft (SGR) publiziert.
Ce numéro 2 de la Revue de didactique des sciences des religions paraît grâce au soutien généreux de la Haute école pédagogique du canton de Vaud, de la Haute école pédagogique de Fribourg et de la Société suisse de sciences des religions (SSSR).

ZFRK / RDSR ist eine Publikation der Gesellschaft für Religionskunde GFRK / SDSR. © 2016, alle Rechte vorbehalten.

Profil der Zeitschrift

Die Zeitschrift für Religionskunde ist eine religionswissenschaftliche, religionskundlich-fachdidaktische und unterrichtspraktische Zeitschrift. Sie richtet sich sowohl an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit dem Thema „Religion im schulischen Kontext" befassen, als auch an Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sowie Lehrpersonen, die an einem religionskundlichen Unterricht interessiert sind.
Sie erscheint in der Regel zweimal jährlich. Die Zeitschrift ist auf die Schulen der Schweiz (Volksschulen und Gymnasien) ausgerichtet und erscheint in französischer und deutscher Sprache mit englischen Zusammenfassungen. Die Beiträge sollen auch in anderen europäischen Ländern von Interesse sein.

Artikelgewinnung und -prüfung

Die Artikel können jederzeit bei der Gesellschaft für Religionskunde eingereicht werden. Die Redaktion entscheidet über die Aufnahme eines Artikels und dessen Erscheinungsdatum. Falls das Heft einem speziellen Thema gewidmet ist, zeichnen sich jeweils ein bis zwei Personen dafür verantwortlich. Das Thema wird ein Jahr im Voraus zur Einwerbung von Abstracts und fertigen Manuskripten angekündigt oder das Themenheft geht aus einer Tagung hervor. Sämtliche eingereichten Beiträge werden im Peer-Review-Verfahren begutachtet.

Profil de la revue

La Revue de didactique des sciences des religions est dédiée à l'enseignement des faits religieux dans une perspective de sciences humaines et sociales. Soucieuse de créer une interactivité entre réflexions et pratiques, elle s'adresse aux chercheuses et chercheurs travaillant dans le domaine des « religions à l'école », aux didacticiennes et didacticiens de la branche ainsi qu'aux enseignantes et enseignants s'intéressant à la discipline. Elle paraît en principe deux fois par an. Ayant pour objet principalement le contexte scolaire suisse, la Revue propose des articles en français et en allemand, accompagnés de résumés en anglais. La Revue est aussi ouverte aux contributions provenant d'autres pays.

La requête et l'examen des articles

Les articles peuvent être soumis à tout moment au Secrétariat de la Société pour la didactique des sciences des religions. Le comité de rédaction, soutenu par un comité de lecture, évalue les articles et décide, le cas échéant, de leur date de parution. Les numéros thématiques sont sous la responsabilité d'une ou de deux personnes. Il peut s'agir d'actes de colloques ou d'un thème proposé au minimun un an à l'avance. Tous les articles font l'objet d'une double évaluation (peer-review).

Ethique et cultures religieuses en tension

Actes du colloque de la Haute école pédagogique du canton de Vaud, 6-8 mai 2015

Numéro coordonné par Séverine Desponds et Nicole Durisch Gauthier

Index

Einführung / *Introduction*

Séverine Desponds Éthique et cultures religieuses en tension : introduction 7

Forschung / *Recherche*

José-Luis Wolfs / Coralie Delhaye Convictions religieuses et adoption ou non-adoption d'une conception sécularisée de la science. Enquête réalisée auprès d'élèves de terminale en Belgique francophone 14

Jean-Charles Buttier De la catéchèse chrétienne aux catéchismes politiques : la morale élémentaire enseignée en France de 1789 à 1848 30

Valentine Zuber Entre instruction et éducation : le débat sur le rôle de l'enseignement de la morale à l'école publique en France de la Révolution française à nos jours 44

Sarah Scholl Les enjeux religieux de l'instruction morale et civique au 19e siècle en Suisse romande 53

Philippe Gaudin Enseignement de la philosophie et enseignement des faits religieux en France : entre exigence de la liberté de penser et nouveaux enjeux pédagogiques 63

Didaktik / *Didactique*

Sivane Hirsch Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec ? 78

Daniel Curnier Enseignement de l'éthique et Éducation en vue d'un développement durable : comment concilier valeurs des élèves, valeurs scolaires et durabilité ? 88

Mathieu Gagnon Pensée critique et respect des convictions : quelles tensions pour l'Éthique et culture religieuse ? 103

Claudine Leleux Tensions entre enseignement de l'éthique et liberté de conscience des élèves 119

Dany Rondeau Éthique et culture religieuse en dialogue. Regard sur le programme québécois 129

Jean-Philippe Perreault Quel modèle de formation des enseignant·e·s en Éthique et culture religieuse ? Analyse d'expériences québécoises 141

Religion und Gesellschaft / *Religions et société*

François Bellanger Liberté religieuse et enseignement 155

Luc Bégin Le défi du pluralisme et la contestation juridique d'une formation obligatoire pour toutes et tous en Éthique et culture religieuse 164

Schlusswort / *Conclusion*

Nicole Durisch Gauthier Éthique et cultures religieuses en tension : propos conclusifs 177

Éthique et cultures religieuses en tension : introduction

Séverine Desponds

1 Une tension classique et irrésolue

Dans la plupart des pays dont l'État est défini comme neutre ou laïque, les enseignant·e·s en Éthique et culture(s) religieuse(s) (ou alternativement en faits religieux, en morale laïque) sont tenu·e·s de respecter les convictions religieuses ou philosophiques des élèves. Or, ils et elles sont également chargé·e·s, plus ou moins explicitement selon les plans d'études, de développer chez les élèves des compétences sociales et intellectuelles ainsi que des savoirs issus des sciences humaines et sociales.[1] Étant donné que ces savoirs appartiennent à un autre régime de vérité que les croyances – et que les compétences attendues peuvent diverger de celles qui sont cultivées dans les familles et les communautés religieuses –, leur enseignement est susceptible d'entrer en conflit avec les convictions des élèves et de leurs parents.

Ce volume de la *Revue de didactique des sciences des religions* nous donne l'occasion de nous pencher sur cette tension qui semble parfois constitutive de l'enseignement même des faits religieux et de l'éthique. Cette tension se révèle si constitutive[2] que l'on pourrait l'appeler classique si l'enseignement séculier et scientifique des faits religieux était assez ancien et établi pour cela.[3] Cette tension potentielle entre convictions religieuses et sciences humaines crée donc des difficultés qui sont courantes pour les enseignant·e·s, sans doute, mais qui n'en sont pas pour autant banales ni résolues. S'il est aisé de dénoncer et de s'abstenir en classe de tenir un discours prosélyte et d'être en accord avec les déclarations d'intention des programmes et l'énoncé des principes, il est plus complexe de traduire très concrètement l'injonction de respect des croyances dans le contexte d'une classe, d'adopter une posture neutre ou d'aborder certains sujets du point de vue des sciences humaines, en raison des « écarts entre les discours prescriptifs et la réalité de l'école » (Lantheaume, 2014, p. 10 et 12). En ce sens, le débat et la recherche restent ouverts. La formation des enseignant·e·s demeure également un enjeu principal en lien avec cette tension constitutive du champ.

La vocation de cette *Revue* bilingue est de se pencher sur l'enseignement des faits religieux et sur sa didactique. Ce deuxième numéro, fruit d'une rencontre francophone, fera exception, non seulement de par l'unique langue d'expression utilisée mais surtout en élargissant son envergure : il portera également sur les tensions entre enseignement de l'éthique – ou de la morale laïque – et convictions des élèves. Cet élargissement de la focale s'explique par le fait que ce volume-ci prend pour objet d'investigation la branche scolaire Éthique et culture(s) religieuse(s).[4] En effet, c'est au sein de celle-ci que l'enseignement des faits religieux se dispense désormais au Québec et en Suisse et cette association entre éthique et culture(s) religieuse(s) pose des défis spécifiques. En prolongement, des contributions de ce volume porteront également sur l'enseignement de la morale laïque ou sur l'enseignement de l'éthique en lien avec l'éducation à la citoyenneté, qui, dans certains contextes comme en France et en Belgique, fait l'objet d'un enseignement séparé de celui des faits religieux. Le rapport entre les deux pans de cet enseignement et les défis similaires rencontrés seront aussi investigués ici.

2 Un nouveau contexte qui change la donne

La nécessité de poursuivre la réflexion sur cette tension « classique » se justifie par le développement d'un contexte nouveau pour l'enseignement de ces matières en francophonie[5] – contexte institutionnel scolaire, d'une part, et politico-social, d'autre part.

1 Bien qu'un enseignement confessionnel en matière de religions persiste à l'école publique dans certains contextes nationaux ou régionaux, nous prenons ici pour acquise la démonstration faite, particulièrement depuis les années 1990-2000, qu'un enseignement non confessionnel est possible, souhaité et implémenté à l'école publique (voir, par exemple, Milot & Ouellet, 1997).

2 Les spécialistes du champ évoquent à leur manière les tensions : « difficultés intrinsèques » (Estivalèzes, 2005, p. 248-262), « exigeante conciliation » (Estivalèzes & Lefebvre, 2012), pour ne donner que deux exemples. Le terme « tension » est également utilisé par J. Gautherin au sujet du « modèle républicain » (dans Lantheaume, 2014, p. 43-53).

3 Rappelons que l'impulsion pour le développement d'un enseignement laïque ou neutre des faits religieux qui ne soit ni fait de rejet (« laïcité d'évitement ») ni d'adhésion croyante (enseignement confessionnel) date des années 1980, tout du moins en ce qui concerne la France (Carpentier, 2004). Au Québec et en Suisse, cet enseignement fait l'objet d'une « laïcisation boiteuse » selon l'expression de P. Lebuis (2006, para. 29). La tension est visible à l'intérieur des plans d'étude et des manuels (pour la Suisse, voir Desponds, Fawer Caputo & Rota, 2014). Cet enseignement n'est pas non plus lié exclusivement aux savoirs disciplinaires car les plans d'études donnent une place importante au domaine des « éducations à… ».

4 Le singulier est utilisé au Québec et le pluriel en Suisse francophone. Mais l'association des deux matières ou de leur équivalent n'est pas impensé en France (Saint-Martin & Gaudin, 2014).

5 Il s'agit ici uniquement des pays et régions francophones d'Europe et du Canada, représentés au colloque mentionné plus loin dans cette introduction.

Premièrement, au niveau scolaire, les contextes institutionnels encadrant l'enseignement de l'éthique (ou de la morale laïque) et de la culture religieuse (ou des faits religieux) ont beaucoup changé depuis la fin de la première décennie du 21e siècle, de par l'intégration récente ou prochaine d'un enseignement obligatoire sur ces matières dans différents programmes scolaires ou de par des modifications de programmes et d'intitulés.

En France, si l'enseignement des faits religieux est bien implanté à la suite du rapport Debray de 2002 (Carpentier, 2004), un enseignement de morale laïque est introduit à l'échelle nationale dès la rentrée 2015. Ayant pour objectif d'« associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique » et de faire acquérir « une conscience morale » permettant de comprendre et de partager « des valeurs humanistes » (MENESR, 2015, p. 1), ce programme suscite des questionnements nouveaux. En Belgique, le caractère obligatoire des cours de religion mais aussi de morale non confessionnelle, qui en est l'alternative, est mis à mal par un arrêt de la Cour constitutionnelle du 12 mars 2015 (arrêt no 34/2015). Et dès la rentrée 2016, un cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté est introduit dans la formation obligatoire de la Communauté française de Belgique, dès le primaire, remplaçant une des deux heures hebdomadaires du cours de religion ou de morale (Milquet, 2015). Au Québec, l'enseignement obligatoire pour tous et toutes de l'Éthique et culture religieuse, introduit en 2008, a déjà atteint l'heure du premier bilan (Estivalèzes & Lefebvre, 2012 ; Bouchard & Gagnon, 2012 ; Cherblanc & Rondeau, 2010). Les polémiques s'apaisent quelque peu et les questions didactiques peuvent être approfondies. En Suisse, les plans d'études cantonaux de la partie francophone du pays ont été harmonisés dans un *Plan d'études romand* adopté en 2010 et implémenté de 2011 à 2015. À la faveur de cette harmonisation, les différents plans d'étude d'« histoire biblique » ou de « religion chrétienne » sont remplacés, ou doublés, dans certains cas, par l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses. Et surtout, cette branche devient obligatoire dans les cantons qui l'adoptent, rendant, théoriquement, les demandes de dispense caduques. La pluralité religieuse des sociétés occidentales aujourd'hui implique, au moment où le cours devient obligatoire et commun à tous et toutes, une diversité de nouvelles situations et interactions que les enseignant·e·s sont susceptibles de rencontrer. Le caractère obligatoire de ces nouveaux cours implique donc un rapport différent aux tensions propres à cette discipline. Il n'est théoriquement plus possible d'éviter d'éventuelles tensions entre convictions et savoirs des sciences humaines et sociales par des dispenses pour les élèves ou pour les enseignant·e·s, c'est-à-dire par une stratégie d'évitement de la tension scientifique, didactique et déontologique propre à cet enseignement.

Le deuxième élément de contexte nouveau réside dans la répétition d'attentats commis au nom du *jihad* en France, puis en Belgique, en 2015 et 2016. De par leur proximité géographique et culturelle et par leur médiatisation, ces événements ont eu une grande répercussion non seulement dans les villes touchées mais aussi dans les écoles de la francophonie, sur les adultes enseignant·e·s et sur les élèves. La peur, l'incompréhension voire l'excitation des élèves n'ont pas manqué de surgir dans certaines classes. L'actualité et son écho dans les écoles ont fait surgir, jusque chez les plus jeunes élèves, des questions que les adultes préféreraient souvent éviter. Certes, la prise en charge pédagogique et didactique de ces événements n'est pas l'objet spécifique du présent volume, même si des contributions en font mention. En revanche, l'écho de ces événements dramatiques dans les écoles rend plus visible la pertinence sociale de l'enseignement de l'Éthique et culture(s) religieuse(s). L'argument consistant à affirmer que les religions appartiennent au domaine privé et ne doivent pas être abordées à l'école devient caduc puisque, si les programmes n'abordent pas les questions sociales vives (qui ne sont pas à confondre avec les questions « médiatiques »), les élèves, eux, le font.[6] À côté des familles et en dehors du marketing religieux fortement présent, notamment, sur Internet, l'école publique a encore un rôle à tenir et une responsabilité face aux jeunes et aux enfants. Et l'Éthique et culture(s) religieuse(s) peut être le lieu où cette responsabilité s'exerce.

3 Un colloque

Dans ce nouveau contexte, nous avons trouvé utile de contribuer à ce chantier de l'analyse des tensions dans l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses. Nous avons souhaité interroger la tension entre respect des convictions et enseignement afin de questionner autant que possible la tentation de l'évitement des sujets délicats par crainte d'être confronté·e aux convictions des élèves – évitement qui ôte à cette branche sa pertinence scolaire. Nous avons donc aussi souhaité contribuer à la discussion sur la place d'un tel enseignement à l'école qui n'est pas à strictement parler un espace public mais qui demeure un espace partagé. Quel est le périmètre protégé de l'éducation religieuse des familles au sein duquel il est impensable de répondre aux élèves ou de construire des

6 Cet élément de contexte n'est pas tout à fait nouveau puisque les attentats commis aux États-Unis le 11 septembre 2001 aurait amené Jack Lang à confier à Régis Debray le soin de rédiger son rapport (Borne & Willaime, 2007, p. 65 ; Estivalèzes, 2005, p. 26).

savoirs rationnels, bâtis sur des démarches adaptées des sciences? Comment, en enseignant, peut-on respecter les convictions des élèves croyant·e·s ? Mais aussi celles des non-croyant·e·s ? Quels sont les obstacles posés par la religion aux apprentissages scolaires ? Comment accueillir les valeurs des élèves lorsqu'elles sont en tension avec les valeurs scolaires ? Quelles réactions politiques suscite cet enseignement ? Quelle est l'histoire, ou quelles sont les histoires, de cette tension ? L'enseignement laïc est-il exempt de tension ? De ces interrogations, entre autres, est né un colloque international francophone qui s'est déroulé à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne du 6 au 8 mai 2015[7] et qui a permis de rassembler enseignants et enseignantes, formateurs et formatrices, chercheurs et chercheuses et d'échanger sur les situations nationales ou régionales particulières mais aussi par delà celles-ci[8] et dont ce volume se fait l'écho.

4 Les contributions

Bien que rassemblées autour d'une problématique commune, les contributions recueillies dans le présent volume[9] proviennent aussi bien du champ de la didactique de l'Éthique et culture(s) religieuse(s) et de la morale laïque, que de l'histoire, de la philosophie, de la sociologie ou du droit. Certain·e·s auteur·e·s sont didacticien·ne·s ou formateur et formatrices d'enseignant·e·s[10] et apportent les questions et les réponses provenant de ce champ ; on trouvera aussi des comptes rendus de recherche. Chaque contribution s'ancre nécessairement dans un contexte national, historique, juridique, religieux et scolaire chaque fois spécifique. À cet égard, ce volume donne également aux lecteurs et lectrices l'occasion de comparer les différents enseignements francophones occidentaux sur la question.

Les articles, répartis dans le volume selon les rubriques de la *Revue* que sont « Recherche », « Didactique » et « Religions & sociétés », s'intègrent néanmoins dans trois discussions.

La première discussion porte sur la tension qui naît de l'exigence, déontologique et juridique, de neutralité de l'enseignement. François Bellanger, professeur de droit à l'Université de Genève, dans « Liberté religieuse et enseignement », apporte une contribution juridique sur cette question, dans le contexte suisse, et Luc Bégin, professeur de philosophie à l'Université Laval, présente les contestations juridiques de l'Éthique et culture religieuse au Québec avec « Le défi du pluralisme et la contestation juridique d'une formation obligatoire pour toutes et tous en Éthique et culture religieuse ». Valentine Zuber, directrice d'études à l'École pratique des hautes études, porte un regard historique sur la tension entre morale républicaine et liberté de convictions des familles et des individus avec « Entre instruction et éducation. Le débat sur le rôle de l'enseignement de la morale à l'école publique en France de la Révolution française à nos jours ». Claudine Leleux, professeure formatrice à la Haute école de Bruxelles, sonde également, en didactique de l'éthique, le cœur de cette thématique par l'attention qu'elle porte au respect de la liberté de conscience, dans son article « Tensions entre enseignement de l'éthique et liberté de conscience des élèves ». Dany Rondeau, professeur de philosophie et d'éthique à l'Université du Québec de Rimouski, par « Éthique et culture religieuse en dialogue. Regard sur le programme québécois », explicite les objectifs de la branche scolaire et argumente en faveur d'une compréhension de celle-ci qui permet de limiter les conflits avec les parents et les groupes d'intérêts concernés par cette branche. Sivane Hirsch, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, s'interroge sur « Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec ? » et notamment sur la difficile posture de neutralité à maintenir en enseignant cette branche. Enfin, Daniel Curnier, doctorant et assistant diplômé à la Haute école pédagogique à Lausanne (Suisse), s'intéresse à la dimension éthique de l'enseignement en vue du développement durable et à la problématique de sa neutralité, avec « Enseignement de l'éthique et Éducation en vue d'un développement durable : comment concilier valeurs des élèves, valeurs scolaires et durabilité ? ». En effet, l'Éthique et culture(s) religieuse(s) n'a pas l'apanage des tensions entre convictions des familles et des élèves et enseignement. L'éducation au développement durable, la géographie, de même que l'histoire, peuvent rencontrer les mêmes défis eu égard aux valeurs des familles – sans parler des sciences de la nature et même, des arts et de l'éducation physique.

---

7 Nous tenons à remercier le Fonds national suisse de la recherche scientifique et la Haute école pédagogique du canton de Vaud pour le soutien généreux accordé à ce colloque.

8 Il a été possible d'observer une synergie internationale entre les tensions observées dans les contextes locaux et les voies de résolution possibles (comme, par exemple, la formation à l'épistémologie). Sans doute qu'un rapprochement s'opère entre deux dynamiques, celle d'une déconfessionnalisation de l'enseignement observée en Belgique, au Québec et en Suisse francophone et celle de la mise en place d'une « laïcité d'intelligence », remplaçant la « laïcité scolaire d'abstention » (Borne & Willaime, 2007, p. 59-64). Voir aussi la synthèse par N. Durisch Gauthier dans le présent volume.

9 Signalons également que quelques contributions du colloque ont été publiées dans le volume 1 de cette *Revue* (Meylan, 2015 ; Welscher, 2015) et quelques autres seront publiées dans le volume 4.

10 Les contributions d'enseignant·e·s n'ont pas manqué au colloque mais n'ont pas pu figurer dans ce volume.

La nécessité de baser l'enseignement scolaire sur un socle scientifique, de respecter une ou des démarches scientifiques et de développer des compétences intellectuelles chez les élèves peut également entrer en tension avec les convictions des élèves. C'est sur cette tension que porte la deuxième discussion. Coralie Delhaye, chercheure attachée à l'Université libre de Bruxelles (ULB) et José-Luis Wolfs, professeur en sciences de l'éducation (ULB), dans « Convictions religieuses et adoption ou non-adoption d'une conception sécularisée de la science », analysent les résultats d'une enquête réalisée auprès d'élèves de terminale en Belgique. Mathieu Gagnon, professeur en didactique de l'Éthique et culture religieuse à l'Université Sherbrooke au Québec, dans son article « Pensée critique et respect des convictions : quelles tensions pour l'Éthique et culture religieuse ? », aborde également cette tension puisque l'esprit critique est fondamental dans le développement d'une pensée non seulement citoyenne mais également scientifique. Enfin, Claudine Leleux, dans l'article précité, contribue également à cette discussion en argumentant en faveur d'une pratique scolaire de l'éthique ayant pour but de ne pas entrer en conflit avec la liberté de conscience des élèves tout en étant fondée dans le savoir académique de référence philosophique.

La troisième discussion à laquelle prennent part les auteur·e·s du présent volume porte sur la tension née du rapport entre les deux termes de la branche scolaire Éthique et culture religieuse : l'éthique et la culture religieuse n'ont pas les mêmes objets, d'une part, et ces deux pans ont comme référence, d'autre part, des disciplines académiques différentes qui n'ont bien entendu ni les mêmes questionnements, ni les mêmes méthodes. Du point de vue didactique, les débats et les démarches ne se sont jusqu'à présent que rarement côtoyées. Le volume 1 de cette *Revue* présentait déjà un article critique sur l'association de l'éthique et de la culture religieuse, association alors jugée illégitime du point de vue des savoirs de référence et de l'épistémologie (voir Heinzen, 2015). Le présent volume enrichit ce débat en proposant deux contributions qui abordent cette tension entre les deux pans de la branche scolaire, du point de vue de leur conciliation. Dany Rondeau, dans l'article précité, argumente en faveur d'une Éthique et culture religieuse principalement préoccupée de la réflexion sur le vivre-ensemble, à laquelle aussi bien l'éthique que la culture religieuse se subordonnent. En ce sens, cet article aborde également la tension entre deux représentations de cette branche scolaire, l'une la considérant avant tout comme une éducation au vivre-ensemble et l'autre comme relevant des sciences humaines. Mathieu Gagnon contribue également à cette discussion, dans l'article précité, car il s'interroge sur le fait que le développement de l'esprit critique soit encouragé en matière d'éthique mais non en matière de culture religieuse et plaide pour une éducation à l'esprit critique dans les deux pans du programme. Philippe Gaudin, directeur adjoint de l'Institut européen en sciences des religions et formateur d'enseignant·e·s, s'intéresse, quant à lui, à la tension entre « Enseignement de la philosophie et enseignement des faits religieux en France : entre exigence de la liberté de penser et nouveaux enjeux pédagogiques ». Après avoir constaté la réserve du premier vis-à-vis du deuxième, il démontre, notamment par l'étude des programmes, que les faits religieux ne sont de loin pas absents de la réflexion philosophique. Enfin, dans une perspective historique, Sarah Scholl et Jean-Charles Buttier, tous deux chercheur·e·s post-doctorant·e·s en histoire à l'Université de Genève, exposent de quelles façons un enseignement de la morale laïque, dès le 18e et le 19e siècles, ne s'affranchit pas radicalement et soudainement d'un système de valeurs, qu'il soit chrétien ou républicain – l'une avec « Les enjeux religieux de l'instruction morale et civique au 19e siècle en Suisse romande », et l'autre avec « De la catéchèse chrétienne aux catéchismes politiques : la morale élémentaire enseignée en France de 1789 à 1848 ».

Finalement, Jean-Philippe Perreault, professeur de sciences des religions à l'Université Laval, tire le bilan de huit années d'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec et indique de nouvelles pistes à investiguer avec « Quel modèle de formation des enseignant·e·s en Éthique et culture religieuse ? Analyse d'expériences québécoises ». Selon lui, c'est la formation des enseignant-e-s d'Éthique et culture religieuse qui est dorénavant première source de tensions et non plus le respect des convictions religieuses ou philosophiques des élèves.

Il est certain que les pistes d'exploitation des tensions porteuses d'apprentissages ou les voies de résolution des tensions qui sont proposées par les auteur·e·s ne pourront porter leurs fruits que par le biais d'une formation des enseignant·e·s adaptée aux défis que la branche rencontre et soutenue par les institutions scolaires et politiques. Il y a lieu d'espérer qu'il soit possible de travailler en ce sens à l'avenir afin d'éviter notamment les « tensions inutiles » (Lantheaume, 2014, p. 12). Dans tous les cas, il est réjouissant de constater, à l'issue du colloque et en préambule à ce numéro, que le bilan de l'Éthique et culture(s) religieuse(s) n'est pas celui d'une branche soumise à des tensions inextricables et stériles mais bien celui d'une branche d'avenir dont la didactique ne peut que s'enrichir et s'affiner pour répondre aux besoins de compréhension des élèves.

À propos de l'auteure

Titulaire d'un doctorat ès lettres en histoire des religions et d'un diplôme d'enseignement, **Séverine Desponds** est chargée d'enseignement en didactique de l'Éthique et cultures religieuses à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Elle est membre du comité de rédaction de la *Revue de didactique des sciences des religions.*
severine.desponds-meylan@hepl.ch

Références

Borne, D. & Willaime, J.-P. (dir.). (2007). *Enseigner les faits religieux : quels enjeux ?* Paris : A. Colin.

Bouchard, N. & Gagnon, M. (dir.). (2012). *L'éthique et la culture religieuse en question : réflexion critique et prospectives.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Carpentier, J. (2004). L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 93, 79-92.

Cherblanc, J. & Rondeau, D. (dir.). (2010). *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme.* Québec : Presses de l'Université Laval.

Cour constitutionnelle de Belgique. (2015, 12 mars). *Arrêt no 34*. Récupéré le 20 mai 2016 du site de la Cour constitutionnelle : http://www.const-court.be/public/f/2015/2015-034f.pdf

Debray, R. (2002, février). *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale.* [Paris :] Ministère de l'Éducation nationale. Récupéré le 20 mai 2016 du site de *La documentation française* : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000544/

Desponds, S., Fawer Caputo, Ch. & Rota. A. (2014). L'évolution des manuels pour l'enseignement religieux en Suisse. Analyses sociohistoriques, didactiques et pragmatiques. Dans J.-P. Willaime (dir.), *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école : Réponses québécoises et européennes* (p. 83-99). Paris: Riveneuve.

Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris : Bayard.

Estivalèzes, M. & Lefebvre, S. (dir.). (2012). *Le programme d'éthique et culture religieuse : de l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous.* Québec : Presses de l'Université Laval.

Gautherin, J. (2014). Le modèle « républicain » en France : un modèle sous tensions. Dans F. Lantheaume (dir.), *Les religions à l'école* (p. 43-53). Paris : Karthala.

Heinzen, S. (2015). Pour une éthique de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses. *Revue de didactique des sciences des religions*, *1*, 72-84.

Lantheaume, F. (dir.). (2014). *Les religions à l'école.* Paris : Karthala.

Lebuis, P. (2006). Les enjeux d'une nouvelle articulation de l'éthique, de la religion et de la citoyenneté à l'école. *Ethique publique*, *8*(1). Récupéré le 20 mai 2016 du site de la revue : http://ethiquepublique.revues.org/1873 ; DOI : 10.4000/ethiquepublique.1873

Meylan, N. (2015). Traiter de la religion à l'école : la contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions*, *1*, 85-94.

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). (2015, septembre). *Ressources Enseignement moral et civique : Introduction.* Récupéré le 20 mai 2016 du site ministériel *Eduscol* : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/15/2/Ress_emc_introduction_465152.pdf

Milot, M. & Ouellet, F. (dir.). (1997). *Religion, éducation & démocratie : un enseignement culturel des religions est-il possible ?* Montréal : L'Harmattan.

Milquet, J. (2015, 21 septembre). *Communiqué de presse : projet de décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté (doc No 12022).* Récupéré le 20 mai 2016 du site de la Fédération Wallonie-Bruxelles : http://www.agers.cfwb.be/index.php?page=23827&do_id=12022&do_check=

Saint-Martin & Gaudin, Ph. (dir.). (2014). *Double défi pour l'école laïque : enseigner la morale et les faits religieux à l'école*. Paris : Riveneuve.

Welscher, C. (2015). La religion des autres. Plurivocation et équivocation : des enjeux éthiques de l'épistémologie en sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions*, *1*, 103-115.

Forschung
Recherche

Convictions religieuses et adoption ou non-adoption d'une conception sécularisée de la science. Enquête réalisée auprès d'élèves de terminale en Belgique francophone

José-Luis Wolfs, Coralie Delhaye

De nombreuses recherches ont montré, dans différents pays, un rejet total ou partiel de la théorie de l'évolution par des élèves, au nom de leurs croyances religieuses. La recherche présentée dans cet article vise à déterminer, plus globalement, dans quelle mesure des élèves terminant l'enseignement secondaire en Belgique francophone ont acquis ou non une conception sécularisée de la science. Parmi les facteurs susceptibles d'influencer l'adoption d'une conception sécularisée ou non sécularisée de la science par les élèves, deux sont examinés plus particulièrement : (1) les convictions personnelles des élèves en matière de religion, ainsi que leur rapport aux « Écritures sacrées » (pour les élèves croyant·e·s) et (2) le fait d'être scolarisé·e ou non dans une filière scientifique. Sur la base des résultats de cette recherche, quelques pistes de réflexion sur le plan pédagogique et didactique sont discutées.

Zusammenfassung

Studien in verschiedenen Ländern zeigen, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, die aufgrund ihres religiösen Glaubens die Evolutionstheorie gänzlich oder teilweise ablehnen. Die Untersuchung im vorliegenden Beitrag zielt darauf ab zu bestimmen, in welchem Masse die Schüler/-innen, die die Sekundarstufe im französischsprachigen Belgien abschliessen, ein säkulares Konzept von Wissenschaft angeeignet haben. Unter den Faktoren, die für die Aneignung (nicht)säkularer Konzepte durch die Schüler/-innen relevant sind, werden zwei genauer unter die Lupe genommen: (1) die persönlichen religionsbezogenen Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Bezug gläubiger Schüler/-innen auf die „Heiligen Schriften" und (2) die Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung, die die Schüler/-innen bis anhin genossen haben. Auf der Basis der Untersuchungsergebnisse werden einige Überlegungen zum pädagogischen und didaktischen Programm diskutiert.

Summary

Much research has shown a total or partial rejection in various countries of the theory of evolution by pupils, on the grounds of their religious beliefs. The research presented in this article aims to determine, more globally, to what extent pupils completing secondary education in French-speaking Belgium have or have not acquired a secularised conception of science. Two factors capable of influencing the adoption of a secularised or non-secularised conception of science by pupils are examined more closely: (1) the pupils' personal religious convictions and (for believers) their relation to "Scripture" (2) whether or not they have followed a predominantly scientific curriculum. On the basis of the results of this study, some directions for pedagogical and didactic reflection are discussed.

1 Problématique, contexte et enjeux de la recherche

Comment les élèves terminant l'enseignement secondaire (douzième année de scolarité) positionnent-ils le registre de la science et celui des croyances religieuses ? Dans quelle mesure ont-ils acquis une conception « sécularisée » de la science ? Plus précisément, dans quelle mesure acceptent-ils ou non un des principes fondateurs clés de la science « moderne » (Stengers, 1995 ; Latour, 1997 ; Feltz, 2008 ; Le Ru, 2010) telle qu'elle s'est développée à partir du 17e siècle, à savoir son autonomie à l'égard des croyances religieuses ? Le fait d'apprendre à distinguer le registre explicatif scientifique des croyances religieuses constitue un enjeu éducatif et sociétal essentiel. Il s'agit en effet de garantir à la fois la liberté de conscience et de croyance dans une société démocratique et pluraliste et l'autonomie du registre explicatif scientifique à l'égard de ces dernières.

Or, ce principe est aujourd'hui loin d'être admis par tout le monde. Le thème où se cristallisent le plus les tensions est sans doute celui de l'enseignement de la théorie de l'évolution. Ainsi, de nombreuses enquêtes ont montré un rejet (total ou partiel) de celle-ci au nom de conceptions créationnistes de la part d'élèves et, dans certains cas, de professeur·e·s, dans des pays tels que les États-Unis (voir Martin-Hanssen, 2008), la Tunisie (voir Hrairl & Coquidé, 2002 ; Aroua, 2009), la France (Fortin, 2009 ; Mathieu, 2011) ou la Belgique (Perbal, Suzanne & Slachmuylder, 2006), etc. Le problème ne se limite pas à la théorie de l'évolution. Ainsi, à propos de matières telles que la géographie ou l'histoire, différentes formes de confusion ou amalgame entre sciences et croyances religieuses ont également été signalées (voir Camara, 2008).

Il nous a dès lors paru opportun d'effectuer un état des lieux de la manière dont les élèves terminant l'enseignement secondaire en Belgique francophone positionnent le registre explicatif scientifique et celui des croyances religieuses et ce de manière générale plutôt que dans le cadre d'une matière spécifique.[1] Parmi les facteurs possibles susceptibles d'influencer l'adoption d'une conception sécularisée ou non sécularisée de la science par les élèves, nous en examinerons plus particulièrement deux : (1) le registre de conviction personnel des élèves (religieux, agnostique, athée), en prenant en compte leur rapport aux Écritures sacrées (pour les élèves croyant·e·s), (2) le fait d'être scolarisé·e ou non dans une filière scientifique. Sur la base des résultats à cette recherche, quelques pistes de réflexion sur les plans pédagogique et didactique seront discutées.

2 Les positionnements possibles entre science et croyances religieuses

La question des positionnements possibles entre « science » (au sens antique, médiéval et ensuite moderne du mot) et « croyances religieuses » a fait l'objet de très nombreuses recherches historiques et sociologiques (Minois, 1990, 1991, 1998 ; Urvoy, 2006 ; Maréchal & Dasseto, 2009 ; Portier, Willaime & Veuille, 2011 ; Chaline & Grimoult, 2011). Sur cette base et en référence aussi à différentes enquêtes (Chabchoub, 2001 ; Perbal et al., 2006 ; Martin-Hansen, 2008) et grilles de lecture existantes (Rasi, 2003 ; Lambert, 1999), un modèle visant à prendre en compte différents positionnements théoriquement possibles entre science et croyances religieuses a été élaboré (Wolfs & al., 2008 ; Wolfs, 2013). Il comprend six conceptions contrastées, conçues sous la forme d'idéaux-types.[2]

1. Le rejet total ou partiel de contenus scientifiques au nom de conceptions de type « fidéiste » (primauté de la foi sur la raison) sans chercher à les concilier ou à établir des rapprochements entre les deux registres, et s'appuyant par exemple sur une interprétation littérale des Écritures.

2. Le concordisme dit « classique » : le concordisme repose globalement sur le postulat selon lequel le « livre de la Parole » (la Bible ou le Coran) et le « livre de la Nature » que s'efforcent de déchiffrer les sciences, ne sauraient se contredire, puisque leur auteur est le même (Dieu). La tentation peut dès lors être grande de vouloir lire le « livre de la Nature » en fonction des catégories conceptuelles du « livre de la Parole », dans le but, en particulier, de chercher à « confirmer » par la science ce que les Écritures auraient révélé ou, plus largement, d'établir une forme d'alliance entre sciences et Écritures (ou théologie) sous l'autorité de ces dernières.

1 Cet article se centrera donc spécifiquement sur la question des positionnements entre le registre explicatif scientifique et celui des convictions personnelles en matière de religion. Les aspects éthiques liés à la recherche ou à ses applications ne seront pas abordés ici.

2 Ceux-ci sont développés de manière beaucoup plus approfondie chez Wolfs (2013)

3. Le concordisme dit « inversé » : celui-ci vise à établir des concordances entre sciences et croyances religieuses (ou plus largement métaphysiques), en partant non pas des Écritures ou d'une tradition révélée, comme dans le cas du concordisme dit « classique », mais d'une démarche qui se présente comme « scientifique ». Il s'agit en quelque sorte de vouloir trouver Dieu, défini éventuellement sous la forme d'un principe abstrait ou d'un grand architecte, à travers la « science », quitte à créer une pseudo-science pour tenter d'y parvenir. C'est le cas, en particulier aujourd'hui, des tenant·e·s du « dessein intelligent ».

4. Le principe d'autonomie de la démarche scientifique à l'égard des croyances religieuses : cette conception est le fruit d'une conquête de plusieurs siècles de la part du monde savant tant croyant que non croyant. Elle repose sur le postulat de travail suivant : dans la démarche scientifique, la nature s'explique par la nature (et non par le livre de la Parole). On quitte dès lors le domaine de la science, chaque fois que l'on invoque des facteurs surnaturels. Plus précisément encore, la science vise à construire des représentations du monde, en veillant à respecter certaines règles méthodologiques spécifiques qui se sont précisées ou reformulées au cours du temps : le principe de parcimonie dans la démarche explicative (déjà formulé par G. d'Occam au 14e siècle), la limitation des ambitions de la science à la recherche des « causes efficientes » et non à celle des « causes ultimes » énoncée par Descartes et Galilée au 17e siècle, le principe de « réfutabilité » formulé par Popper au 20e siècle. Si l'on admet ces critères de délimitation, la science exclut de son champ de compétence les questions touchant à l'existence ou à la non-existence de Dieu.

5. La recherche d'une forme de complémentarité entre sciences et croyances religieuses, sous des formes autres que concordistes, basée sur la reconnaissance de la différence de nature fondamentale entre les deux registres et un respect clair de l'autonomie de la science (voir le principe du « *non overlapping magisteria* » de S. Gould [2000])[3] ou la distinction, chez Kant, entre raison « pure » et raison « pratique » ou, chez Feltz [2008]), entre les registres de « l'explication » et de la « signification »).[4]

6. Les critiques rationalistes, au nom de la science, de conceptions religieuses. Cette posture se fonde notamment sur le principe selon lequel la démarche scientifique s'est construite par ruptures et dépassements successifs par rapport à un premier niveau d'explication mythologique ou religieux développé par l'être humain face à l'univers (voir Condorcet, la loi des trois états de Comte…). Les religions, ou certaines de leurs formes particulières d'expression (passées ou actuelles), tendent à être perçues comme frein ou obstacle au développement de la science, voire à l'émancipation de l'humanité.

Ces six idéaux-types, sans prétendre épuiser tout le champ du possible, rendent néanmoins compte d'une très large diversité de prises de position. Il s'agit d'une classification de prises de position et non d'individus. Une même personne peut éventuellement adhérer, à des degrés divers, à plusieurs de ces conceptions, selon la nature des problèmes soulevés.

Tableau 1. Types de posture possibles entre science et croyances religieuses.

<table>
<tr><td>Rejet de la science, au nom de conceptions religieuses de type fidéiste</td><td>Concordisme classique</td><td>Concordisme inversé</td><td>Complémentarité et/ou articulation basée(s) sur une reconnaissance de l'autonomie de la science</td><td>Autonomie de la science à l'égard des croyances religieuses</td><td>Critiques rationalistes, au nom de la science, de conceptions religieuses</td></tr>
<tr><td colspan="3">Tendent à ne pas reconnaître la spécificité du registre explicatif scientifique et son autonomie par rapport aux croyances religieuses.</td><td colspan="3">Reconnaissent – en principe – la spécificité du registre explicatif scientifique et son autonomie par rapport aux croyances religieuses.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Tentatives de mises en relation – selon des perspectives très différentes – entre registre explicatif scientifique et croyances de type religieux.</td><td></td><td></td></tr>
</table>

3 Déjà énoncé par Galilée : « Nous n'avons pas à chercher dans les Écritures un enseignement proprement dit de l'astronomie […] et l'intention du Saint-Esprit est de nous enseigner comment l'on doit aller au ciel et non comment va le ciel […] ».

4 Cette cinquième conception est une sous-catégorie de la précédente. On peut en effet adhérer à l'idée d'autonomie de la science (conception 4), sans adhérer à celle de complémentarité (conception 5), mais l'inverse n'est pas vrai. L'idée de complémentarité (conception 5), telle que définie ici et se distinguant des conceptions concordistes, présuppose l'acceptation de l'idée d'autonomie de la science (conception 4).

En référence à ce modèle, une conception sécularisée de la science peut être définie principalement par deux indicateurs : l'adhésion au principe de l'autonomie du registre explicatif scientifique à l'égard des croyances religieuses et, corollairement, le rejet des trois premières postures.[5] Les conceptions « complémentarité » ou « critiques rationalistes » peuvent apporter un complément d'information, mais ne constituent pas des conditions nécessaires.

3 Les facteurs susceptibles d'influencer l'adoption d'une conception sécularisée ou non sécularisée de la science

De nombreux facteurs sont susceptibles d'influencer l'adoption ou non par les élèves d'une conception sécularisée de la science.

3.1 Le rapport à la sécularisation dans l'histoire des différentes religions

Un premier élément à prendre en considération renvoie au rapport à la sécularisation vécu historiquement par les différentes religions. Ce point nécessiterait en soi un beaucoup plus large développement, dans la mesure où il conviendrait d'évoquer également les rapports à la « modernité » (Feltz, 2008) et d'établir une distinction nette entre les aspects institutionnels et collectifs, d'une part, et les aspects individuels, d'autre part. Il peut en effet exister des différences très importantes, entre croyant·e·s au sein d'une même religion, dans leur rapport à la sécularisation.

Limitons-nous à épingler quelques éléments clés à propos des religions les plus représentées chez les élèves de notre échantillon. Pour des raisons historiques (e.a. l'affaire Galilée, l'évolution des positions de l'Église catholique au cours du 20e siècle), on pourrait s'attendre à ce que les élèves catholiques tendent à adopter une conception globalement sécularisée de la science. Il y a eu en effet au cours du temps un abandon progressif par l'Église catholique de conceptions fidéistes basées sur une lecture littérale ou de conceptions concordistes, sous la forme classique. Toutefois, il n'est pas exclu qu'une certaine ambiguïté puisse exister chez certain·e·s catholiques à l'égard du concordisme inversé. En témoigne par exemple, un extrait du cardinal Schönborn en 2007 (cité par Chaline et Grimoult, 2011, p.116) : « C'est la raison qui discerne une direction, un plan, un *design*, un *purpose*, dans la nature, et ce de plus en plus ». Comme le soulignent Chaline et Grimoult (2011, p. 130), « il s'agit là d'une conception strictement religieuse, métaphysique », à ne pas confondre avec une conception scientifique, car, comme le précisent les auteurs (p. 130) « la science n'a pas mis en évidence de finalité et ce n'est pas son rôle ».

En ce qui concerne le protestantisme, il comprend une aile que l'on peut qualifier de « libérale », globalement favorable au libre examen et à une conception sécularisée de la science, et de multiples variantes plutôt fondamentalistes issues notamment du mouvement dit du « Réveil » (Seban, 2010), développé aux États-Unis dès la fin du 18e siècle, en réaction au siècle des Lumières, et ayant ensuite largement essaimé au Brésil, en Afrique centrale et à présent en Europe également (e.a. les Églises des mouvances évangéliques, pentecôtistes, néo-pentecôtistes, etc.). Selon qu'ils ou elles se sentent plus ou moins proches de l'un ou l'autre de ces courants, les élèves protestant·e·s pourraient avoir des conceptions sécularisées ou au contraire non sécularisées de la science (par exemple fidéistes et littéralistes pour certain·e·s ou concordistes inversés, du type intelligent design, pour d'autres).

Au sein de l'islam, comme le signale El Bachiri (2010), de nombreuses oppositions ont eu lieu au cours du temps entre mouvements rationalistes (par exemple Averroès) et dogmatiques (par exemple Al Ghazali). De multiples conceptions existent aujourd'hui et il est très difficile d'en rendre compte en quelques mots. Ainsi, pour Charfi (2013, quatrième de couverture), les relations entre islam et science :

> […] après un véritable âge d'or des sciences arabes et de la période réformiste du XIXe siècle, sont désormais marquées du sceau de l'ambiguïté : oscillant entre le rejet et la fascination, les islamistes se livrent aujourd'hui à des tentatives pour concilier les théories scientifiques et le Coran, dénaturant ainsi la science et l'islam, sous prétexte de modernité.

5 Pour qualifier une conception de la science de réellement « sécularisée », la seule connaissance de ce principe d'autonomie ne suffit pas. Une acceptation de celui-ci et de ses implications est nécessaire.

Selon El Asri (2009), ce point de vue concordiste a surtout été popularisé et diffusé à partir des années 1980 pour répondre à la demande d'un public essoufflé par les discours religieux traditionnels. Grâce à de nombreux moyens de communication (sites internet, CD-ROM…), ce courant a connu et connaît un grand succès notamment auprès d'une partie des élèves musulman·e·s en Belgique (Perbal et al., 2006). Dans ce contexte, nous pouvons nous attendre à une conception plutôt non sécularisée de la science et à une valorisation du concordisme, en particulier sous sa forme classique, chez une partie des élèves musulman·e·s de Belgique.

Un second élément à prendre en considération, toujours dans le cadre du facteur religieux, est, chez l'élève croyant·e, le statut attribué aux Écritures sacrées. Les perçoit-il ou elle comme un récit réaliste, visant en particulier à expliquer matériellement l'origine de l'être humain ou, au contraire, comme un récit symbolique (d'origine divine ou humaine) visant à donner un sens à cette existence ? La seconde option rend possible la distinction entre discours scientifiques et religieux et devrait dès lors être davantage associée à une conception sécularisée de la science.

3.2 Le contexte sociétal et ses caractéristiques en matière de sécularisation

Un contexte sociétal largement sécularisé ou laïcisé, caractérisé notamment par une « différenciation des sphères de l'existence » (Dasseto, 2014, p. 57), une « privatisation » du religieux (Vincent, 2003), une indépendance de l'État et des institutions publiques à l'égard du religieux, devrait, en toute vraisemblance, favoriser l'adoption d'une conception sécularisée de la science. La religion, dans ce contexte, devient en effet une question de conviction personnelle et privée, basée sur le principe de la liberté de conscience. Elle ne peut en aucun cas avoir la prétention de contrôler les différentes sphères de l'activité sociale (politique, scientifique, etc.). Les sociétés occidentales ont connu, en particulier jusque dans les années 1980, un important processus de sécularisation. Elles sont toutefois confrontées, en particulier depuis la fin des années 1980, à une montée des fondamentalismes et des radicalismes religieux. Les élèves sont donc aujourd'hui susceptibles d'être soumis·es à des influences contradictoires.

3.3 Les facteurs relatifs à la scolarité et en particulier la formation scientifique

Un niveau d'études élevé, en particulier en matière scientifique, devrait a priori permettre à l'élève de mieux comprendre la spécificité du registre explicatif scientifique et la différence entre celui-ci et d'autres types de discours, en particulier religieux, et éviter ainsi toute forme d'amalgame ou de confusion ; notamment s'il est accompagné d'une réflexion épistémologique portant sur les fondements, caractéristiques et limites de la démarche scientifique.

3.4 Les facteurs identitaires relatifs à la situation d'immigration

Même dans une société globalement sécularisée, certain·e·s élèves, provenant en particulier de sociétés peu sécularisées, pourraient être exposé·e·s régulièrement à des conceptions non sécularisées, notamment par l'intermédiaires de réseaux internationaux auxquels ils ou elles peuvent être connecté·e·s.

En outre, en cas de crispation identitaire, dans un contexte de dévalorisation perçue de leurs croyances ou de leurs caractéristiques culturelles, ce qui est parfois le cas dans le cadre de l'immigration, ces élèves pourraient, par un processus de survalorisation ontologique (Heine, Van Der Linden, Van Den Abeele & Licata, 2008) et/ou d'(auto-) assignation identitaire (Mathieu, 2011), mettre à l'avant-plan une composante de leur identité qu'ils ou elles jugeraient essentielle, par exemple leurs croyances religieuses et certaines conceptions non sécularisées qui pourraient leur être associées.

Dès lors, il pourrait y avoir, pour certain·e·s, un cumul de facteurs conduisant à une conception peu sécularisée de la science : s'identifier à une obédience religieuse historiquement et sociologiquement peu sécularisée (par exemple être un·e élève protestant·e évangélique de type littéraliste), être originaire d'une société elle aussi globalement peu sécularisée et enfin, dans un contexte d'immigration, avoir développé des stratégies identitaires de survalorisation ontologique mettant à l'avant-plan certaines convictions religieuses, en particulier en cas de perception d'une dévalorisation ou d'une menace à leur identité culturelle.

Parmi les facteurs pouvant conduire à une conception sécularisée ou non sécularisée de la science, nous nous intéresserons particulièrement aux convictions des élèves en matière de religion, à leur rapport aux Écritures sacrées, et à leur filière d'études.

4 Méthodologie

Un questionnaire, comportant une trentaine de questions de type fermé, a été conçu sur la base des six idéaux-types définis par le modèle de référence, afin de permettre un recueil relativement rapide, aisé et standardisé de données auprès d'un large échantillon d'élèves. Sa validité de construit a été éprouvée (Wolfs et al., 2014). Pour chaque question, l'élève indiquait son degré d'adhésion sur une échelle à six niveaux, allant de -10 à +10. Les moyennes à chaque dimension sont donc elles aussi exprimées sur une échelle de -10 à +10.[6] Pour caractériser une conception sécularisée ou non sécularisée de la science, deux indicateurs ont été définis : le rejet des conceptions fidéistes et concordistes (sous forme classique et inversée) et l'adhésion à l'idée d'autonomie de la science à l'égard des croyances religieuses. La combinaison de ces deux indicateurs a permis de définir les profils suivants :

Tableau 2. Profils en matière de sécularisation de la science.

Conceptions fidéistes et concordistes (forme classique et inversée)	Autonomie « faible » (< 2,5)	Autonomie moyenne (2,5 - 4,9)	Autonomie élevée (≥ 5)
Présence : si une ou plusieurs des trois moyennes est ou sont ≥ 2,5.	Profil 1.1	Profil 1.2	Profil 2
Rejet : si les moyennes sont < 2,5 pour les trois dimensions.	Profil 3	Profil 4.1	Profil 4.2

Quelques questions supplémentaires étaient également posées. En ce qui concerne le facteur 1 (registre de conviction), les élèves étaient invité·e·s à indiquer leur appartenance religieuse (catholique, protestante, musulmane ou autre) ou leur non-appartenance religieuse (athée, agnostique, théiste). Ces trois dernières mentions étaient accompagnées d'une courte définition : athée (« je ne crois pas en l'existence d'un Dieu et je n'adhère à aucune religion »), agnostique (« je ne sais pas s'il existe ou non un Dieu, ces questions sont pour moi indécidables sur le plan de la raison et je n'adhère à aucune religion »)[7] et théiste (« je crois qu'il existe une forme d'être transcendant, mais je n'adhère à aucune religion »).

Une autre question portait sur le statut des Écritures sacrées attribué par les élèves : s'agit-il, à leurs yeux, d'un récit « réaliste » expliquant matériellement, par exemple, quelle a été l'origine de l'être humain ou d'un récit « symbolique » (qu'une origine divine ou humaine lui soit attribuée), visant à donner un sens à cette existence ? Quatre propositions de réponse plus détaillées étaient fournies. Enfin, les élèves étaient invité·e·s à indiquer leur nombre d'heures de cours hebdomadaires pour les matières suivantes : physique, chimie, biologie. Par convention, les élèves ayant six heures ou plus pour ces trois matières sont considéré·e·s comme étant scolarisé·e·s dans une filière scientifique.

Ce questionnaire a été administré, dans un premier temps, à 638 élèves de dernière année de l'enseignement secondaire belge francophone (Wolfs, 2013). Une seconde étude a ensuite été réalisée plus spécifiquement auprès d'élèves musulman·e·s et protestant·e·s (El Abbouti, 2015). Les résultats présentés ici se basent sur ces deux échantillons, comprenant au total 723 élèves. Les élèves musulman·e·s et protestant·e·s sont donc volontairement surreprésenté·e·s au sein de cet échantillon, afin de disposer de davantage de données les concernant.

Quelles sont les caractéristiques socio-culturelles des élèves de cet échantillon ? Le tableau suivant indique, pour chaque registre de convictions au sein de cet échantillon, la proportion d'élèves au sein de chaque filière d'études, le pourcentage d'élèves dont au moins le père ou la mère est diplômé·e de l'enseignement supérieur, ainsi que les pourcentages d'élèves dont les deux parents sont d'origine étrangère.

6 Les questions posées aux élèves étaient chaque fois accompagnées d'une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 6 (entièrement d'accord). Dans un souci de lisibilité des résultats, afin d'exprimer les accords en valeurs positives et les désaccords en valeurs négatives, les réponses obtenues au départ sur une échelle de 1 à 6 ont été recodées de la manière suivante : 1 correspond à - 10 ; 2 à - 6 ; 3 à - 2 ; 4 à + 2 ; 5 à + 6 et 6 à + 10.

7 Pour le terme « agnostique », nous avons repris une définition assez courante, même si, comme le fait remarquer Comte-Sponville (2006), celle-ci est en partie discutable. Au sens strict en effet, nous serions tous a-gnostiques, personne ne « sait » réellement s'il existe ou non un Dieu.

Tableau 3. Quelques caractéristiques socio-culturelles des élèves de cet échantillon.

Convictions des élèves		% élèves par filières d'études				Parent(s) diplômé(s) de l'enseignement supérieur				Origine étrangère
	(n)	Fil.1A	Fil.1B	Fil.2A	Fil.2B	Fil.1A	Fil.2A	Fil.2B	Total	
Musulman·e·s	(184)	38%	(3%)	20	39%	54%	73%	78%	66%	90%
Protestant·e·s	(54)	56%	(13%)	6%	26%	80%	3/3	14/14	87%	72%
Catholiques	(198)	54	(11)	17	19	53%	85%	71%	65%	31%
Théistes	(41)	44	(7)	22	27	59%	4/9	8/11	62%	20%
Agnostiques	(94)	45	(6)	28	21	59%	81%	90%	72%	18%
Athées	(152)	46	(9)	24	20	61%	73%	74%	69%	9%

N.B. Fil. 1A : enseignement technique ou professionnel (non scientifique), Fil. 1B : enseignement technique ou professionnel (scientifique), Fil. 2 : enseignement général (non scientifique), Fil. 2B : enseignement général (filière scientifique). Remarque : vu leur très petit nombre, les élèves de la filière 1.B ne seront pas pris·e·s en compte lors des comparaisons entre filières. Remarque : c'est en particulier au sein de la filière 2B que les élèves musulman·e·s sont surreprésenté·e·s, au sein de cet échantillon.

Il apparaît notamment que la proportion de parents diplômés de l'enseignement supérieur tend à être sensiblement plus faible dans l'enseignement technique et professionnel (entre 53% et 61%) que dans les deux filières générales (taux systématiquement supérieurs à 70%), sauf pour les élèves protestant·e·s dont le niveau d'études des parents est plus élevé. Ceci s'explique, sans doute par le fait qu'une partie des parents protestants est venue d'Afrique centrale en Belgique pour y effectuer des études supérieures. En ce qui concerne l'origine nationale, de fortes disparités apparaissent : pour 90% des élèves musulman·e·s et 72% des protestant·e·s, les deux parents sont d'origine étrangère, contre 31% chez les catholiques et moins de 21% chez les théistes, agnostiques et athées.

5 Comment les élèves positionnent-ils science et croyances religieuses ?

5.1 Effet des convictions personnelles des élèves sur les positionnements adoptés

Le tableau 4 présente les différentes conceptions des élèves, en matière de sécularisation de la science, en fonction de leurs convictions personnelles en matière de religion.

Tableau 4. Registres de convictions et conception de la science (sécularisée ou non).

Conceptions de la science	Musulman·e·s	Protestant·e·s	Catholiques	Théistes	Agnostiques	Athées
(n)	(184)	(54)	(198)	(41)	(94)	(152)
Non sécularisée au sens strict (profil 1)	**54%**	**37%**	13%	2%	2%	3%
Non sécularisée - forme hybride (profil 2)	28%	**33%**	9%	5%	4%	2%
Ambivalente (profil 3)	8%	13%	21%	10%	15%	19%
Sécularisée (profil 4)	10%	17%	**58%**	**83%**	**79%**	**76%**

Les élèves agnostiques ou athées sont censé·e·s, par définition, adopter une conception sécularisée de la science, ceci apparaît globalement bien dans le tableau 4. Notons toutefois entre 15% et 19% de réponses ambivalentes et même quelques réponses non sécularisées, sur lesquelles nous reviendrons. On peut aussi remarquer que les élèves qualifié·e·s de théistes ont, au sein de cet échantillon, des conceptions très similaires à celles des élèves agnostiques ou athées.

En ce qui concerne les élèves ayant une appartenance religieuse, la situation apparaît beaucoup plus contrastée : une majorité d'élèves catholiques (58%) adopte une conception clairement sécularisée de la science, alors que ce

n'est le cas, au sein de cet échantillon, que d'une petite minorité d'élèves musulman·e·s (10%) ou protestant·e·s (17%).[8] Quelques nuances peuvent en outre être observées : conception non sécularisée au sens strict pour une majorité d'élèves musulman·e·s (54%) et avis plus partagés entre les différents profils chez les protestant·e·s. Le rapport à la sécularisation apparaît ainsi très différent, au sein de cet échantillon belge francophone, entre ces trois religions. Pour tenter de mieux comprendre les raisons susceptibles de conduire à une conception sécularisée ou non sécularisée de la science, intéressons-nous en particulier au rapport aux Écritures sacrées des élèves croyant·e·s (tableau 5).

Tableau 5. Statut attribué aux Écritures sacrées et conceptions de la science.

	Statut attribué aux Écritures sacrées					
	Musulman·e·s		Protestant·e·s		Catholiques	
Conceptions de la science	Réaliste	Symbolique	Réaliste	Symbolique	Réaliste	Symbolique
(n)	129 (74%)	28 (16%)	24 (46%)	23 (44%)	34 (17%)	132 (67%)
Profils 1-3	123	19	21	18	19	46
Profil 4	6	9	3	5	15	86
Chi² (1 d.l.) et seuil S.	16,9 (Yates) ***		/		5 *	

N.B. Une partie des élèves n'a pas répondu à cette question ou a choisi l'option « je ne sais pas », ce qui explique que le total des deux catégories (« récit réaliste » ou « récit symbolique ») soit inférieur à 100%.

Deux constats peuvent être effectués à la lecture de ce tableau. Premier constat : la proportion d'élèves attribuant aux Écritures sacrées le statut de « récit réaliste », pouvant s'accompagner le cas échéant, chez certain·e·s, d'une lecture de type littéraliste, varie très fort, au sein de cet échantillon, selon la religion considérée : 74% chez les élèves musulman·e·s, 46% chez les protestant·e·s et 17% chez les catholiques. Deuxième constat : la probabilité, pour les élèves croyant·e·s, d'adopter une conception sécularisée de la science tend à être plus élevée s'ils ou elles attribuent aux Écritures le statut de « récit symbolique » plutôt que celui de « récit réaliste » (la différence est statistiquement significative au test du Chi² en ce qui concerne les élèves musulman·e·s et les catholiques).

Le tableau 6 présente, sous une forme plus détaillée, les positionnements moyens des élèves croyant·e·s (exprimés sur une échelle de -10 à +10), selon leur rapport aux Écritures sacrées.

Tableau 6. Positionnements entre science et croyances religieuses, selon le statut attribué aux Écritures.

	Musulman·e·s				Protestant·e·s				Catholiques			
Rapport Écritures	Réal.		U	S.			U	S.			U	S.
(n)	(129)	(28)			(24)	(23)			(34)	(132)		
	74%	16%			46%	44%			17%	67%		
Fidéisme	3	0,7	1307	*	4,5	-1,1	110	***	-0,8	-5,1	992	***
Concordisme clas.	4,2	1,2	1241	**	2,8	-0,6	177	*	-1,5	-3,6	1648	*
Concordisme inv.	3,2	-0,2	1129	**	-0,2	2,2			-0,3	-3,5	1380	***
Autonomie science	3,1	4,2			3,3	5,4	198	(*)	2,9	5,1	1503	**
Complémentarité	2,7	2,9			2,2	1,1			0,6	0,2		
Crit. rationalistes	-5,6	-4	1369	*	-4,2	1	110	***	-1,6	2,6	1093	***

Le test statistique utilisé est le test de comparaison de moyennes non paramétrique « Mann-Whitney U ».
Degrés de signification : (*) (0,10), * (0,05), ** (0,01), *** (0,001)
N.B. le tableau ci-dessus se lit de la manière suivante : les élèves musulman·e·s ont obtenu une moyenne de 3 en fidéisme (sur une échelle allant de -10 à +10).

Pour les trois religions considérées, l'attribution d'un statut symbolique aux Écritures est associée à des valeurs plus faibles en fidéisme et en concordisme classique, ainsi qu'à un moindre rejet des critiques de type rationaliste

8 Ces tendances, observées dans le contexte belge francophone, ne peuvent être extrapolées à d'autres sociétés. Le même questionnaire a été administré en Côte d'Ivoire et en République démocratique du Congo. Il apparaît, dans les deux cas, que les élèves catholiques ont des conceptions beaucoup moins sécularisées de la science qu'en Belgique (Wolfs et al., à paraître).

(les différences sont chaque fois statistiquement significatives). La situation semble toutefois moins claire pour le concordisme inversé. À cette réserve près, le statut attribué aux Écritures sacrées tend ainsi à apparaître comme une variable décisive dans le processus d'adoption d'une conception sécularisée ou au contraire non sécularisée de la science. La relation peut sans doute d'ailleurs jouer dans les deux sens. Une réflexion relative au statut de la science peut aussi amener les élèves à revoir le statut qu'ils ou elles attribuent aux Écritures sacrées.

5. 1. 1 Effet de la filière d'étude sur les positionnements adoptés

Dans quelle mesure l'adoption, par les élèves, d'une conception sécularisée ou non sécularisée de la science dépend-elle de leur filière d'études et plus particulièrement de leur formation scientifique ? Nous tenterons, dans un premier temps, de répondre globalement à cette question, en référence aux quatre profils définis en matière de sécularisation de la science (tableau 7) et, dans un deuxième temps, de manière plus détaillée, en référence aux six dimensions de départ (tableau 8).

Tableau 7. Conceptions de la science, en fonction de la filière d'études et du registre de conviction.

	Profils en matière de conceptions de la science											
	Filière 1.A				Filière 2.A				Filière 2.B.			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Musulman·e·s	34/70 49%	17/70 24%	14/70 20%	5/70 7%	23/37 62%	10/37 27%	1/37 3%	3/37 8%	39/71 55%	23/71 32%	/ 0%	9/71 13%
Protestant·e·s	13/30	7/30	5/30	5/30	1/3	/	/	2/3	5/14	7/14	1/14	1/14
Catholiques	17/106 16%	9/106 9%	32/106 30%	48/106 45%	4/34 12%	4/34 12%	2/34 6%	24/34 71%	2/37 5%	4/37 11%	4/37 11%	27/37 73%
Agnostiques Athées	3/112 3%	6/112 5%	29/112 26%	74/112 66%	4/63 6%	/	12/63 19%	47/63 75%	/	/	1/51 2%	50/51 98%

Profil 1 « conception de la science non sécularisée au sens strict », profil 2 « conception de la science non sécularisée (forme hybride) », profil 3 « conception de la science ambivalente », profil 4 « conception de la science sécularisée ».

Cette première approche – globale – montre que l'effet de la filière d'études n'est pas identique selon le registre de convictions des élèves. En effet, chez les élèves musulman·e·s, la proportion d'élèves ayant une conception sécularisée de la science reste très faible dans les trois filières d'études (7%, 8% et 13%). Aucun effet ne peut donc être mis en évidence. Chez les élèves protestant·e·s, aucune comparaison n'est possible, vu le très petit nombre d'élèves concerné·e·s. Chez les élèves catholiques, par contre, la proportion d'élèves ayant une conception sécularisée de la science passe de 45% (dans la filière technique professionnelle) à 71% et 73% dans les filières d'enseignement général. Un effet statistiquement significatif de la filière générale peut donc être mis en évidence (Chi^2 (2dl) = 12,2, S. 0,001), mais il doit être interprété avec prudence, compte tenu en particulier des niveaux d'étude sensiblement différents des parents entre ces filières.

Chez les élèves agnostiques ou athées, il est important de noter qu'une conception sécularisée de la science ne va pas automatiquement de soi. Ainsi, dans la filière technique ou professionnelle, on observe 26% de réponses ambivalentes et même, paradoxalement, 8% de réponses non sécularisées. Une faible culture à la fois en matière scientifique et à propos des questions religieuses pourrait expliquer cette situation. Des réponses ambivalentes et même non sécularisées s'observent aussi dans la filière générale non scientifique (2.A). Par contre, dans la filière générale et scientifique (2.B), 98% des élèves agnostiques ou athées ont, cette fois-ci, acquis une conception clairement sécularisée de la science. La différence est statistiquement significative (Chi^2 (2 dl) = 19,5, S. 0,001). Un effet de la filière d'études et de la formation scientifique peut donc être mis ici en évidence.

Après cette première approche globale qui n'a montré aucun effet pour les élèves musulman·e·s et protestant·e·s, examinons si, par une approche plus fine, certains effets partiels pourraient être mis en évidence. À cette fin, le tableau 8 compare, au sein de chaque registre de conviction, les valeurs moyennes prises par chacune des six dimensions, selon les filières d'études comparées. Pour les élèves musulman·e·s ou protestant·e·s, n'est reprise dans ce tableau que la comparaison entre les filières technique-professionnelle (1.A) et générale-scientifique (2.B), dans la mesure où il n'apparaît aucune différence statistiquement significative entre les deux filières générales (en

particulier par manque d'effectifs en ce qui concerne les élèves protestant·e·s). Pour les élèves catholiques, par contre, vu qu'une comparaison entre filières technique-professionnelle et générales a déjà permis, au point précédent, de dégager des tendances significatives, nous ne nous intéresserons ici qu'à la comparaison entre les deux filières générales (2A et 2B).

Tableau 8. Positionnements entre science et croyances religieuses, selon la filière d'études.

	Musulman·e·s				Protestant·e·s				Catholiques			
Filières études	1.A	2.B	U	S.	1.A	2.B	U	S.	2.A	2.B	U	S.
(n)	(70)	(71)			(30)	(14)			(34)	(37)		
Fidéisme	2,5	2			2,9	-1,6	102	**	-3,8	-6,6	319	***
Concordisme clas.	2,5	3,9			2,2	-0,7	128	*	-2,5	-4,9	463	*
Concordisme inv.	0,8	3,6	1735	*	0	5	112	*	-2	-3,6	469	(*)
Autonomie sc.	2,3	4,8	1863	**	3,1	5,7	128	*	5,4	6,2		
Complémentarité	0,8	3,4	1775	**	0,9	1,8			1,7	1,6		
Crit. rationalistes	-4,5	-5			-2,1	2,2	99	**	0,5	2,6	467	(*)

Le test statistique utilisé est le test de comparaison de moyennes non paramétrique « Mann-Whitney U ».
Degrés de signification : (*) (0,10), * (0,05), ** (0,01), *** (0,001)

Les données du tableau 8 complètent fort utilement celles du tableau 7. On s'aperçoit, en ce qui concerne les élèves musulman·e·s, que, comparativement aux élèves de la filière 1.A, les élèves de filière générale-scientifique (2.B) adhèrent davantage à l'idée d'autonomie de la science, mais aussi au concordisme inversé. Le même constat vaut pour les élèves protestant·e·s, qui ont, en outre, des valeurs plus faibles en fidéisme et en concordisme classique et acceptent plus les critiques rationalistes. Le fait d'être dans une filière générale-scientifique ne conduirait donc pas, dans le cas des élèves musulman·e·s et protestant·e·s de cet échantillon, à une conception sécularisée de la science, mais à un mouvement ambivalent tendant, d'une part, à reconnaître plus d'autonomie à la science, mais en même temps à adhérer davantage à une conception concordiste inversée, les amenant en quelque sorte à chercher Dieu à travers la science. Le fait d'être dans une filière générale-scientifique aurait donc un effet sur l'évolution des conceptions de ces élèves croyant·e·s, même si celle-ci ne va pas dans le sens d'une conception sécularisée de la science.

En ce qui concerne les élèves catholiques, le tableau 8 complète utilement aussi le tableau 7. Ce dernier avait montré une différence entre filière technique-professionnelle et filières générales. Le tableau 8 montre, en outre, que les élèves de la filière générale-scientifique (2B) tendent à avoir une conception plus sécularisée que les élèves de la filière générale non-scientifique, avec notamment un rejet plus accentué des conceptions fidéistes et concordistes. Un effet de la formation scientifique sur l'adoption d'une conception plus sécularisée de la science peut donc ici être mis en évidence. En conclusion, la comparaison des résultats entre élèves musulman·e·s, protestant·e·s et catholiques montre qu'un même enseignement peut avoir des effets très différents selon le registre de conviction des élèves.

6 Pistes de réflexion sur le plan pédagogique et didactique

Cette enquête a mis en évidence la non-acquisition d'une conception sécularisée de la science, chez une partie importante des élèves, au terme de l'enseignement secondaire. Face à ce constat, plusieurs pistes d'actions sont envisageables, sur le plan pédagogique et didactique, afin de donner aux élèves une connaissance mieux informée de l'objet et des limites de la démarche scientifique, ainsi que de l'objet et des limites de la croyance religieuse. Celles-ci devraient leur permettre de mieux distinguer les deux registres de discours et de mieux comprendre et accepter le principe de l'autonomie du registre explicatif scientifique à l'égard des croyances religieuses.

La première piste – donner aux élèves une connaissance mieux informée de l'objet et des limites de la science (Matthy, 1997 ; Maurines, 2010 ; Aroua & al., 2012) – peut s'effectuer, notamment, en accompagnant l'enseignement des sciences d'une réflexion épistémologique explicite, insistant en particulier sur les choix méthodologiques suivants : la volonté d'expliquer la nature par la nature, la réfutabilité (Popper), la parcimonie (G. d'Occam), la recherche des causes efficientes plutôt que des causes ultimes (Descartes, Galilée), etc. Pour comprendre la na-

ture de la science, il importe également de s'intéresser à la manière dont celle-ci se construit. Quelques éléments essentiels de l'histoire des sciences sont donc indispensables. C'est l'occasion aussi de souligner et de valoriser, auprès des élèves, l'apport de différentes cultures au développement de la science.[9]

La seconde piste – donner une connaissance mieux informée de l'objet et des limites de la croyance religieuse – pose sans doute plus de difficultés, en particulier en Belgique, étant donné l'absence d'un cours de Philosophie adressé à tous les élèves ou d'un cours d'Éthique et cultures religieuses, comme c'est le cas dans de nombreux cantons en Suisse. Or, comme l'a particulièrement mis en évidence cette enquête, la question du statut attribué aux Écritures sacrées constitue une variable clé dans l'adoption par l'élève d'une conception sécularisée ou au contraire non sécularisée de la science. Cette matière est, on en conviendra, assez délicate à traiter. Un·e professeur·e de Sciences, par exemple, pourra être parfaitement qualifié·e et légitime pour donner une connaissance aussi informée que possible de la nature de la science, mais beaucoup moins pour aborder la question du statut des Écritures sacrées. Il nous paraîtrait dès lors très souhaitable de prévoir un enseignement, où la question de la diversité des modes d'interprétation des Écritures sacrées, au cours de l'histoire et dans des contextes culturels différents, puisse être abordée.

La troisième piste – amener les élèves à mieux distinguer les différents registres de discours – serait déjà bien entendu grandement facilitée par les deux précédentes. Toutefois, elle ne s'y réduit pas, étant donné la pluralité des registres de discours qu'il pourrait être pertinent que les élèves apprennent à distinguer (voir Dasseto, 2009 ; Aroua et al., 2012).

À titre d'illustration de cette démarche, mentionnons le dispositif mis en place à l'Athénée Gatti de Gamond de Bruxelles par F. Meurant, professeure de Français (Meurant, 2010). L'établissement, situé au centre de Bruxelles, accueille des élèves de 40 origines nationales différentes, issu·e·s surtout de l'immigration maghrébine et africaine. L'ensemble de ces élèves se déclarent croyant·e·s (musulman·e·s, protestant·e·s, catholiques). Le but du dispositif est d'apprendre aux élèves à distinguer différents registres de discours (discours religieux ou métaphysiques / discours philosophiques / discours scientifiques) et apprendre à penser de manière plus complexe, autonome et critique, en passant notamment du « nous » au « je ».

Concrètement, les élèves doivent réaliser un « projet » consistant à examiner une question à partir de deux référentiels ou registres de discours différents, afin notamment de faire ressortir la spécificité de chaque type de discours. Les questions, servant de support à ces projets, sont choisies par les élèves en concertation avec la professeure. En voici quelques-unes, à titre d'illustration (F. Meurant, communication personnelle, 11 février 2015) :

– La science a-t-elle réponse à tout ?
– Le capitalisme est-il une religion moderne ?
– Le darwinisme et le créationnisme sont-ils inconciliables ?
– Comment concevoir l'infini ?
– Peut-on penser son existence sans Dieu ?
– En quoi Galilée a-t-il révolutionné notre vision du monde ?
– D'où venons-nous ? L'origine de l'univers.
– Existe-t-il une vérité absolue ou n'est-elle que relative ?
– Qu'est-ce que la conscience ? Monisme ou dualisme.

Les témoignages d'élèves recueillis en fin d'année à propos de ce projet sont plutôt encourageants, en particulier dans le contexte actuel de montée des extrémismes et du radicalisme religieux. Ils tendent à montrer que ces élèves, toutes et tous croyant·e·s, sont arrivé·e·s à prendre du recul par rapport à leurs croyances (en évitant de leur donner le statut de discours absolu et totalisant) et à mieux distinguer différents registres de discours. En voici quelques extraits (F. Meurant, communication personnelle, 11 février 2015) :

9 À titre d'exemple, une exposition itinérante, organisée en Belgique francophone en 2007 sur le thème « À la découverte de l'âge d'or des Sciences arabes » a permis à de nombreuses classes de prendre conscience de la richesse de cet apport et, espérons-le, de renforcer les liens d'estime et de respect entre cultures différentes.

Faïcal : « L'homme ne devrait pas se restreindre à une seule vérité. Il devrait être en perpétuelle recherche pour ne pas tomber dans le fanatisme de la vérité absolue. Pour moi, il faut sans cesse remettre en question ce que l'on tient pour vrai et le soumettre à l'épreuve de la falsifiabilité, comme le dit Karl Popper. »

Mohamed : « Ce travail m'a permis de comprendre qu'il est impossible de construire une nation ou une société dans laquelle il existe une seule vérité absolue, car elle entraîne toujours un dogme, un système totalitaire où le droit à la connaissance est contrôlé par certaines personnes qui vous imposent leurs idées et que vous devez accepter comme vraies, au risque d'être pourchassé, voire exécuté comme ce fut le cas pour Giordano Bruno. »

Nono : « Finalement, il existe une grande différence entre la croyance et le savoir, l'un et l'autre occupent leur domaine propre. Je peux croire en Dieu et garder cette croyance pour moi, tout en étant un scientifique qui conçoit la vérité comme vraie jusqu'à preuve du contraire. »

Azzedine : « L'homme peut prétendre détenir la vérité s'il admet qu'elle est vraie pour lui mais qu'il n'essaie pas de l'imposer aux autres. Pour moi, il n'y a pas de vérité absolue, puisqu'elle est constamment mise à l'épreuve du temps, de l'expérience, de l'évolution du monde. »

7 Conclusions

L'enjeu principal de cette recherche était d'examiner dans quelle mesure des élèves, terminant l'enseignement secondaire belge francophone, ont intégré un des principes fondateurs de la science « moderne », à savoir l'autonomie du registre explicatif scientifique à l'égard des croyances religieuses et ont acquis, par conséquent, une conception sécularisée de la science.

Il apparaît que les convictions personnelles des élèves en matière de religion semblent influencer fortement leur adoption ou non-adoption d'une conception sécularisée de la science. Au sein de cet échantillon, de fortes différences apparaissent entre élèves catholiques, musulman·e·s et protestant·e·s. Il convient bien entendu, dans l'interprétation de ces résultats, d'éviter toute forme d'essentialisation, d'assignation identitaire (Mathieu, 2011) ou l'établissement d'un lien causal direct entre les registres de conviction des élèves et leurs conceptions de la science. Outre les facteurs historiques, sociologiques et culturels déjà mentionnés, de nombreuses variables intermédiaires mériteraient d'être davantage prises en considération pour mieux comprendre comment chaque élève construit ses propres positionnements en cas de conflit entre conceptions scientifiques et convictions religieuses, à partir notamment de la théorie de la dissonance cognitive de Festinger (Vaidis & Halimi-Falkowicz, 2007), des stratégies identitaires de Camilleri (1990), de l'étude du rapport à la sécularisation (Ricœur, 2003), etc.

Le rapport aux Écritures, en particulier, semble constituer pour les élèves croyant·e·s, une variable-clé. L'attribution du statut de « récit symbolique » plutôt que de « récit réaliste » aux Écritures sacrées augmente la probabilité d'adoption d'une conception sécularisée de la science. La relation pourrait d'ailleurs valoir dans les deux sens. Se pose donc, d'un point de vue pédagogique et didactique, la question de savoir dans le cadre de quel enseignement aborder cette question cruciale. Les cours de Philosophie, d'Éthique et cultures religieuses semblent être des lieux particulièrement propices à cet égard.

Un autre facteur pris en compte dans le cadre de cette recherche a été la filière d'études et, en particulier, le fait d'être scolarisé·e ou non dans une filière scientifique. Il apparaît que l'effet de ce facteur diffère fortement selon le registre de convictions des élèves. Il va clairement dans le sens de l'adoption d'une conception plus sécularisée de la science chez les élèves catholiques, mais est plus ambivalent dans le cas des élèves musulman·e·s et protestant·e·s. Il est clair toutefois que, pour mieux cerner l'impact ou l'absence d'impact de la formation scientifique, des études beaucoup plus fines mériteraient d'être menées : analyse des pratiques des enseignant·e·s, des échanges argumentatifs développés en classe, des conceptions de la science véhiculées de manière explicite ou implicite (Mathy, 1997 ; Orange, Lhoste & Orange-Ravachol, 2008 ; Orange, 2012) et de leurs effets sur les représentations des élèves.

Même si des recherches plus approfondies à propos de ces différents facteurs mériteraient d'être menées, plusieurs pistes d'ordre didactique peuvent déjà être suggérées : donner aux élèves une connaissance mieux informée de l'objet et des limites de la démarche scientifique, ainsi que de l'objet et des limites de la croyance religieuse

et leur apprendre, plus globalement, à mieux distinguer des registres de discours différents. L'enjeu est important, en particulier aujourd'hui, dans un contexte de montée des radicalismes religieux et des intolérances. À ce titre, le dispositif didactique présenté à titre d'illustration (Meurant, 2010), même s'il est modeste, donne des résultats encourageants, suggérant des pistes concrètes pour des enseignant·e·s de différentes disciplines. Des recherches plus systématiques à propos de dispositifs de ce type mériteraient également d'être conduites (Aroua et al., 2012).

Enfin, se pose aussi, sur un plan plus institutionnel, la question de la gestion de la diversité des convictions par le système éducatif en Belgique et plus précisément celle de l'existence de cours de religions et de morale, où les élèves sont séparé·e·s sur base des convictions présumées de leurs parents, selon une logique d'inspiration communautariste. Un cours commun du type « philosophie et histoire comparée (ou culturelle) des religions » ou « éthique et cultures religieuses » pourrait constituer une alternative intéressante permettant aux élèves d'avoir un regard plus décentré sur ces questions. Des pistes sont actuellement en chantier visant à la mise en place d'un cours d'éducation à la citoyenneté, prenant en compte également une composante philosophique et une composante d'étude historique et culturelle des religions, à partir de la rentrée 2016, pour l'enseignement primaire, et 2017 pour l'enseignement secondaire. Espérons que la question de la distinction des registres de discours y sera traitée !

/

À propos des auteur·e·s

José-Luis Wolfs est docteur en sciences de l'éducation (1991), professeur en sciences de l'éducation à l'Université libre de Bruxelles et formateur d'enseignant·e·s. Ses travaux les plus récents portent sur les conceptions épistémologiques et axiologiques des actrices et acteurs éducatifs, ainsi que sur l'analyse comparée des systèmes éducatifs en ce qui concerne leurs conceptions du «vivre-ensemble» et leurs modalités de gestion de la diversité culturelle et des convictions.
jwolfs@ulb.ac.be

Coralie Delhaye (dr. phil.) est chercheure, attachée au Service des Sciences de l'éducation à l'Université Libre de Bruxelles, réalisant des recherches liées aux positionnements entre savoirs scientifiques et croyances religieuses et participant à des groupes de travail de réformes éducatives pour la Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle est également conseillère en pédagogie universitaire au Louvain Learning Lab de l'Université Catholique de Louvain.
coralie.delhaye@ulb.ac.be

Références

Aroua, S. (2009). Enseignement de l'évolution et contexte socioculturel, le cas de la Tunisie. Dans M. Coquidé & S. Tirard, *L'évolution du vivant : Un enseignement à risque ?* (p. 137-152). Paris : Vuibert & Adapt-snes.

Aroua, S., Coquidé, S. & Abbes, S. (2012). Controverses dans l'enseignement de l'évolution. Questions de recherche sur les stratégies d'intervention en classe et dans la formation. *Revue des Sciences et des Technologies, 5,* 47-76.

Camara, A. (2008). Conceptions religieuses et perceptions des phénomènes géographiques chez les professeurs et élèves de l'enseignement secondaire au Sénégal. *Éducation comparée / nouvelle série, 1,* 181-196.

Camilleri, C. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses universitaires de France.

Chabchoub, A. (2001). Rapports aux savoirs scientifiques et culture d'origine. Dans B. Charlot (dir.), *Les jeunes et le savoir : perspectives internationales* (p. 117-132). Paris : Anthropos.

Chaline, J. & Grimoult, C. (2011). *Les sciences de l'évolution et les religions : enjeux scientifiques, politiques, philosophiques et religieux.* Paris : Ellipses.

Charfi, F. (2013). *La science voilée.* Paris : Odile Jacob.

Comte-Sponville, A. (2006). *L'esprit de l'athéisme. Introduction à une spiritualité sans Dieu*. Paris : Albin Michel.

Dasseto, F. (2009). Les connaissances du monde et leurs discours : éléments de repère. Dans B. Maréchal & F. Dasseto (dir.), *Adam et l'évolution : Islam et christianisme confrontés aux sciences* (p. 29-49). Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

Dasseto, F. (2014). Religions, sociétés, États : un nouvel équilibre à trouver dans un contexte confus. Dans D. Cabiaux, F. Wibrin, L. Abedinaj & L. Blésin (dir.), *Neutralité et fait religieux. Quelles interactions dans les services publics ?* (p. 55-66). Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

El Abbouti, R. (2015). *Les différents positionnements entre sciences et croyances religieuses et le rapport à la sécularisation : enquête menée auprès d'élèves de l'enseignement secondaire belge francophone* (mémoire de master non publié). Université libre de Bruxelles, Belgique.

El Asri, F. (2009). Discours musulman et sciences modernes : un état de la question. Dans B. Maréchal & F. Dasseto (dir.), *Adam et l'évolution : islam et christianisme confrontés aux sciences* (p. 109-123). Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

El Bachiri, L. (2010). Pensée islamique : entre islam théologico-juridique et raison philosophique. Une mise en perspective contemporaine. Dans B. Decharneux & J.-L.Wolfs (dir.), *Neutre et engagé : gestion de la diversité culturelle et des convictions au sein de l'enseignement public belge francophone* (p. 156-178). Bruxelles : EME (Éditions modulaires européennes) & InterCommunications.

Feltz, B. (2008). Théories de l'évolution ? Religions et modernités. *Éducation comparée / nouvelle série*, *1*, 33-45.

Fortin, C. (2009). L'enseignement de l'évolution au lycée, entre description et explication. Dans M. Coquidé & S. Tirard (dir.), *L'évolution du vivant : Un enseignement à risque ?* (p. 16-44). Paris : Vuibert & Adapt-snes.

Gould, J. (2000). *Et Dieu dit que Darwin soit !* Paris : Seuil.

Hrairl, S., & Coquidé, M. (2002). Attitudes d'élèves tunisiens par rapport à l'évolution biologique. *Aster, 35,* 149-163.

Heine, A., Van Der Linden, N., Van Den Abeele, Ch.& Licata, L. (2008). Quand les leçons de l'école ne sont pas celles de la maison. Une approche psychosociale du rapport au savoir des enfants d'immigrés musulmans. *Éducation comparée / nouvelle série, 1,* 61-80.

Lambert, D. (1999). *Sciences et théologie – Les figures d'un dialogue.* Namur : Presses universitaires de Namur.

Latour, B. (1997). *Nous n'avons jamais été modernes*. Paris : La Découverte.

Le Ru, V. (2010). *La science et Dieu. Entre croire et savoir*. Paris : Vuibert & Adapt-Snes.

Maréchal, B. & Dasseto, F. (2009). *Adam et l'évolution : islam et christianisme confrontés aux sciences.* Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.

Martin-Hanssen, L.M. (2008). First-Year College Students' Conflict with Religion and Science. *Science & Education, 17*, 317-357.

Mathieu, S. (2011). Ce qu'ils en disent : la perception de la théorie de l'évolution par des élèves de collège et lycée. Dans P. Portier, M. Veuille & J.-P. Willaime (dir.), *Théorie de l'évolution et religions* (p. 225-238). Paris : Riveneuve Éditions.

Mathy, Ph. (1997). *Donner du sens aux cours de sciences.* Bruxelles : De Boeck.

Maurines, L. (2010). *Sciences et religions. Quelles vérités ? Quel dialogue ?* Vuibert : Paris.

Mathieu, S. (2011). Ce qu'ils en disent : la perception de la théorie de l'évolution par des élèves de college et lycée. Dans Portier, P., Veuille, M., Willaime, J.P. (2011). *Théorie de l'évolution et religions* (pp. 225-238). Paris : Riveneuve Éditions.

Meurant, F. (2010). Neutralité et enseignement une mission impossible ? Dans B. Decharneux & J.-L.Wolfs (dir.), *Neutre et engagé : gestion de la diversité culturelle et des convictions au sein de l'enseignement public belge francophone* (p. 260-264). Bruxelles : EME (Éditions modulaires européennes) & InterCommunications.

Minois, G. (1990). *L'Église et la science. Histoire d'un malentendu* (tome 1). Paris : Fayard.

Minois, G. (1991). *L'Église et la science. Histoire d'un malentendu* (tome 2). Paris : Fayard.

Minois, G. (1998). *Histoire de l'athéisme*. Paris : Fayard.

Orange C., Lhoste Y. & Orange-Ravachol D. (2008). Argumentation, problématisation et construction de concepts en classe de sciences. Dans C. Plantin & C. Buty (dir.), *Argumenter en classes de sciences* (p. 75-116). Lyon : INRP.

Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences.* Bruxelles : De Boeck.

Perbal, L., Suzanne, C. & Slachmuylder, J.-L. (2006). Évaluation de l'opinion des étudiants de l'enseignement secondaire et supérieur de Bruxelles vis-à-vis des concepts d'évolution (humaine) ». *Antropo, 12,* 1-26.

Portier, P., Veuille, M. & Willaime, J.-P. (2011). *Théorie de l'évolution et religions*. Paris : Riveneuve Éditions.

Rasi, H. (2003). La foi, la raison et le chrétien cultivé. *Dialogue, 15* (3), 5-9.

Ricœur, P. (2003). Urbanisation et sécularisation. *Autres Temps. Cahier d'éthique sociale et politique, 76-77*, 113-126.

Seban, J.-L. (2010). Le protestantisme. Dans B. Decharneux & J.-L.Wolfs (dir.), *Neutre et engagé : gestion de la diversité culturelle et des convictions au sein de l'enseignement public belge francophone* (p. 187-195). Bruxelles : EME (Éditions modulaires européennes) & InterCommunications.

Stengers, I. (1995). *L'invention des sciences modernes.* Paris : Flammarion.

Urvoy, D. (2006). *Histoire de la pensée arabe et islamique*. Paris : Seuil.

Vaidis, D. & Halimi-Falkowicz, S. (2007). La théorie de la dissonance cognitive : une théorie âgée d'un demi-siècle. *Revue électronique de Psychologie Sociale, 1,* 9-18. Récupéré le 16 février 2016 sur le site http://www.psychologie-sociale.com/index.php?option=com_content&task=view&id=366&Itemid=85

Vincent, G. (2003). Le concept de sécularisation : perspectives historiques et critiques. Récupéré le 16 février 2016 sur le site d'Eduscol (Portail national des professionnels de l'éducation) http://eduscol.education.fr/cid46657/le-concept-de-secularisation%C2%A0-perspectives-historiques-et-critiques.html

Wolfs, J.-L., Salamon A. J., De Coster, L., El Boudamoussi, S., De Coster, L., Jackson, A. & Cornelis, S. (2008). Les différentes conceptions des rapports entre sciences et religions/laïcité, en particulier dans le champ éducatif. Essai de modélisation. *Éducation comparée / nouvelle série, 1,* 15-32.

Wolfs, J.-L. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles. Quels enjeux pour l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck.

Wolfs, J.-L., Leys, C., Legrand, S., Karnas, D., Delhaye, C., Bouko, Ch. & Zamboni, S. (2014). Les représentations des élèves à propos de différentes postures intellectuelles possibles entre science et croyance religieuse. Mise à l'épreuve de la validité de construit d'un questionnaire y afférant. *Mesure et évaluation en éducation, 3*7 (2), 101-132.

Wolfs J.-L., Garcia Redondo, E., Espejo Vilar, B., Lazaro Herrero, L., Delhaye, C., Koffi, G., Ekanga, L., Simsek, N., De Blasio, C. & El Hadek, H. (à paraître). Étude comparée de facteurs influençant l'adoption d'une conception sécularisée ou non sécularisée de la science chez des élèves de sept pays (Belgique, Espagne, Italie, Congo, Côte d'Ivoire, Maroc et Turquie). *Carrefours de l'éducation.*

De la catéchèse chrétienne aux catéchismes politiques : la morale élémentaire enseignée en France de 1789 à 1848

Jean-Charles Buttier

La Révolution française a été marquée par la volonté de régénérer les citoyen·ne·s par l'École en instituant notamment une morale républicaine. L'étude de celle-ci se heurte à un biais téléologique consistant à y voir les prémisses de l'instruction morale et civique mise en place sous la Troisième République. L'analyse des catéchismes politiques et de leur nature, à première vue oxymorique, est utile car ils ont précisément été exclus de cette généalogie de l'instruction civique élaborée par les historiens républicains dès les années 1870-1880. Héritiers de la pédagogie chrétienne, ces ouvrages élémentaires illustrent l'absence de table rase morale. Une fusion des traditions s'opère et aboutit à une tentative de syncrétisme moral notamment dans les années 1830-1848. L'étude de ce genre de la littérature politico-pédagogique permet de faire l'histoire des tentatives antérieures aux années 1880 pour inventer une morale laïcisée.
Tout en montrant l'élaboration progressive d'une morale révolutionnaire puis républicaine puisant à de multiples traditions, cet article insistera plus particulièrement sur les raisons de l'échec du syncrétisme politico-religieux tenté sous la Première et la Seconde République.

Zusammenfassung

Die Französische Revolution zeichnete sich durch den Wunsch aus, den Bürgerinnen und Bürgern ihren Status durch einen entsprechenden Unterricht bewusst zu machen, indem insbesondere ihre republikanische Gesinnung geschult wurde. Das Unterrichten dieser Moral geriet jedoch in eine teleologische Schieflage, die darin bestand, in dieser Moral die Wurzeln der bürgerlichen Instruktion zu sehen, welche unter der Dritten Republik eingesetzt hatte. Die Analyse der „politischen Katechismen" und ihrer Natur – auf den ersten Blick ein Oxymoron – ist von Nutzen, denn es sind gerade sie, seit den Jahren 1870-1880 durch republikanische Historiker erarbeitet, die von der Genealogie der zivilen Unterweisung, ausgeschlossen worden sind. Diese elementaren Werke sind das Erbe der christlichen Pädagogik und zeigen, dass es keine moralische *Tabula rasa* gab. Hier vollzog sich eine Verschmelzung der Traditionen. Das führte besonders in den Jahren 1830-1848 zum Versuch einer synkretistischen Moral. Die Untersuchung dieser politisch-pädagogischen Literaturgattung erlaubt es, die Geschichte bis in die 1880er Jahre zu rekonstruieren, als Versuche gemacht wurden, eine laizistische Moral zu erfinden: Es wird dargelegt, wie sich zunächst eine Moral etablierte, die auf die Revolution zurückgeführt wurde, dann eine Moral, die republikanisch war und die sich an verschiedene Traditionen anlehnte. Dabei fokussiert der Beitrag insbesondere auf die Gründe der Niederlage des politisch-religiösen Synkretismus, der unter der Ersten und Zweiten Republik angestrebt wurde.

Summary

The French Revolution was marked by a determination to regenerate the citizens through the educational system, in particular by instilling a Republican morality. The study of this morality encounters a teleological bias which sees it as the starting point of the moral and civic instruction set up under the Third Republic. Analysis of political catechisms and of their at first sight oxymoronic nature is useful because they were precisely excluded from this genealogy of civic instruction built up by republican historians from the 1870s and 1880s. As heirs to Christian pedagogy, these elementary works illustrate the absence of a moral *tabula rasa.* There is a fusion of traditions, leading to an attempt at moral syncretism, especially in the years 1830-1848. Study of this genre of politico-pedagogic literature makes it possible to reveal the history of the attempts made before the 1880s to invent a secular morality. While showing the progressive development of a revolutionary and then republican morality drawing on many traditions, this article more especially emphasises the reasons for the failure of the politico-religious syncretism attempted under the First and Second Republics.

1 Introduction

En 1981, dans son étude majeure sur l'école révolutionnaire, Julia a résumé l'œuvre éducative révolutionnaire dans le domaine moral dans un chapitre dénommé : « Une morale sans religion ». Il qualifie ainsi l'éducation morale de « pierre angulaire de tous les projets révolutionnaires » (p. 194) sur l'École. Elle est au cœur de la réforme scolaire entreprise sous la Révolution et poursuivie par les républicains pendant la Restauration, alors que l'enseignement est de nouveau confessionnel, ceci jusqu'au retour de la République en 1848. Dans son livre intitulé *Une morale sans Dieu ?* dont le sous-titre est précisément *L'invention d'une morale laïque sous la III*e République, Ognier (2008) a posé le problème de la vision téléologique d'une morale révolutionnaire et républicaine élaborée à partir de 1789 d'où découlerait celle des années 1880. Le choix du sous-titre reflète l'importance des débats relatifs à la nature propre de la morale républicaine. Il serait illusoire de chercher dans les projets et manuels scolaires de la Révolution française une première formulation des principes de l'École de la Troisième République, notamment celui de laïcité. Mais il ne faut pas négliger l'impact de cette expérience pour les républicains comme Ferry (Baczko, 1982).

Pour tenter d'éviter ce piège téléologique, décentrons le regard en nous intéressant à un genre qui a été vivement critiqué par les penseurs républicains des années 1880 : le catéchisme politique. Ces petits ouvrages élémentaires rédigés sous la forme d'une succession de questions et de réponses étaient destinés à vulgariser une opinion politique. La naissance du genre du catéchisme politique est le résultat du transfert pédagogique qui s'opère entre les années 1770, marquées par la sécularisation de cette pédagogie et les premières années de la Révolution qui entraînent sa rapide politisation (Buttier, 2012). Ce transfert illustre l'absence de table rase scolaire et permet d'aborder la question de l'élaboration d'une morale révolutionnaire puis républicaine aux multiples origines (Chappey, 2009). Dans l'ouvrage précédemment cité, Ognier privilégie le terme de sécularisation par rapport à celui de laïcisation pour parler de la période révolutionnaire et de la Restauration en raison d'une « configuration » historique marquée par l'imbrication des sphères politique, civile et religieuse (2008, p. 19). Le genre du catéchisme politique incarne précisément cette « configuration » d'encastrement des sphères scolaire, politique et religieuse qui se manifeste par la rencontre entre deux morales : l'une, religieuse, héritée de la catéchèse post-tridentine et l'autre, politique, qui se fonde sur la Révolution française comme événement fondateur. Cet article invite ainsi à ne pas faire débuter l'analyse de la morale laïque aux années 1880, mais à remonter le fil de l'histoire des républiques françaises pour y découvrir des tentatives antérieures.

Notre propos sera centré sur l'élaboration progressive d'une morale révolutionnaire puis républicaine de nature largement syncrétique en insistant sur les raisons de l'échec de ce syncrétisme politico-religieux, que ce soit sous la Première ou la Seconde République. Nous verrons dans une première partie que la Révolution française n'a pas entraîné de table rase en matière de morale tout en transformant en profondeur cet enseignement, ce qui fut source de tensions. La seconde partie portera plus précisément sur la tentative de syncrétisme moral des années 1830 à 1848 autour de la valeur de fraternité et sur les raisons de l'échec de celle-ci.

2 Une Révolution sans table rase morale

2.1 L'invention d'une morale civique ?

Une première sécularisation de la morale se produisit dans le contexte des Lumières, les années 1770 étant marquées par un mouvement de vulgarisation prolongeant l'œuvre des encyclopédistes. En 1765, le baron d'Holbach, philosophe et collaborateur de l'*Encyclopédie*, a rappelé ce mouvement qui s'est accompagné d'une exigence de scientificité de la morale dans l'avertissement de son catéchisme qui est paru en 1790 :

> La morale est une science dont les principes sont susceptibles d'une démonstration aussi claire et aussi rigoureuse que ceux du calcul et de la géométrie. Les éléments de cette science si nécessaire, peuvent être mis à la portée des hommes les plus simples et même des enfants. (non paginé)

Cette recherche des éléments, des principes fondamentaux, d'une morale universelle totalement distincte de la morale religieuse s'intègre alors dans une stratégie globale de développement de l'esprit critique. Reprenant l'argumentation holbachique, l'auteur anonyme du *Catéchisme de morale, spécialement à l'usage de la jeunesse,* daté de 1785, insiste sur la définition de la « science morale », qui, comme toutes les autres sciences, est rationnelle et

peut donc être vulgarisée, « élémentée » pour reprendre le vocabulaire contemporain :

> La science la plus utile & la plus indispensable est, sans contredit, la Science de la Morale ; puisque c'est la seule qui puisse véritablement rendre l'homme heureux. Cependant, on peut dire avec M. D'Alembert, que c'est celle à laquelle on fait moins d'honneur dans nos Écoles. (Préface)

Cette référence à l'encyclopédiste s'explique par le lancement en 1781 d'un concours pour la rédaction d'un catéchisme de morale qui ne fasse pas référence à l'Évangile, sous l'impulsion précisément de D'Alembert, comme le rappelle Gaulmier dans sa présentation du catéchisme de Volney (Volney, 1980, p. 14).

Le double mouvement intellectuel de sécularisation et de rationalisation explique que, dès la convocation des États généraux, des cahiers de doléances réclament la rédaction de manuels élémentaires pour régénérer la morale. Certains de ces textes souhaitent que cette première instruction morale de l'enfance soit catéchisée pour devenir une véritable instruction civique. Celle-ci doit désormais être fondée sur la connaissance des nouveaux textes fondamentaux élaborés dès 1789. Chaptal, chimiste et homme politique de premier plan sous le Premier Empire, publia en 1790 un catéchisme qui illustre le besoin d'expliciter la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen et la Constitution :

> Il n'est plus question aujourd'hui que d'éclairer le peuple sur ses vrais intérêts, de lui faire connoître[1] ses droits et ses devoirs, de lui marquer ses rapports, de lui apprendre à ne donner sa confiance qu'à des hommes qui la méritent, de lui tracer enfin un plan de conduite qui le fasse jouir de tous les avantages de la nouvelle constitution. (Préface)

Cette connaissance des droits, devoirs et de la Constitution (encore au stade de l'élaboration à cette date) doit amener le peuple à être vertueux, ce qui pose la question de la compréhension de ces textes normatifs qui, par leur complexité, nécessitent une éducation au politique. On assiste alors au développement des catéchismes visant à expliquer les nouveaux textes fondamentaux. Sans être un recours exclusif, les catéchismes sont destinés de plus en plus aux enfants à partir de 1791. Sur les 161 catéchismes révolutionnaires dont l'utilisation scolaire est certaine, 28 reproduisent la Déclaration des droits de l'Homme et 14 la Constitution.[2] Chemin-Dupontès publia en 1794 (an II) un *Ami des jeunes patriotes, ou catéchisme républicain* dans lequel il réaffirmait l'importance de la connaissance de ses droits par le citoyen. Ce libraire-imprimeur qualifiait la Déclaration de : « seul livre de morale nécessaire aux hommes puisqu'ils y trouvent tous leurs droits & tous leurs devoirs […] » (p. 65). Dès les premières années de la Révolution française se produisit donc une « sacralisation politique républicaine des droits de l'homme en France » (Zuber, 2014), processus qui se retrouve dans les projets éducatifs révolutionnaires. La question du transfert de sacralité (Ozouf, 1978) a été nuancée (Déloye & Ihl, 2000) en tant que principe explicatif souvent mobilisé. La démonstration de Valentine Zuber relative à la sacralisation de la Déclaration est toutefois précieuse pour comprendre l'élaboration d'une morale républicaine et laïque.

La promotion de la pédagogie catéchistique pour enseigner la morale révolutionnaire s'explique largement par l'action des législateurs.[3] La rédaction des manuels élémentaires de morale et d'instruction civique fut pour la première fois abordée devant la Constituante dans le *Rapport sur l'instruction publique* que Talleyrand présenta au nom du Comité de Constitution les 10, 11 et 19 septembre 1791. Il y était stipulé que la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen et la Constitution devaient former les fondements de la nouvelle éducation morale et civique. C'est alors un vaste projet de pédagogie politique qui est élaboré, projet mené tout au long de la Révolution française. Le pivot de cette éducation politique et morale est le *livre élémentaire* comme le stipulait le rapport de Talleyrand :

> Il faut que le talent, s'emparant des découvertes du génie, les rende accessibles à tous, qu'il aspire, non à détruire toutes difficultés, car l'esprit humain a besoin de vaincre pour s'instruire, mais à ne laisser subsister que celles qui demandent de l'attention pour être vaincues ; il faut, en un mot, que des *livres élémentaires,* clairs, précis, méthodiques, répandus avec profusion, rendent universellement familières toutes les vérités, et épargnent d'inutiles efforts pour les apprendre. De tels livres sont de grands bienfaits : la nation ne peut ni trop les encourager, ni trop les récompenser. (Talleyrand, cité par Baczko, 1982, p. 166)

1 Les titres et citations conservent l'orthographe d'origine pour la période révolutionnaire.

2 Toutes les données quantitatives sont tirées de ma thèse de doctorat d'histoire auquel je me permets de renvoyer (Buttier, 2013).

3 Consulter, en particulier, René Grevet (2001, chap. 2, p. 60 ss).

Pour Talleyrand, l'inculcation passe forcément par une approche à la fois rationnelle et sensible, afin que soient mobilisées à la fois le « cœur » et la « raison » des citoyen·ne·s :

> Il faut apprendre à se pénétrer de la morale, qui est le premier besoin de toutes les Constitutions ; il faut donc, non seulement qu'on la grave dans tous les cœurs par la voie du sentiment et de la conscience, mais aussi qu'on l'enseigne comme une science véritable, dont les principes seront démontrés à la raison de tous les hommes et de tous âges : c'est là seulement qu'elle résistera à toutes les épreuves. (Baczko, 1982, p. 117)

Les deux principes fondamentaux de l'enseignement de la morale révolutionnaire sont ainsi posés dès 1791 : une approche sensible qui grave dans le cœur et une approche rationnelle d'une science morale qui doit être « élémentée » (Astolfi, 2014, p. 45). Dans son projet, présenté à l'Assemblée législative au nom du Comité d'instruction publique les 9, 20 et 21 avril 1792, Condorcet indiquait dans le titre II, consacré aux écoles primaires, la nécessité de diffuser des manuels élémentaires d'instruction civique : « Ces livres seront rédigés d'après la meilleure méthode d'enseignement que les progrès actuels de la science nous indiquent, et d'après les principes de liberté, d'égalité, de pureté des mœurs, et de dévouement à la chose publique, consacrés par la Constitution » (Condorcet cité par Baczko, 1982, p. 219). Voici le cœur d'une éducation morale révolutionnée, véritable science du politique, des institutions, du gouvernement. En 2008, dans son étude généalogique de la morale laïque, Ognier a montré l'existence d'un consensus parmi les auteurs des différents projets révolutionnaires sur la nécessité d'une politisation de la morale. L'historien insiste sur « […] le souci, de la part des auteurs des projets d'organisation scolaire, de faire enseigner, dans les écoles de la République, une morale "publique", "universelle" ou "républicaine" (tous adjectifs équivalents) et pas seulement une instruction civique » (p. 21).

Ce mouvement de rationalisation et d'élémentation de la morale a coexisté avec une perpétuation de la morale d'inspiration chrétienne. Sous la Constituante, des clercs ralliés à la Révolution jouèrent le rôle de passeurs de la pédagogie catéchistique, comme par exemple l'abbé Hazard, auteur en 1790 d'un *Catéchisme national* qu'il destinait aux enfants. Il présente ses motivations dans une lettre d'envoi :

> Un code Religieux, Moral et Civil, m'a paru l'ouvrage le plus utile en ce moment, pour élever la génération prochaine dans les principes de la nouvelle Constitution, & inculquer au peuple cette vérité : que les changemens opérés dans un gouvernement ne peuvent conduire au bonheur qu'autant qu'ils s'accordent avec la Religion & la Morale. (p. I)

Poursuivant cette œuvre vulgarisatrice, Gallet publie en 1791 des *Élémens de la constitution françoise, à l'usage des jeunes citoyens*. Il y qualifie la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen de « Droits sacrés de l'humanité » et fait alors le parallèle entre l'explication de ces droits sacrés et le catéchisme chrétien : « Si le Chrétien a son catéchisme, et si on l'instruit, dans cette forme, de la Religion révélée de nos Pères, pourquoi ne l'emploiroit-on pas pour instruire le citoyen de la religion de la nature ? » Un peu plus loin, l'auteur explique que la jeunesse puisera dans la Constitution « les principes d'une métaphysique saine et utile » (préface), cette nouvelle métaphysique étant à la fois politique et religieuse. Parmi les régimes qui se succédèrent pendant la Révolution française, ce fut la Convention nationale qui se caractérise par l'activité la plus intense en matière d'éducation.

Le premier rapport que la Convention nationale a consacré spécifiquement aux livres élémentaires fut présenté le 5 décembre 1792 par le député du Bas-Rhin Arbogast (Julia, 1981). Le rapport insistait sur le soin à apporter à la rédaction des manuels destinés aux écoles primaires :

> Commençons donc de bonne heure à faire raisonner les enfants ; que les premiers livres qui leur seront offerts les y mènent naturellement ; alors et alors seulement vous formerez leur esprit et leur cœur. Ces dernières réflexions s'appliquent surtout aux livres pour les écoles primaires. Ceux-ci méritent des soins particuliers, parce que le cours de la vie entière dépend en grande partie des premières impressions. (Arbogast, cité par Julia, 1981, p. 236)

Ce rapport reprenait les dispositions du projet Condorcet et soulignait la nécessité de faire composer de toute urgence de nouveaux livres élémentaires. C'est dans cette optique qu'était prévu un concours pour la composition des livres élémentaires, ces derniers devant être rédigés suivant un programme précis élaboré par le Comité d'instruction publique lui-même, secondé par une commission de savants et de lettrés. Le décret Bouquier du 29 frimaire an II (19 décembre 1793) stipulait que :

> La Convention nationale charge son Comité d'instruction de lui présenter les livres élémentaires des connaissances absolument nécessaires pour former les citoyens, & déclare que les premiers de ces livres sont les Droits de l'Homme, la Constitution, le Tableau des actions héroïques ou vertueuses. (Bouquier cité par Guillaume, 1897, p. 58)

L'innovation était l'ajout, aux Déclaration des droits et Constitution comme outils de la moralisation civique, du *Tableau des actions héroïques ou vertueuses*. Ce recueil d'*exempla* républicains fut publié en 1794 (an II) et en 1795 (an III) alors que l'accent était mis sur une pédagogie sensible. Suite au décret Bouquier, Grégoire fit le 27 nivôse an II (16 janvier 1794) un rapport au Comité d'instruction publique qui concluait au lancement d'un concours ouvert à tous et toutes les citoyen·ne·s dans le but de désigner les livres élémentaires officiels. Grégoire rappelait que les Déclaration des droits et la Constitution qui devaient être mises entre les mains des élèves nécessitaient une explicitation qui formerait une « instruction morale républicaine. » Le projet de concours du Comité d'instruction publique fut adopté le 9 pluviôse an II (28 janvier 1794) par la Convention nationale. Les critiques furent cependant nombreuses quant à la qualité des ouvrages envoyés au jury, en particulier par Lakanal lors de son célèbre rapport daté du 7 brumaire an III (28 septembre 1794) dans lequel il oppose « élémentaires » et « abrégés » (Julia, 1981) :

> Les citoyens qui ont travaillé pour ce concours ont généralement confondu deux objets très différents, des *élémentaires* avec des *abrégés*. Resserrer, coarcter un long ouvrage, c'est l'abréger ; présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une science, c'est l'élémenter ; il est facile de faire un abrégé de Mézeray, tandis qu'il faudrait un Condillac pour faire des éléments de l'histoire. Ainsi, l'abrégé, c'est précisément l'opposé de l'élémentaire ; et c'est cette confusion de deux idées très distinctes qui a rendu inutiles pour l'instruction les travaux d'un très grand nombre d'hommes estimables, qui se sont livrés, en exécution de vos décrets, à la composition de livres élémentaires. (Lakanal, cité par Julia, 1981, p. 239)

Il s'agit là surtout du reflet d'une évolution politique marquée par l'adoption de la Constitution de 1795 (an III) qui promeut une élite de savants. Ces critiques expliquent le report de la proclamation des résultats jusque sous le Directoire, en 1796 (an IV). Malgré ces critiques, le concours eut un rôle d'accélérateur en stimulant la parution de catéchismes politiques destinés à servir de manuels scolaires.

2.2 La morale, science révolutionnaire

Près de 200 titres de manuels de morale et d'instruction civique paraissent pendant la décennie révolutionnaire en sachant que la définition moderne du manuel scolaire n'est pas fixée avant la Troisième République (Choppin, 2008). Parmi l'ensemble de ces ouvrages, les catéchismes ont joué un rôle central par leur nombre, leur reconnaissance officielle et leur importante diffusion. Entre 1789 et 1799 (an VII), 151 catéchismes différents sont composés ; en y ajoutant les rééditions, le total s'élève à 355 livres. Ceux destinés à servir de manuels scolaires représentent un ensemble très important de 101 titres différents, soit 298 ouvrages au total. Illustration de la prégnance de ce genre littéraire dans la production pédagogique, l'ouvrage primé sous le Directoire fut le *Catéchisme républicain, philosophique et moral* de La Chabeaussière initialement paru en 1794 (an II). Le jury le désigna d'ailleurs dans son rapport sous le titre de *Principes de la morale républicaine.* Il fut largement diffusé sous le Directoire sous le nom de *Catéchisme français, ou principes de philosophie, de morale et de politique républicaine, à l'usage des écoles primaires* (Buttier, 2011). Le deuxième titre primé par le concours de l'an II s'intitulait *Instructions élémentaires sur la morale* de Bulard (aussi rédigé en questions et réponses) qui définit la morale dans sa préface comme la « science du bonheur » (p. V).

Cette conception de la morale comme science des mœurs n'a pas empêché que s'opère une fusion entre les sphères politique et religieuse. Dans son édition de 1799 (an VII), Bulard s'oppose à la conception limitée de la morale :

> Ceux qui prétendent que la morale à inculquer aux enfants, par la voie de l'éducation, doit se réduire à quelques axiomes, se trompent essentiellement. Je pense qu'on ne doit pas se borner à leur dire : Soyez justes et bienfaisans et aimez votre patrie. (Préface)

L'étude de cette morale officielle du Directoire peut être complétée par l'analyse du *Traité élémentaire de morale, pour l'usage des élèves des écoles centrales* de 1799 (an VII), par Géruzez, manuel officiel selon la volonté du ministre de l'Intérieur Quinette. Ancien moine génovéfain, l'auteur y développait une morale déiste tout en expliquant que l'on peut être vertueux et moral sans forcément croire en Dieu. Héritier des penseurs des Lumières, il a, dans

sa préface, repris l'idée de la morale comme science qui peut s'élémenter :

> La morale doit être dégagée de toute opinion religieuse : elle est absolument indépendante de l'idée que l'on peut s'être formée du grand être qui semble avoir présidé à la formation de l'univers. Cependant, tous les peuples ayant une religion, et tous les cerveaux français ayant été empreints d'idées religieuses, je n'ai pas pu passer sous silence l'origine des rapports que l'homme s'est fait avec la divinité. J'ai cherché à tenir un juste milieu dans cette question ; et, après avoir montré que la religion peut être avantageuse, je n'ai pas craint d'avancer que l'on peut être honnête homme sans son secours, et qu'un athée peut avoir de la vertu. (p VII)

Géruzez exposait ainsi les tensions politico-religieuses qui se sont faites jour autour de l'enseignement de la morale républicaine.

2.3 Une morale entre rencontres et conflits

Dès 1793, les écoles particulières devinrent souvent des lieux de résistance de l'enseignement confessionnel et anti-révolutionnaire. De nombreuses plaintes sont formulées par les institutrices et instituteurs nationaux, ou bien émanant directement des administrations locales, qui concernaient le refus des manuels élémentaires de morale et d'instruction civique approuvés par la Convention nationale.

Ce mouvement de rejet a été amplifié par la parution de catéchismes anticléricaux, en particulier en 1794 (an II), comme par exemple le *Catéchisme républicain* du citoyen Poitevin. La table des matières montre que l'auteur a détourné le petit catéchisme catholique avec des titres tels que « Les sacremens républicains » ou bien « Les dix commandemens de la République française » ou encore « Les six commandemens de la liberté. » Le déisme reste malgré tout prédominant. Rappelons les attaques contre l'athéisme menées lors de l'établissement du culte de l'Être suprême voulu par Robespierre. Le premier commandement de la patrie est le suivant : « Reconnais un seul Être suprême protecteur de la nature entière ; tu l'auras bien servi quand tu auras rempli tous les devoirs naturels, civils et politiques ». Ces différents catéchismes révolutionnaires « canoniques » sont étroitement liés à l'instauration du culte décadaire ainsi que du culte de l'Être suprême et leurs auteurs se réclament de la sans-culotterie parisienne (Vovelle, 1988). Les ouvrages qui détournent la structure des petits catéchismes catholiques ne représentent que 10 % de toute la production révolutionnaire et un tiers seulement des catéchismes politiques de 1794 (an II). L'emprunt de la pédagogie catéchistique à la catéchèse chrétienne est plus le fruit d'un transfert que d'un détournement. Si certains catéchismes sectionnaires développèrent un discours anticlérical, d'où le refus des parents de voir ces ouvrages utilisés en classe, cela est resté limité.

Dans le conflit qui s'instaura alors entre enseignement public et enseignement privé, les passions se cristallisèrent autour de la question de l'emploi des manuels de morale républicaine, principale cause de discorde entre les enseignant·e·s républicain·e·s et les parents. L'agent national du district de Grandpré dans le département des Ardennes fit part dans un rapport des difficultés rencontrées en 1795 (an III). Les parents de la commune déléguèrent deux représentants afin que ces derniers demandent à l'agent national que soient utilisés les anciens catéchismes diocésains en même temps que les catéchismes républicains. Voici la déclaration que l'instituteur républicain de la commune fit lors du procès-verbal de son installation :

> Il nous a déclaré que plusieurs d'entre eux étaient venus emmener leurs enfants et lui avaient demandé desquels livres il entendait se servir dans son école : que leur ayant répondu, qu'il se servirait de ceux prescrits par la convention nationale, ne pouvant en donner d'autres, alors le plus grand nombre de ces pères et mères lui ont déclaré qu'ils entendaient et voulaient, puisque la liberté des cultes était décrétée, qu'en même temps qu'il ferait lire les enfants dans les livres républicains, il les fit lire aussi dans les livres de la religion : que s'il ne le faisait pas, ils retireraient leurs enfants, et prendraient un instituteur qu'ils payeraient. (Comité d'instruction publique, 1795, non paginé)

Lorsque le concours pour la rédaction des manuels officiels s'acheva, avait été pris, le 3 ventôse an III (21 février 1795), le « Décret sur la liberté des cultes » dont l'article 2 stipulait que « [l]a République ne salarie aucun culte », ce qui aboutit à une première séparation de l'Église et de l'État. Dans ce contexte, les parents mentionnés par le rapport n'avaient pas la volonté de rejeter complètement l'enseignement républicain ainsi que les manuels qui servaient de base à ce dernier. Ils souhaitaient au contraire que soient utilisés ces livres en alternance avec les livres antérieurs tels que l'ancien catéchisme. Cette renaissance de l'enseignement de la catéchèse reflète moins un sentiment de rejet envers l'instruction civique que le désir de nombreux parents de continuer à préparer leurs enfants

pour la première communion. À l'inverse, dans certaines écoles particulières dont le développement a été accéléré par le Décret Bouquier, fut prodigué un enseignement républicain avec les manuels officiels comme support pédagogique. Au contraire, dans certaines écoles nationales persistait l'utilisation des manuels d'Ancien-Régime.

Pourtant le Directoire, régime républicain qui a remplacé la Convention nationale, se dota en 1796 (an IV) du premier manuel officiel d'instruction morale et civique : le catéchisme de Poisson de La Chabeaussière mentionné plus haut. L'orientation de ce manuel est résumée par le quatrain répondant à la question « [q]u'est-ce que Dieu ? » et qui commence par : « Je ne sais qui il est, mais je vois son ouvrage […] » (p. 3). Ces quatrains n'ont pas connu de réécriture majeure au cours des multiples rééditions de la période révolutionnaire. Pourtant, François de Neufchâteau, ministre de l'Intérieur en charge de l'Instruction publique, a approuvé en 1799 (an VII) un rapport sur des changements et corrections « jugés nécessaires. » C'est le reflet des tensions que l'agnosticisme du texte pouvait générer dans les classes. Le problème principal venait des quatrains traitant de la question de Dieu :

> Le Conseil pense qu'il importe très peu aux progrès de l'éducation d'offrir à l'intelligence des enfants de 6 à 12 ans des préceptes dont le résultat n'est pas évidemment utile pour cet âge ; que ces préceptes ne pourraient leur être présentés clairement qu'à l'aide d'idées accessoires, ou de commentaires capables de fournir à quelques instituteurs fanatiques ou superstitieux un moyen de graver de faux principes dans des esprits souples et dociles ; que l'auteur de ce catéchisme, en ne parlant de Dieu que d'une manière douteuse et problématique ne fait mettre à cet égard que des idées propres à jeter de la confusion dans l'esprit des enfants. (non paginé)

Le Conseil d'instruction publique proposa alors à La Chabeaussière de retirer de son catéchisme « tout ce qui est relatif à Dieu, à l'âme, à la vie future » ! L'auteur n'a absolument pas tenu compte des demandes du Conseil d'instruction publique et a conservé ses quatrains dans leur forme originale alors que ce catéchisme fut sans conteste le manuel officiel le plus diffusé sous le Directoire (35 éditions différentes recensées de 1796 (an IV) à l'instauration du Consulat par Napoléon Bonaparte en 1799). L'enseignement de la religion est officiellement rétabli par ce dernier en 1801. Le décret impérial du 17 mars 1808 imposa ensuite une éducation religieuse et politique aux écoles primaires, dans la continuité de l'imposition du catéchisme impérial de 1806 (Grevet, 2001).

Malgré cet effacement sous l'Empire, le souci de politiser la morale a perduré chez les militant·e·s républicain·e·s de la première moitié du 19e siècle.

3 Une tentative de fusion entre morales républicaine et chrétienne (1830-1848)

3.1 La morale postrévolutionnaire ou le lien indéfectible entre politique et religion

Avec la Restauration, l'enseignement de la morale fut de nouveau pris en charge par l'Église, la Monarchie de Juillet ne remettant pas en cause ce lien étroit. L'article 1er du Titre 1er de la loi du 28 juin 1833 dite « loi Guizot » précise que : « L'instruction primaire est élémentaire ou supérieure. L'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures » (loi citée par Albertini, 1992, p. 18).

Toutefois l'héritage révolutionnaire d'une instruction civique qui se fonde sur les textes fondamentaux perdure. En 1834, le *Catéchisme politique et moral du citoyen* se fait l'écho de cette politisation de la morale dans la présentation du chapitre consacré à la Charte constitutionnelle de 1830. Son auteur, le professeur de Droit Charles Giraud, consacre le septième chapitre aux « devoirs sociaux » afin que le peuple « soit bien pénétré de ce qu'il doit à la société et au gouvernement en échange de la protection qu'il reçoit. » Enfin, la définition que l'auteur donne de la morale fait écho au mouvement d'élaboration d'une science de la morale héritée du 18e siècle :

> La morale est la science de tous nos devoirs ; elle est obligatoire pour tout homme dans quelque position qu'il soit placé, souverain ou sujet, grand ou petit, riche ou pauvre : tous doivent tendre à être moraux pour obéir à la loi universelle. (Prologue)

L'éducation, notamment politique, fut aussi au cœur de la propagande républicaine des années 1830 (Bataille & Cordillot, 2010). Ainsi paraît en 1833 une brochure intitulée *De l'éducation nationale*. Celle-ci expose le projet éducatif de la Société des Droits de l'Homme et du Citoyen : une éducation prise en charge par la République car

elle ne peut être laissée aux familles. Cela révèle une tension entre l'éducation familiale et l'instruction publique dont l'éducation morale forme le cœur :

> Un enfant en ouvrant les yeux doit voir la République, et jusqu'à la mort ne doit plus voir qu'elle ; il faut qu'en apprenant à lire, il lise les choses de la patrie, qu'il en apprenne la constitution et les lois, qu'il n'y ait pas eu dans l'histoire une belle action, ni un homme illustre, dont il n'ait la mémoire et le cœur pleins. (p. 2)

Adolphe Rion publia en 1832 un *Catéchisme des peuples* dans lequel il exposait les buts de la Société des Droits de l'Homme en insistant notamment sur le fait qu'il n'y a pas de société sans morale. Rion, journaliste et éditeur, y développait ensuite l'idée que Jésus-Christ a péri du fait du caractère subversif de son message :

> Un homme, le Christ (Un Dieu ! Dieu c'est le bien), un homme est venu, le Christ, prêcher la religion de l'homme, religion sainte, sublime, véritable, qui enseignait que les hommes, enfans du même Dieu, se reconnaissent tous frères, et que la société qui les unit ne se dissout pas même à la mort... Le Christ prêchait vertu, égalité, principes... Le Christ devait périr ! (p. 1)

Suivant cette interprétation révolutionnaire de l'Évangile, certains catéchismes synthétisèrent religion et politique en insistant sur une double tendance : d'une part, revenir à un message originel qui se résume en une morale « naturelle » et, d'autre part, déplorer la falsification du message christique par le clergé (Bowman, 1987).

Il s'agit là d'un autre élément de continuité avec la Révolution française autour du thème de Jésus sans-culotte. Chemin-Dupontès est resté célèbre pour avoir fondé la théophilanthropie, reconnue comme culte officiel de substitution par le Directoire (Chantin, 2003). Comme nous l'avons vu, il fut aussi, sous la Convention nationale, un éditeur et auteur prolifique de livres pour enfants en général et de manuels de morale en particulier. Il publia ainsi en 1794 (an II) une *Morale des sans-culottes* syncrétique dont l'introduction développe l'idée d'un « Jésus sans-culotte » au message détourné et perverti par l'Église. L'auteur insistait aussi sur la nécessité de se servir de la Bible et de l'Évangile pour développer la fraternité républicaine :

> Mais, en purgeant, comme je l'ai fait, la bible et l'évangile, des erreurs que d'ambitieux sectaires y ont ajoutées, ces deux livres ne seront plus que ce qu'ils étoient dans leur origine, des codes de morale, propres à ramener le bonheur sur la terre, en portant les hommes à être vertueux, et à vivre dans la fraternité républicaine. (Discours préliminaire, non paginé)

La fraternité républicaine se construit pour Chemin-Dupontès dans la continuité de la morale chrétienne et ce message a été repris par les républicains sous la Monarchie de Juillet jusqu'à ce que la propagande républicaine soit muselée en 1835 par une loi très répressive qui rétablit la censure.

3.2 Le rejet du manuel de Renouvier (1848), révélateur des tensions autour de l'enseignement de la morale

C'est dans ce contexte de recherche d'un syncrétisme moral et religieux que le ministre de l'Instruction publique et des cultes du gouvernement provisoire, Lazare Hippolyte Carnot (Dalisson, 2011), a élaboré un projet de loi sur l'éducation après l'instauration de la Seconde République en 1848. La Révolution de Février entraîne un retour aux principes scolaires républicains avec une nouvelle sécularisation puisque « l'enseignement religieux des divers cultes n'est plus du ressort de l'école » (Ognier, 2008). L'exposé des motifs qui fut déposé le 30 juin 1848 insistait sur la place de la morale dans l'éducation du « nouveau citoyen »[4] de la Seconde République :

> L'enseignement primaire doit, par conséquent, renfermer tout ce qui est nécessaire au développement de l'homme et du citoyen, tel que les conditions actuelles de la civilisation française permettent de le concevoir. En même temps qu'il faut introduire dans cet enseignement une plus grande somme de connaissances, il faut aussi le faire concourir plus directement à l'éducation morale, et particulièrement à la consécration du grand principe de la fraternité que nous avons inscrit sur nos drapeaux et qu'il est indispensable de faire pénétrer et vivre partout dans les cœurs pour qu'il soit véritablement immortel. (Carnot, 1911, non paginé)

4 La citoyenneté politique n'est alors accordée qu'à la moitié de la population, le suffrage dit « universel » n'étant que masculin.

L'idée est alors répandue chez les socialistes et les républicain.e.s des années 1840 qu'il existe une parenté entre fraternité chrétienne et fraternité issue des Lumières. Ce retour à un christianisme primitif s'oppose à la doctrine contre-révolutionnaire de l'Église qui en aurait détourné le message fraternel (David, 1992). Cela se traduit par l'élaboration d'une fraternité et donc d'une morale syncrétique en 1848, chez Jean Macé (1848) notamment :

> D. Sur quoi se fonde la fraternité ?
>
> R. Sur le même principe que l'égalité. Nous devons tous nous aimer comme des frères, étant tous les enfants du même dieu.
>
> D. Une république démocratique fondée sur la liberté, l'égalité, la fraternité, n'est donc autre chose que la loi de Dieu ?
>
> R. Ceci est clair. (p. 6)

L'enseignement religieux est confié aux Églises mais, dans ce contexte syncrétique, Carnot insiste sur le rôle fondamental de la religion comme base de la morale civique. Son projet de loi met donc l'accent sur la jonction entre l'enseignement moral laïque et l'enseignement religieux :

> C'est là, citoyens, que l'enseignement primaire vient se joindre à l'enseignement religieux, qui n'est pas du ressort des écoles, mais auquel nous faisons un appel sincère, à quelque culte qu'il se rapporte, parce qu'il n'y a point de base plus solide et plus générale à l'amour des hommes que celle qui se déduit de l'amour de Dieu. (Carnot, 1911, non paginé)

Le principe de séparation entre enseignement religieux et moral est toutefois confirmé dans l'article premier du projet de loi (3e al. I) : « L'enseignement religieux est donné par les ministres des différents cultes » (Carnot, 1911, non paginé).

En 1848, Renouvier publia son *Manuel républicain de l'homme et du citoyen* chez Pagnerre. Le ministère souscrivit pour l'achat de 20 000 exemplaires de ce catéchisme afin de les distribuer aux instituteurs et institutrices. L'auteur avait été appelé en février 1848 par le ministre de l'Instruction publique à faire partie de la Haute commission des études scientifiques et littéraires dont il fut élu secrétaire. Dans son manuel, il prit soin de distinguer la sphère religieuse de la sphère politique mais son texte se rapproche du corpus de manuels de 1848 qui tentèrent une fusion entre République fraternelle et christianisme primitif :

> Le temps est venu où la morale, enseignée jusqu'ici dans les églises au nom de Jésus-Christ, doit entrer dans les assemblées des hommes qui font des gouvernements et des lois. Si cette morale est dans notre cœur, montrons-le ; réglons-nous tous sur la fraternité. (p. 8)

Celle-ci a une origine religieuse qui est mise en valeur : « La religion, prenant chaque homme à part, depuis Jésus-Christ, n'a pas cessé de lui recommander le sacrifice et la charité, c'est-à-dire la fraternité » (p. 8). La deuxième partie de l'ouvrage se rapprochait des catéchismes électoraux de 1848. Renouvier faisait le lien entre morale et politique : « Vous voyez que la vraie politique vient de la morale. Qui connaît la morale, connait aussi la politique » (p. 27). Un long développement consacré à la politique religieuse de la Première République visant à réconcilier République et Catholicisme illustrait cependant le conflit entre les deux traditions, ceci malgré les tentatives pour instituer une fraternité syncrétique.

L'incarnation de l'échec de cette dernière est la démission de Carnot de son poste de ministre et celle de Charles Renouvier de celui de secrétaire de la Haute commission des études scientifiques et littéraires. À l'occasion du vote, le 5 juillet 1848, d'une allocation de crédits destinés à augmenter le traitement des instituteurs et institutrices, Carnot et Renouvier furent la cible d'attaques venant des députés de la Droite. Dans le contexte du tournant conservateur qui suivit la répression de l'insurrection ouvrière de juin 1848, le manuel de Renouvier fut accusé de faire de la propagande socialiste, ce qui provoqua le rejet de la proposition de Carnot qui décida alors de démissionner.[5]

5 James Guillaume revient sur cette démission dans son article intitulé « Renouvier (Charles) » (1911).

Le *Catéchisme révolutionnaire et communiste de la monarchie et de l'université* de 1849, porte des traces de la crise qui a emporté Carnot. D'inspiration libérale et catholique, ce livre anonyme est favorable au président Louis-Napoléon Bonaparte en prônant notamment la liberté de l'enseignement. C'est à ce sujet que l'auteur cite le catéchisme de Renouvier pour dénoncer la politique de Carnot :

> Le soleil de février était dans tout son éclat, comme chacun sait, lorsque le citoyen Carnot arriva au ministère de l'Instruction publique et des cultes. En ce temps-là, l'Université triomphait, les instituteurs se changeaient en hommes d'état, se préparaient à être représentants du peuple ; alors on disait aux évêques Monsieur et aux curés, Citoyens ; … le Catéchisme républicain remplaçait dans les écoles l'enseignement devenu inutile, d'une Église d'un autre âge déjà bien loin… Mais comme il n'y a rien de stable sous le soleil, même sous celui de février, il plut à la Constituante, tant soit peu entachée d'ultramontanisme, de trouver que le Citoyen Carnot avait tort, et son Catéchisme aussi… (p. 35-36)

3.3 La postérité de l'échec du syncrétisme moral de 1848

La démission de Carnot, l'abandon de son projet de loi puis l'adoption en 1850 de celui de son successeur Falloux, qui soumit les enseignant·e·s à l'autorité du curé, ont eu une influence très forte sur le regard rétrospectif que les républicains de la Troisième République ont porté sur cette tentative de mise en place d'une morale syncrétique en 1848. L'article « catéchisme » du *Grand Dictionnaire universel* de Pierre Larousse (1867/2002), dont la rédaction a démarré en 1867, peut servir de point d'observation de cet héritage traumatique car le dictionnaire a une orientation républicaine influencée par la Libre-Pensée. L'auteur anonyme profite de la critique adressée à Pierre Leroux qui regrette l'absence de catéchisme, pour expliquer qu'un tel ouvrage n'est plus possible en cet âge marqué par le triomphe de la raison et de la science. Dans la suite de la notice transparaît la reconnaissance d'un échec dans la tentative républicaine de contrer l'influence de l'Église en catéchisant le peuple et en prêchant une morale républicaine :

> Moins épris que le commencement du XIX^e^ siècle de synthèse et d'organisation, moins soucieux de la tradition historique, moins préoccupé du divin, le XVIII^e^ siècle, et c'est son honneur, eut une foi sans bornes dans les œuvres de la raison. Il fit des catéchismes de morale rationnelle et scientifique pour l'enseignement de tous ; sans doute la conception qui servit de base à la plupart de ces essais était vicieuse ; mais cette tentative même de disputer l'intelligence populaire au catéchisme théologique, catholique ou protestant, ne mérite que des éloges. Que n'avons-nous hérité de ce grand siècle l'art de parler au peuple, de le catéchiser dans ce simple et facile langage dont il possédait si bien le secret ! (non paginé)

James Guillaume a consacré un long et très documenté passage au catéchisme de Renouvier dans l'article qu'il a rédigé sur cet auteur dans le *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire,* publié en 1911 sous la direction de Ferdinand Buisson. Cela permet de voir comment l'ouvrage de Renouvier était perçu par celui qui fut l'ami de Buisson mais aussi le principal rédacteur des deux éditions du *Dictionnaire.* C'est ce qui explique pourquoi Buisson a qualifié Guillaume « d'éducateur des éducateurs français » (Ferretti, 2013). Au début du dialogue, l'instituteur distinguait son projet de celui du catéchisme diocésain : « Remarquez cependant que je vous enseigne ici les éléments de la politique et non pas ceux de la religion », mais Guillaume insiste fortement sur la dimension religieuse du texte de Renouvier en citant l'extrait suivant :

> *L'instituteur.* La religion vous enseigne comment vous devez vous conduire en cette vie pour vous rendre digne d'une félicité éternelle. Moi, je ne vous parle qu'au nom de la République, dans laquelle nous allons vivre, et de cette morale que tout homme sent au fond de son cœur. Je veux vous instruire des moyens d'être heureux sur la terre. (1911, p. 3)

S'interrogeant sur la réception des catéchismes politiques de 1848 par les républicains, Guillaume (1911) concluait à la difficulté de le savoir précisément alors que la réaction de leurs ennemis fut hostile :

> Mais il est certain que chez les ennemis de la République, la publication de ces ouvrages produisit un vif sentiment de colère. Aussi fut-ce le prétexte que choisit, au lendemain des journées de Juin, la majorité réactionnaire pour se débarrasser de Carnot, que le général Cavaignac avait maintenu au ministère de l'instruction publique et des cultes. (1911, non paginé)

Les hommes de la Troisième République se souviendront que l'on ne concilie pas si aisément morale républicaine et morale chrétienne.

4 Conclusion

L'échec de la tentative des républicains de la Convention nationale, du Directoire, ou encore de 1848 pour imposer une morale politisée est lié au conflit entre l'Église et la République comme l'a rappelé le texte de 1849. Le genre du catéchisme se situe à la croisée des sphères politique et religieuse, empruntant leur forme à la seconde mais développant un contenu qui se rattache à la première. Cela soulève la question de la sacralité politique, tant les sphères sont alors étroitement liées (Donegani & Sadoun, 2007) et les emprunts que la politique fait à la religion sont nombreux comme le rappellent les deux politistes :

> Il reste toutefois au XIXe siècle quelque chose des premiers combats entre le pouvoir civil et le pouvoir religieux : cette conviction que la communauté politique ne peut être fondée de manière stable sans recourir à une rhétorique d'inspiration religieuse, sans fonder une sacralité de l'être-ensemble : le refus d'un fondement hétéronome de la communauté politique ne s'est pas vraiment assorti d'un abandon de l'exigence de sacralité. (Donegani & Sadoun, 2007, p. 402)

Ces petits ouvrages élémentaires que sont les catéchismes politiques, par leurs racines multiples, se situent précisément au cœur de ces « premiers combats » entre les autorités politiques et religieuses pour former les citoyens et mères de citoyens. Cette tension s'est concentrée sous la Première et la Seconde République autour de la construction d'une morale républicaine, que celle-ci soit régénérée (1794) ou bien syncrétique (1848). En héritiers échaudés par les échecs de leurs prédécesseurs, les républicains des années 1870-1880 ont tenté de trouver une position médiane entre morale civique et morale chrétienne. Ainsi, les instituteurs et institutrices de la Troisième République ont tenu un discours essentiellement positif qui plaçait la fraternité comme valeur fondamentale. C'est la conclusion que Baubérot a tirée de son étude menée en 1997 sur les cahiers d'écoliers à l'époque de Jules Ferry (Baubérot, 1997). Il insistait alors, comme nous avons tenté de le montrer dans cet article, sur la très grande variété des sources de la morale enseignée : « Les maîtres ont élaboré une morale de la dignité, puisant à des sources diverses, allant du christianisme au républicanisme, en passant par des sources orientales. La morale laïque est un manteau d'Arlequin anthropologique » (p. 311). Malgré les échecs pour instaurer une morale républicaine sous la Première et la Seconde République, la Troisième a donc connu, elle-aussi, une morale syncrétique. Ce « manteau d'Arlequin anthropologique » est l'aboutissement d'une recherche permanente de compromis entre une science morale héritée des philosophes des Lumières et une morale emprunte de religiosité aux racines essentiellement chrétiennes. Cela n'a pas empêché les tensions lors de la mise en place de l'instruction civique et la mise à l'index de certains manuels (Déloye, 1992). Les conflits liés à l'enseignement de la morale républicanisée proviennent finalement de la rencontre entre « deux figures singulières de l'universel : la république et le sacré » pour paraphraser le titre de l'article de Déloye et Ihl daté de 2000. Même si le genre du catéchisme politique fut abandonné dans les années 1880 car trop empreint de religion pour les pédagogues républicains, la rencontre entre ces deux sources concurrentes de la morale entraîna un conflit de sacralité au moment de la mise en place de la morale laïque.

À propos de l'auteur

Docteur en histoire de l'Université de Paris 1, **Jean-Charles Buttier** est l'auteur d'une thèse portant sur les catéchismes politiques publiés depuis la Révolution française jusqu'à la première Guerre mondiale. Il est également professeur certifié d'histoire-géographie et d'éducation civique et a enseigné au niveau secondaire de 2000 à 2015. Actuellement, il est engagé en tant que collaborateur scientifique du projet FNS n°152808 « Géographie, éducation publique et pédagogie libertaire en Suisse et en Europe (19e-20e siècles) », hébergé par l'Université de Genève (Section des sciences de l'éducation).
jeancharlesbuttier@gmail.com

Références

Albertini, P. (1992). *L'École en France. XIX*e*-XX*e *siècle. De la maternelle à l'université.* Paris : Hachette.

Astolfi, J.-P. (2014). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre* (3e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Baczko, B. (1982). *Une éducation pour la démocratie.* Paris : Garnier.

Bataille, A. & Cordillot, M. (2010). *Former les hommes et les citoyens.* Paris : Les Éditions de Paris.

Baubérot, J. (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral.* Paris : Seuil.

Bowman, F.P. (1987). *Le Christ des barricades. 1789-1848,* Paris : Cerf.

[Bouquier, G.]. (1793, 19 décembre). *Décret de la Convention nationale sur l'organisation de l'instruction publique.* (Cote 1.1/32419, pièces 1 et 2). Musée national de l'éducation, Rouen.

Bulard, A. F. (1796). *Instructions élémentaires sur la morale.* Paris : Caillot

Bulard, A. F. (1799). *Instructions élémentaires sur la morale.* Paris : Caillot.

Buttier, J.-C. (2011). Les trois vies du *Catéchisme républicain, philosophique et moral* de La Chabeaussière. *Annales historiques de la Révolution française, 364*, 163-192.

Buttier, J.-C. (2012). Un exemple de transfert pédagogique : le catéchisme politique. *Paedagogica Historica*, *48*, 527-547.

Buttier, J.-C. (2013). *Les catéchismes politiques français (1789-1914)* (thèse). Paris I-Panthéon Sorbonne.

Carnot (Lazare Hippolyte). (1911). Dans F. Buisson (dir.), *Le Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire.* Paris : Hachette. Récupéré le 15 mars 2016 sur le site de l'Institut français de l'éducation (Ifé) : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2259

Catéchisme [DVD-Rom]. (2002). Dans P. Larousse (dir.), *Grand dictionnaire universel du XIX*e *siècle* (tome 3). Paris : Redon-VUEF. (Ouvrage original publié en 1867).

Catéchisme révolutionnaire et communiste de la monarchie et de l'université. (1849). Lyon : Pélagaud.

Chantin, J.-P. (2003). Les adeptes de la théophilanthropie. *Rives nord-méditerranéennes*, *14*, 63-73.

Chappey, J.-L. (2009). Les écoles de la Révolution : pour en finir avec la thèse de la *table rase*. Dans M. Biard (dir.), *La Révolution française. Une histoire toujours vivante* (p. 331-343). Paris : Tallandier.

Chaptal, J. (1790). *Catéchisme à l'usage des bons patriotes.* Montpellier : Tournel.

Chemin-Dupontès, J.-B. (1794). *L'ami des jeunes patriotes, ou catéchisme républicain, dédié aux jeunes martyrs de la Liberté. Par Chemin, fils, auteur de l'Alphabet républicain. Accepté par la Convention nationale, et approuvé par la Commune de Paris*. Paris : Chemin-Dupontès.

Chemin-Dupontès, J.-B. (1794). *Morale des sans-culottes, de tout âge, de tout sexe, de tout pays & de tout état ; ou Evangile républicain, par Chemin fils, auteur de l'alphabet et du catéchisme républicains*. Paris : Chemin-Dupontès.

Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, *117*, 7-56.

Comité d'instruction publique. (1795). Série DXXXVIII (cote DXXXVIII/2, dossier 18, pièce n° 8806). Archives nationales françaises.

Dalisson, R. (2011). *Hippolyte Carnot. 1801-1888. La liberté, l'école et la République*. Paris : CNRS éditions.

David, M. (1992). *Le Printemps de la Fraternité.* Paris : Aubier.

Déloye, Y. (1994). *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses.* Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Déloye, Y. & Ihl, O. (2000). Deux figures singulières de l'universel : la république et le sacré. Dans M. Sadoun (dir.), *La démocratie en France. 1. Idéologies* (p. 139-246). Paris : Gallimard.

Donegani, J.-M. & Sadoun, M. (2007). *Qu'est-ce que la politique ?* Paris : Gallimard.

Ferretti, F. (2013). Géographie, éducation libertaire et établissement de l'école publique entre le 19e et le 20e siècle : quelques repères pour une recherche. *Cartable de Clio. Revue suisse sur les didactiques de l'histoire, 13*, 187-199.

Gallet. (1791). *Élémens de la constitution françoise, à l'usage des jeunes citoyens.* Lyon : Grabit.

Géruzez, J-B. (1799). *Traité élémentaire de morale, pour l'usage des élèves des écoles centrales.* Paris : [n d.].

Giraud, A. (1834). *Catéchisme politique et moral du citoyen ou Éducation politique et morale.* Paris : Dupont.

Grevet, R. (2001). *L'avènement de l'école contemporaine en France.* Presses universitaires du Septentrion : Villeneuve-d'Ascq.

Guillaume, J. (1897). *Procès-verbaux du comité d'instruction publique de la Convention nationale* (3e tome), Paris : Imprimerie nationale.

Guillaume, J. (1911). Renouvier. Dans F. Buisson (dir.), *Le Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire.* Paris : Hachette. Récupéré le 15 mars 2016 sur le site de l'Institut français de l'éducation (Ifé) : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3520

Hazard, P. (1790). *Catéchisme national ou Code religieux, moral et civil, dédié à l'Assemblée nationale, et présenté à Mgr le Dauphin.* Paris : Gorsas.

Julia, D. (1981). *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution.* Paris : Belin.

La Chabeaussière, A. (1794). *Catéchisme républicain, philosophique et moral*. Paris : Desenne.

Macé, J. (1848). *Petit catéchisme républicain.* Paris : Garnier.

Neufchâteau, F. (approuvé par). (1799). S.t. [Rapport]. Série F17 Instruction publique (cote F17 1011, n° 306). Archives nationales françaises.

Ognier, P. (2008). *Une école sans Dieu ? 1880-1895.* Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Poitevin. (1794). *Catéchisme républicain, suivi des maximes de morale républicaine, propre à l'éducation des enfans de l'un et l'autre sexe.* Paris : Millet.

Renouvier, C. (1848). *Manuel républicain de l'homme et du citoyen.* Paris : Pagnerre.

Rion, A. (1832). *Catéchisme des peuples, par Père André.* Paris : Sétier.

Thiry d'Holbach, P. H. (1790). *Éléments de la morale universelle ou catéchisme de la nature.* Paris : Debure.

Volney, C.-F. (1980).) *La loi naturelle* (présenté par J. Gaulmier). Paris : Garnier.

Vovelle, M. (1988). *La Révolution contre l'Église*. Bruxelles : Complexe.

Zuber, V. (2014). *Le culte des droits de l'homme.* Paris : Gallimard.

Entre instruction et éducation : le débat sur le rôle de l'enseignement de la morale à l'école publique en France de la Révolution française à nos jours

Valentine Zuber

La création d'une école publique chargée de la formation citoyenne des jeunes générations est l'un des grands projets de la Révolution française, à la suite des préconisations des philosophes des Lumières.
La priorité a été presqu'immédiatement donnée à l'éducation sur la simple instruction. L'État enseignant a précocement voulu prendre en charge l'éducation morale des futurs citoyens (et futures mères de citoyens), pour contrebalancer une éventuelle éducation religieuse dès lors reléguée à la sphère familiale et privée. Cette éducation a été formalisée sous la IIIe République, en dépit de débats contradictoires dans le camp républicain. Elle a simplement été réaménagée aux siècles suivants et récemment réaffirmée par la généralisation à tous les niveaux de l'enseignement secondaire du cours d'Éducation morale et civique.
Il nous faut revenir sur ce débat entre « éducation » et « instruction » à l'école publique en France et réinterroger la place éminente donnée à l'État pour la mise en œuvre d'une éducation morale des élèves dans le cadre de l'école publique alors que la société contemporaine semble s'être largement individualisée, pluralisée et sécularisée.

Zusammenfassung

Die Einführung einer Volksschule mit dem Auftrag, die jungen Generationen politisch zu bilden, ist – den Empfehlungen der Philosophen der Aufklärung folgend – eines der grossen Projekte der französischen Revolution. Dabei wurde fast von Anfang an der Bildung vor der einfachen Unterweisung den Vorzug gegeben. Der unterrichtende Staat wollte frühzeitig die moralische Erziehung der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger übernehmen, um eine mögliche religiöse Erziehung auszugleichen, welche in die familiäre und private Sphäre verbannt wurde. Diese Erziehung wurde in der Dritten Republik ungeachtet der widerstreitenden Debatten im republikanischen Lager formalisiert. In den folgenden Jahrhunderten wurde sie einfach neu geordnet und jüngst durch die Ausweitung des Faches „Moralische und bürgerliche Erziehung (Education morale et civique)" auf alle Stufen der Sekundarschule bestätigt.
Wir müssen auf die Debatten um „Bildung" und „Unterweisung" in der Volksschule in Frankreich zurückkommen und erneut die Bedeutung hinterfragen, welche dem Staat in der Ausführung einer moralischen Erziehung der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Volksschule gegeben wird, obwohl die Gesellschaft von heute als weitgehend individualisiert, pluralisiert und säkularisiert erscheint.

Summary

The creation of a state school system responsible for educating the young generations in citizenship was one of the great projects of the French Revolution, following the recommendations of the philosophers of the Enlightenment. Almost immediately, priority was given to education over simple instruction. The state as educator wanted, early on, to take charge of the moral education of its future citizens, to counterbalance a possible religious education that was now relegated to the family and the private sphere. This education was formalised under the Third Republic, despite vigorous debates in the republican camp. In the following centuries it was only modified in its practical details with the extension of Moral and Civic Education to all levels of secondary education. It is now time to return to this debate between "education" and instruction in French state schools and reconsider the pre-eminent place given to the state in implementing a moral education of school pupils in the frame of state schooling when contemporary society seems to have become extensively individualised, pluralised and secularised.

1 Introduction

> Comprendre la pensée des révolutionnaires en matière scolaire suppose de rappeler, au préalable, que les hommes qui ont fait la Révolution ont perçu cette dernière comme une rupture radicale dans l'ordre des temps, comme le point de départ d'une histoire entièrement nouvelle. Ce sentiment devait s'articuler à un formidable impératif pédagogique. Un monde nouveau, ne supposait-il pas, pour être viable, des hommes nouveaux ? Pour réussir leur grand œuvre, les révolutionnaires devaient donc trouver les moyens de défaire l'homme ancien (le sujet de jadis, corrompu par un passé avilissant, souillé par la macule du despotisme, du féodalisme et des préjugés) et de forger, dans le même temps, un homme neuf, le citoyen républicain, individu libre et égal en droits à tous les autres membres du corps civique. Il s'agissait en somme, pour reprendre les mots employés par les révolutionnaires, de « régénérer » la société. (Simien, 2015, non paginé).

C'est bien en tant qu'héritiers du projet politique et social porté par les principaux philosophes des Lumières que les révolutionnaires mettent un accent tout particulier sur la nécessaire éducation de l'être humain. Ce dernier, comme le souligne Jean-Jacques Rousseau, est éminemment perfectible (Ozouf, 1984). L'éducation peut donc contribuer à le transformer radicalement. Or le monde nouveau qui commence avec la Révolution a besoin de citoyens[1] convenablement instruits et éduqués dans une optique toute républicaine pour accomplir au mieux la réalisation du nouveau projet politique. Il s'agit donc de mettre en place une école publique et nationale qui soit à la fois le lieu de l'instruction et de la transmission partagée des nouveaux idéaux politiques pour tous et toutes. En sus des pré-requis fondamentaux (lecture, écriture, comptage), les écoliers et écolières de l'instruction primaire doivent apprendre leurs futures responsabilités de citoyens – ou de mères de citoyens, pour les filles –, ce qui leur permettra de mettre effectivement en œuvre le principe exigeant de la souveraineté nationale.

> Pour remplir cette mission colossale l'école doit à la fois, selon les conventionnels, « éduquer » et « instruire ». « Éduquer », c'est-à-dire inspirer l'amour de la République et de la patrie révolutionnaire, façonner des comportements républicains et donc, in fine, inculquer aux enfants un habitus républicain, appelé à se substituer à l'habitus chrétien et royal de jadis. « Instruire », c'est-à-dire diffuser les lumières et apprendre aux écoliers à exercer leur raison. Entre ces deux impératifs, tous les révolutionnaires ne placent pas tout à fait la priorité au même endroit. (Simien, 2015, non paginé)

La première loi scolaire de la République française, la loi Bouquier du 29 frimaire an II (19 décembre 1793), instaure ainsi de manière très précoce l'obligation et la gratuité scolaire afin de s'ouvrir au plus grand nombre.

> D'emblée, comme le rappelait Claude Nicolet, l'école s'impose donc tout à la fois comme le but et le moyen de la République. Le but au sens où l'école permet à tous d'être pleinement citoyen. Le moyen, parce que seuls des citoyens peuvent permettre à la République d'exister et de fonctionner. En somme, la République est condamnée, dès ses préludes, à être enseignante, ou à ne pas être. (Simien, 2015, non paginé).

C'est donc pour des raisons politiques que, dès la Révolution française, l'État s'est ainsi arrogé en France la plus grande part de la responsabilité de l'enseignement de la jeunesse.

En voulant détacher les enfants des préceptes religieux jugés obscurantistes, l'État enseignant a donc précocement voulu prendre en charge l'éducation morale des futurs citoyens et des futures mères de citoyens en sus de leur simple instruction. Cette mission historique, dont la mise en œuvre a été amorcée sous la Révolution française, a été formalisée de manière systématique sous la III^e^ République, et simplement réaménagée aux siècles suivants. Elle a été une nouvelle fois réaffirmée par le projet d'Enseignement laïque de la morale (EMC) annoncé en 2012 par le ministre Vincent Peillon et mis en œuvre par ses successeurs, en particulier Nadjat Vallaud-Belkacem pour la rentrée scolaire de septembre 2015. La persistance de cette prétention étatique à l'exclusivité de l'éducation morale des futur·e·s citoyen·ne·s doit cependant être interrogée et mise en perspective. Une autre répartition des charges éducatives entre l'État et les familles aurait pu être envisagée. De même, du point de vue pédagogique, un accent supplémentaire aurait pu être mis sur l'approfondissement de l'outil démocratique par l'apprentissage résolu du débat argumenté en lieu et place de la « catéchisation » morale encore trop souvent privilégiée à l'école de la République.

1 Note du comité de rédaction : lorsque le texte fait référence au citoyen en tant qu'individu doté de droits civiques et en tant qu'idéal républicain, il ne sera pas fait usage ici de rédaction épicène, à moins qu'il ne soit question de la période contemporaine. Lorsque le texte fera mention des élèves qui, tous et toutes, recevaient et reçoivent un enseignement moral, il sera fait usage de la rédaction épicène.

2 Le choix politique de l'éducation contre celui de l'instruction dès la Révolution française

La formation du futur citoyen français a été l'un des grands projets de la Révolution française, à la suite des réflexions de la philosophie des Lumières sur la nécessaire alphabétisation et formation politique du peuple. La définition de ses principes et des valeurs dont la transmission devait être privilégiée a mobilisé un bon nombre de discours et de projets à la Convention au lendemain de la fondation de la première République (22 septembre 1792). Plusieurs projets, plus ou moins discordants, ont alors été discutés tout au long de l'année depuis le mois de novembre 1792 jusqu'à l'automne de l'année suivante. Parmi ces débats, deux projets plus anciens ont retenu l'attention des députés, tant leurs attendus étaient différents : le projet Talleyrand – réintroduit devant la Convention – prônait essentiellement une éducation morale axée sur la connaissance passive des devoirs des futurs citoyens (Talleyrand, 1791). Il demandait que l'on enseigne aux enfants « des instructions simples et claires sur les devoirs communs à tous les citoyens et sur les lois qu'il est indispensable de connaître (art. 5, 3e paragraphe) ». Le projet Condorcet (Condorcet, 1792) privilégie quant à lui une instruction de type plus politique et dialectique, la formation du citoyen ne pouvant selon lui s'exonérer de l'apprentissage prioritaire de l'exercice libre de la raison. C'est en effet l'usage de la raison qui, associée à la connaissance de leurs droits et devoirs, doit essentiellement permettre aux citoyens de les guider dans leurs choix politiques et les rendre ainsi véritablement libres et égaux. C'est pourquoi les institutions politiques ne peuvent en aucun cas devenir l'objet d'un culte ou d'une dévotion particulière, qui les transformeraient en dogmes d'une religion politique aussi contestable et liberticide que la religion « religieuse ». Il ne s'agit donc pas d'inspirer aux hommes une dévotion particulière et aveugle pour une législation supposée parfaite, mais bien de leur apprendre à l'apprécier et à l'améliorer le cas échéant.

C'est pourtant la thématique de l'éducation qui l'a presqu'immédiatement emporté sur celle de l'instruction. Les décrets d'application révolutionnaires suivants n'ont laissé aucun doute sur l'objectif devenu premier de la formation morale et civique des élèves. Pour des raisons d'efficacité pédagogique et de propagande, la Constitution a été constituée en véritable objet de foi républicaine devant œuvrer à l'édification des élèves. Le Décret relatif à la constitution des écoles primaires, daté du 17 novembre 1794 (27 brumaire an III) dit ainsi dans l'article 2 de son chapitre 4 :

> On enseignera aux élèves […] 2° la déclaration des droits de l'homme et du citoyen et la constitution de la République française ; 3° On donnera des instructions élémentaires sur la morale républicaine. […] On fera apprendre le recueil des actions héroïques et les chants de triomphe. (Gréard, 1899-1902, p. 103)

Cela s'est traduit dans les recommandations faites pour le concours destiné à promouvoir l'élaboration des manuels d'enseignement politique et moraux jugés nécessaires à cet enseignement (Grégoire, 1794). Ceux-ci devaient aborder plusieurs thèmes dont l'un était spécifiquement consacré à l'« instruction élémentaire sur la morale républicaine ». De nombreux manuels ont été alors édités, prenant très souvent le titre et la forme de « catéchismes républicains » (Buttier, 2009). La forme catéchétique qui annonce la forme dialoguée de l'enseignement proposé découle directement des catéchismes traditionnels tant réformés que catholiques connus depuis le Moyen Âge. Elle sous-tend l'idée qu'il s'agit bien de proposer au citoyen une foi politique de rechange à la foi religieuse traditionnelle en opérant un véritable transfert de la connaissance, du domaine du religieux à celui du politique. Ils marquent ainsi l'apparition précoce au cœur du projet de régénération de la société d'une nouvelle forme de sacralisation du politique. La preuve en est que cette forme donnée aux manuels d'éducation civique a largement survécu à la Révolution française et s'est maintenue quasiment intacte jusqu'à la IIe République et même après (Agulhon, 1973).

3 Une continuité politique et pédagogique réaffirmée sous la IIIe République

Après une éclipse sous le Second Empire, le débat sur la nécessité d'un enseignement civique et moral à l'école a repris de plus belle lors de la mise en place de la politique scolaire de la IIIe République. Son utilité ne faisait pourtant pas l'unanimité et ses opposants craignaient l'imposition par l'État républicain d'une sorte de propagande officielle et permanente, par l'intermédiaire de l'enseignement d'une morale d'État (Ognier, 2008).

Le directeur de l'enseignement primaire sous le ministère Jules Ferry, Ferdinand Buisson, a bien tenté de rassurer l'opinion, en faisant siens les scrupules d'un Condorcet tels que ce dernier les avaient exprimés un siècle plus

tôt. Il ne pense pas qu'il faille faire apprendre aux enfants les lois fondamentales comme des vérités immuables et indiscutables d'un « second catéchisme », mais bien plutôt comme des faits historiques et politiques qu'il s'agit de connaître et de discuter. Il préconise donc la mise en place d'une véritable instruction – et non pas une éducation – à la fois morale et civique. Dans son *Dictionnaire de pédagogie,* il a même été jusqu'à évoquer la possibilité de l'usage d'une nouvelle méthode pédagogique d'apprentissage, par la pratique d'une sorte de démocratie scolaire. Cependant, de peur d'effrayer à la fois les parents, les instituteurs (ou institutrices) et la société de l'époque, cette innovation est restée à l'état de projet (Buisson, 1882).

Lorsque l'on examine de plus près les programmes et les méthodes préconisées à la suite de la fameuse *Lettre aux instituteurs* (Ferry, 1883 cité par Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative (MENJVA, 2011), c'est pourtant bien l'éducation qui a été une fois encore privilégiée par rapport à l'instruction et effectivement mise en œuvre… Dès son article 1, la loi du 28 mars 1882 portant sur l'organisation de l'enseignement primaire (n°1882-03-28) a naturellement mis au premier rang de ses objectifs l'enseignement moral et civique. Cet enseignement doit donc répondre à un double objectif : l'instruction des élèves par le livre et la pratique, et l'éducation des futurs citoyens, par l'exemple. Le gouvernement de la République montre ainsi toute l'importance qu'il attache à cette formation dévolue tout spécialement à l'enseignement public, afin de « préparer à notre pays une génération de bons citoyens » (Ferry, 1883, cité par MENJVA, 2011, p. 4). Il s'attache avant tout à faire enseigner une morale de compromis qui puisse réellement s'inscrire dans la longue durée et avoir un effet sur l'intégration républicaine de plusieurs générations d'élèves. Il y a donc bien une volonté de prosélytisme dans le programme du gouvernement républicain et opportuniste des années 1880 (Peillon, 2010). Bien qu'étant de grands admirateurs de l'œuvre de Condorcet, les pédagogues de la III^e^ République n'ont pu aller jusqu'à soutenir jusqu'au bout le libéralisme intégral de ce dernier (Barthelmé, 1999).

Les fondateurs de la morale laïque voyaient en effet dans son enseignement à l'école de la République un nécessaire projet politique permettant l'adhésion définitive du peuple au régime républicain et la transmission de valeurs communes à toutes les composantes de la société française (Baubérot, 1997). « Cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères », pouvait même s'exonérer d'exposer ses fondements philosophiques tant ceux-ci devaient nécessairement faire consensus selon le ministre de l'Instruction publique (Ferry, 1883, cité par MENJVA, 2011, p. 2).

Certains de leurs alliés se sont opposés à ces vues en refusant cette pédagogie officielle qui ressemblait tant à de la propagande. Renouvier pense ainsi pouvoir démontrer la possibilité d'un enseignement de la morale tiré du seul exercice de la raison. Il s'agit donc, selon lui, d'apprendre aux enfants à penser, et non pas seulement à obéir (Renouvier, 1882/2003). Ce type d'apprentissage lui paraît beaucoup plus exigeant que la simple pédagogie traditionnelle de l'imitation, mais ce n'est pas la voie ni la méthode qui ont été finalement retenues…

4 Les écueils d'une morale édictée par le seul État enseignant

Le débat récent sur l'enseignement moral à l'école n'a pas échappé aux mêmes oppositions de principe débattues depuis la Révolution française. Le titre même du rapport rendu par la Mission sur l'enseignement de la morale laïque, créée par l'ancien ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon, montre qu'il n'y a pas eu de choix réellement fait entre les deux désignations concurrentes de « morale laïque » et d'« enseignement laïque de la morale ».

Lorsque Vincent Peillon a dévoilé son projet d'enseignement de la morale laïque dans un entretien à un hebdomadaire grand public, il a nettement rappelé son ancrage idéologique dans la tradition républicaine ferryste qui donnait mission à l'école publique de prodiguer une éducation qui « inculquerait aux élèves des notions de morale universelle, fondée sur les idées d'humanité et de raison » (Peillon, 2012, non paginé). Il a par ailleurs insisté sur le rôle positif et émancipateur de l'école publique et nationale dans la formation citoyenne en réaffirmant le primat d'un enseignement moral idéologiquement garanti et délivré par l'État enseignant :

> Si ces questions ne sont pas posées, réfléchies, enseignées à l'école, elles le sont ailleurs par les marchands et par les intégristes de toutes sortes. Si la République ne dit pas quelle est sa vision de ce que sont les vertus et les vices, le bien et le mal, le juste et l'injuste, d'autres le feront à sa place. (Peillon, 2012, non paginé)

Dans le rapport remis par la Mission au ministre, la différence essentielle entre la morale laïque du 21e siècle et sa devancière du 19e siècle est l'accent porté sur la pratique scolaire d'une morale citoyenne et l'encouragement à une réflexion à la fois critique et dialectique, plutôt que sur le seul apprentissage des grands textes (hormis la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* [DDHC] qui sert encore et toujours de catalogue des valeurs républicaines minimales) ou la répétition de maximes (selon la réforme du précédent ministre de l'Education nationale, Xavier Darcos) censées éclairer le comportement des élèves. Cependant, à la lecture du projet, les questions philosophiques essentielles sur le fondement éventuel d'une morale universelle ne sont, encore une fois, jamais véritablement posées. La Mission pointe d'ailleurs d'elle-même les difficultés de la mise en œuvre de ses propres recommandations. Il s'agit de s'efforcer de respecter le pluralisme existant dans les convictions exprimées par les élèves, sans pourtant sombrer dans le relativisme. Le défi est là et il est de taille. Mais s'agit-il véritablement d'une prise en compte réelle du pluralisme tel qu'il se présente à l'école publique actuellement ? Est-ce qu'au final, l'école prendra vraiment le risque de voir éventuellement contester le bien-fondé des valeurs établies qu'elle veut aussi promouvoir ?

Alain Bergounioux, l'un des auteur·e·s du rapport, a étudié l'histoire de la discipline « éducation civique et morale » depuis ses origines. Il insiste sur l'importante rénovation de cette dernière, dans les années précédentes :

> [L'enseignement d'éducation civique] tente d'éviter une simple présentation des institutions pour être une éducation à la responsabilité individuelle à différentes échelles. Il ne se veut pas une inculcation. À partir des connaissances nécessaires, il tente de prendre appui sur l'expression des élèves, notamment l'expression orale. C'est dans cette perspective que le débat lié à l'argumentation est la démarche privilégiée à tous les niveaux de formation. (Bergounioux, 2006, p. 58)

Tous les acteurs et actrices (et en premier lieu évidemment l'État) qui se préoccupent de la formation citoyenne depuis la période fondatrice de la Révolution française et tout particulièrement sous la IIIe République, ont prôné la même philosophie scolaire. Il s'agit bien d'éducation, et non pas d'une simple instruction… Derrière le vocabulaire évidemment plus contemporain, il existe une véritable continuité des principes – devrions-nous dire une « exception française » ? – de cet enseignement, indépendamment des appellations qui lui ont été données successivement. Le retour récent du vocable d'Éducation morale et civique (EMC), directement inspiré de la période ferryste, en est pour nous un signe évident. Il s'agit, en définitive, sous l'habillage de l'apprentissage et de la découverte de la « morale universelle », d'éduquer les élèves à un comportement socialement correct qui permette à la société dans son ensemble de fonctionner sans trop de conflits. La morale enseignée est donc plus un outil d'éducation que d'instruction. Elle doit permettre la préservation de la paix sociale chère à tous et toutes les dirigeant·e·s politiques. Cette préoccupation n'est certes pas essentiellement française, mais ce qui l'est, c'est son habillage sous le prestige des grands textes et des grands principes nationaux. Depuis 2013, à la vénérable DDHC, traditionnellement affichée dans les lieux de passages de toutes les écoles publiques de France (Zuber, 2014), a été adjointe un nouveau texte principiel : la charte de la laïcité.

5 La charte de la laïcité, un nouveau catéchisme ?

Ce texte émanant directement des services du Ministère de l'Éducation nationale (MENESR) veut s'efforcer d'éclaircir les choses pour tous les acteurs et toutes les actrices de la vie scolaire, enseignant·e·s, personnel d'accompagnement et élèves compris·e·s (MENESR, 2013). La circulaire d'application de cette charte, adressée aux recteurs et rectrices d'Académie, et à tous les personnels de direction de l'Éducation nationale, préconise son installation dans des lieux d'accueil et de passage « de manière à être visible de tous ». Son affichage doit de plus constituer l'occasion d'un moment solennel partagé par toute la communauté scolaire : « Il est souhaitable que l'affichage de la charte de la laïcité à l'école dans les locaux scolaires revête un caractère solennel et constitue un moment fort dans la vie des écoles et des établissements » ([p. 5]). La ritualisation de la diffusion et de l'apprentissage de ce principe de laïcité par l'école de la Nation se fait à partir des mêmes a priori et choix politico-pédagogiques. Le rôle premier de l'école républicaine dans l'éducation citoyenne et morale des petit·e·s Français·e·s est ainsi, une fois de plus, réaffirmé.

Dans son discours d'inauguration, le ministre a ainsi estimé que

> refonder l'école de la République, c'est lui redonner toute sa place dans la transmission du bien commun et des règles, principes et valeurs qui le fondent […] C'est le rôle de chacun d'entre nous et c'est la mission de l'École républicaine, de faire partager ces valeurs qui nous élèvent et nous rassemblent. (Peillon, cité par MENESR, 2013, [p. 2])

Les termes employés dans les documents d'accompagnements visibles sur le site Eduscol sont extrêmement forts et relayent les intentions du ministre, tout en rappelant la mission essentielle confiée à l'école par la Nation : « enseigner, faire partager et faire respecter ces principes et ces valeurs » (MENESR, 2013, p. 4). Mais c'est dans le commentaire proposé de la charte que l'on trouve les traces les plus explicites de la philosophie républicaine qui la fonde. Écrits sans valeur normative, mais « solennels » et à dimension « déclarative et pédagogique », les quinze articles sont ainsi explicités en une dizaine de pages. La mission confiée par l'État à l'école républicaine et donc aux personnels de l'école vis-à-vis des élèves est double : à la fois et « inséparablement pédagogique et civique » ([MENESR], n. d., p. 2).

L'article 2 de la charte de la laïcité se termine par cette affirmation : « L'État est neutre à l'égard des convictions religieuses ou spirituelles. Il n'y a pas de religion d'État ». L'histoire de la République et du processus de sacralisation républicaine qui l'a accompagné, d'abord appliqué à la DDHC, puis maintenant à la laïcité, semble pourtant témoigner du contraire. Il n'y a certes pas de religion officielle de l'État, mais il y a une philosophie politique de la République. L'école de la République, créée pour en être le principal propagateur, est une fois de plus reconfirmée dans sa mission civilisatrice, cette fois-ci dans un contexte de pluralisation culturelle, religieuse et sociale de grande ampleur.

> L'école est le lieu de la République où ses valeurs et principes fondateurs doivent assurer leur avenir. L'école forme les citoyens de demain. Ce sont eux qui devront porter et transmettre à leur tour la conscience et l'importance de ces principes. ([MENESR], n. d., p. 4)

Il ne s'agit plus, comme sous la III^e^ République, d'éduquer le peuple illettré des campagnes pour le faire adhérer aux idéaux républicains et progressivement abandonner sa culture religieuse catholique traditionnelle. Il s'agit maintenant d'intégrer, voire d'assimiler des populations suburbaines éventuellement tentées par le communautarisme ou la radicalisation religieuse. Dans l'un et l'autre cas, il convient bien de proposer d'autres valeurs à ces élèves que celles qui leur sont transmises par leur famille ou leur communauté, ce qui se résume pour les différent·e·s ministres, à la suite des philosophes républicains, à une nécessaire « émancipation ». Et ce ne sont pas les déclarations d'intention qui peuvent masquer le fond réel de cette philosophie républicaine volontariste et étatique. On ne peut que s'interroger sur la sincérité, ou tout simplement le réalisme, des affirmations suivantes : « L'école est laïque parce qu'elle éduque et instruit sans endoctriner : elle "protège de tout prosélytisme et de toute pression qui empêcheraient [les élèves] de faire leurs propres choix". Elle est une école de la liberté […] » ([MENESR], n. d., p. 5).

Et l'article 10, tout entier consacré au rôle majeur dévolu aux personnels de l'école publique dans la « transmission de la laïcité » aux élèves et sa présentation à leurs parents montre bien encore l'importance morale de cette mission républicaine incontournable dont chaque membre de l'équipe éducative doit être « solidairement responsable » ([MENESR], n. d., p. 6-7).

6 Conclusion. Prendre le risque de la liberté… : l'apprentissage de la démocratie plutôt que la catéchisation des valeurs républicaines

Comme on le voit à travers l'histoire, il y a toujours eu deux tendances à l'œuvre dans la philosophie de l'éducation de la France telle qu'elle est issue des débats initiés sous la Révolution. Une tendance Condorcet-Renouvier-Buisson insiste sur l'instruction et l'apprentissage de la raison et du débat, toujours minoritaire, et une tendance dominante, Talleyrand-Ferry-Peillon, qui prône une véritable éducation d'État s'affermissant dans l'inculcation d'une morale républicaine laïque à prétention universaliste. La deuxième tendance reste marquée par des moyens pédagogiques relevant de la méthode catéchétique tandis que la première veut jouer le risque de l'appropriation personnelle par le raisonnement et le débat. Il nous semble qu'une véritable éducation morale et laïque devrait pouvoir, elle aussi, assumer les risques du débat lié au jeu démocratique : l'expression de convictions différentes et contradictoires tel

que cela se pratique tous les jours hors de l'école, dans l'espace public. Celles-ci peuvent évidemment mettre en question jusqu'aux valeurs démocratiques elles-mêmes. C'est pourquoi il est nécessaire d'insister sur l'apprentissage pratique de l'argumentation dialectique tempérée par l'usage de la raison. Et c'est aussi pourquoi le premier objectif de l'école doit d'abord être l'instruction, l'enseignement des élèves et non pas leur simple éducation, qui risque toujours de tourner au dressage et au formatage... L'éducation devrait relever essentiellement des familles, comme les textes internationaux des droits humains l'expriment explicitement[2]. Par l'instruction ou l'enseignement, l'école, quant à elle, aurait pour mission de procurer les connaissances essentielles et nécessaires aux élèves, mais aussi de les entraîner à utiliser leur raison critique, en encourageant l'expression et la mise en œuvre de leur liberté de penser. Et si l'école doit se parer d'un rôle réellement éducatif, celui-ci doit moins consister à interdire l'expression des différentes convictions exprimées par les élèves au nom de la sauvegarde du principe de laïcité qu'à essayer de les intégrer dans un débat qui suivrait des règles réellement démocratiques. C'est là le véritable enjeu d'une éducation, éventuellement qualifiée de « morale », telle qu'elle peut et doit être prodiguée par un État qui serait authentiquement laïque.

/

À propos de l'auteure

Valentine Zuber est titulaire de la chaire de « Religions et relations internationales » à l'École pratique des hautes études (Paris). Historienne de formation, elle est une spécialiste de l'histoire de la tolérance religieuse en Europe du 16e au 21e siècles. Elle a particulièrement travaillé sur l'histoire de la laïcité et les origines intellectuelles des droits de l'homme. Elle s'intéresse actuellement aux paradoxes de la défense de la liberté religieuse dans le cadre de l'universalisation des droits humains.
valentine.zuber@ephe.sorbonne.fr

Références

Agulhon, M. (1973). *1848 ou l'apprentissage de la République (1848-1852).* Paris : Le Seuil.

Baubérot, J. (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral.* Paris : Le Seuil.

Bergounioux, A. (2006). L'école et l'éducation civique. Existe-t-il un modèle éducatif français ? [Dossier spécial]. *La Revue de l'Inspection générale*, *3*, p. 54-60.

Blais, M.-C. (2000). *Au principe de la République. Le cas Renouvier.* Paris : Gallimard.

2 Citons : « Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques » (Article 2 du Protocole additionnel à la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales tel qu'amendé par le Protocole 11 du 20 mars 1952). Et : « Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions » (Alinéa 4 de l'article 18 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques du 16 décembre 1966).

Barthelmé, B. (1999). L'influence de la philosophie des Lumières sur la formation de la morale laïque. Dans A.-C. Husser, B. Barthelmé & N. Piqué (dir.), *Les sources de la morale laïque. Héritages croisés* (p. 15-28). Lyon : ENS éditions.

Buttier, J.-C. (2009). De l'éducation civique à la formation politique. Les catéchismes politiques dans la France du long XIX[e] siècle. *La Révolution française, 1*. Récupéré le 15 mars 2016 du site de la revue : http://lrf.revues.org/115

Civique (instruction). (1882). Dans F. Buisson (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (première partie, T. I, p. 398-402). Paris : Hachette.

Condorcet, N. (de). (1792). *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique.* Paris : Imprimerie nationale.

Gréard, O. (1889-1902). *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours. Recueil des lois, décrets, ordonnances, arrêtés, règlements, décisions, avis, projets de lois, avec introduction historique et table analytique* (2[e] éd., tome I : de 1789 à 1833, p. 101-104). Paris : Delalain frères.

Grégoire, H. (1794). *Instruction publique. Rapport sur l'ouverture d'un concours pour les livres élémentaires de la première éducation, séance du 3 pluviôse l'an II, Convention nationale (22 janvier 1794)*. Paris : Imprimerie nationale.

Loi du 28 mars 1882 portant sur l'organisation de l'enseignement primaire n°1882-03-28, abrogé par l'ordonnance 2000-549 2000-06-15, art. 7, 22 juin 2000. Récupéré le 15 janvier 2016 sur le site *Legifrance*, service public de diffusion du droit : https://www.legifrance.gouv.fr

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). (2013, 9 septembre). *Charte de la laïcité à l'École.* Récupérée le 15 mars 2016 du site du Ministère : http://cache.media.education.gouv.fr/file/09_Septembre/10/6/chartelaicite_268106.pdf

MENESR. (N. d.). *Charte de la laïcité à l'École – charte commentée.* Récupérée le 15 mars 2016 du site du Ministère : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2013/06/2/charte_de_la_laicite_commentee_270062.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative (MENJVA) (dir.). (2011, septembre). *L'instruction morale à l'école. Ressources et références. La circulaire de 1883 et le programme d'enseignement moral et civique.* Paris : Ministère de l'Éducation nationale-Eduscol. Récupéré le 15 mars 2016 du site du Ministère : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Morale/62/6/morale_Jules_Ferry_190626.pdf

Mission de réflexion sur l'enseignement de la morale laïque. (2013). *Morale laïque. Pour un enseignement laïque de la morale.* Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Récupéré du site du Ministère : http://www.education.gouv.fr/cid71583/morale-laique-pour-un-enseignement-laique-de-la-morale.html

Ognier, P. (2008). *Une école sans Dieu ? 1880-1895 : l'invention d'une morale laïque sous la III[e] République.* Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Ozouf, M. (1984). *L'École de la France. Essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement.* Paris : Gallimard.

Pacte international relatif aux droits civils et politiques du 16 décembre 1966. Récupéré le 15 mars 2016 du site du Haut-Commissariat des Nations-Unies aux droits de l'homme : http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx

Peillon, V. (2010). *Une religion pour la République : la foi laïque de Ferdinand Buisson.* Paris : Seuil.

Peillon, V. (2012, septembre). Je veux qu'on enseigne la morale laïque. *Journal du Dimanche*. Récupéré le 15 janvier 2016 du site :

http://www.lejdd.fr/Societe/Education/Actualite/Vincent-Peillon-veut-enseigner-la-morale-a-l-ecole-550018

Protocole additionnel à la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales du 20 mars 1952 tel qu'amendé par le Protocole 11. Récupéré le 15 mars 2016 du portail du Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/fr/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168006377d

Renouvier, C. (2003). *Petit traité de morale à l'usage des Écoles Primaires laïques*. Saint-Fons : INRP. (Ouvrage original publié en 1882).

Simien, C. (2015). L'école, la République et la religion. Les premiers débats scolaires de la République française (1792-1793). *La Revue du Projet, 46*. Récupéré le 15 mars 2016 du site de la revue : http://projet.pcf.fr/69831

Talleyrand-Périgord, C.-M. (de). (1791). *Rapport sur l'instruction publique, fait au nom du Comité de constitution, à l'Assemblée nationale, les 10, 11 et 19 septembre 1791.* Paris : Imprimerie nationale.

Zuber, V. (2014). *Le culte des droits de l'homme.* Paris : Gallimard.

Les enjeux religieux de l'instruction morale et civique au 19e siècle en Suisse romande

Sarah Scholl

Le mélange des populations de confessions ou religions différentes en Suisse prend son essor au moment même où se construit l'école publique et obligatoire. La potentielle présence d'élèves d'origine catholique et protestante dans les mêmes classes a un impact considérable sur la construction de l'école au 19e siècle. Cette mixité doit en effet être prise en compte dans les législations comme dans les pratiques scolaires. Quel est son impact sur l'instruction morale et civique qui se met en place partout à partir de 1848 ? Comment s'organisent le catéchisme et l'instruction religieuse ? Cet article examine ces différentes problématiques en se posant la question du rapport entre morale, instruction civique et transmission religieuse dans les systèmes scolaires de Suisse romande. Il montre entre autres que le catéchisme chrétien continue au 20e siècle à jouer un rôle essentiel dans la formation morale des futur·e·s citoyen·ne·s.

Zusammenfassung

Die Vermischung der Konfessionen bzw. der verschiedenen Religionen der Schweizer Bevölkerung nimmt in dem Moment zu, als die Schule obligatorisch und zu einer öffentlichen Institution wird. Die mögliche Präsenz von Schülerinnen und Schülern mit katholischem oder protestantischem Hintergrund in denselben Klassen hat eine beachtliche Auswirkung auf die Konzeption der Schule im 19. Jahrhundert. Diese Durchmischung muss in der Gesetzgebung wie auch in der schulischen Praxis in Rechnung gestellt werden. Welches ist die Wirkung dieser konfessionellen und religiösen Heterogenität auf die moralische und politische Bildung, die sich ab 1848 etabliert? Wie werden Katechismus und religiöser Unterricht organisiert? Dieser Beitrag untersucht die unterschiedlichen Problematiken, indem er die Frage nach der Beziehung von Moral, politischer Bildung und religiöser Vermittlung in den Schulen der Romandie stellt. Er zeigt unter anderem, dass der christliche Katechismus im 20. Jahrhundert in der moralischen Bildung der zukünftigen Bürger/-innen eine wesentliche Rolle zu spielen beginnt.

Summary

The mixture of populations of different denominations or religions in Switzerland began to take off at the very time when compulsory state schooling was taking shape. The potential presence of pupils of Catholic and Protestant origin in the same classes had a considerable impact on the construction of the school system in the 19th century. This diversity had to be taken into account both in legislations and in school practices. What impact did it have on the moral and civic instruction that was set up everywhere from 1848? How were catechism classes and religious instruction organised? This article examines these various problematics by addressing the question of the relationship between moral and civic instruction and the transmission of religion in the school systems of French-speaking Switzerland. It moreover shows that Christian catechism, in the 20th century, still played a major role in the moral education of future citizens.

1 Une population aux identités religieuses plurielles

La diversité des religions sur un même territoire serait source de richesses mais aussi de complications, voire de conflits. Cette idée est aujourd'hui une évidence : les nœuds problématiques de la présence du religieux dans l'espace public sont étroitement liés à la diversité des pratiques et des croyances (ou incroyances) dans un même lieu.[1] L'histoire de la Suisse romande montre de maintes façons que cette question est très ancienne. Si la diversité confessionnelle remonte au 16e siècle, et que la présence juive sur le territoire de la Suisse actuelle est bien attestée dès le Moyen Âge, cet article ne remontera pas aussi loin. Nous traiterons des débuts de l'époque contemporaine en partant de la question du rôle du pluralisme des religions et des convictions dans la mise en place de l'école publique (et de ses programmes) en Suisse romande dans le dernier tiers du 19e siècle.

Le grand enjeu de cette période est en effet le mélange des populations catholiques et protestantes jusque-là plus ou moins confinées sur des territoires délimités.[2] C'est en 1866 qu'est adoptée au niveau suisse la complète liberté d'établissement sur le territoire, y compris pour la population juive. Autrement dit, tous les cantons s'ouvrent alors officiellement à la diversité des appartenances religieuses et confessionnelles. À titre d'illustration : le canton de Zurich compte 92,6% de protestant·e·s et 6,3% de catholiques en 1870 ; le pourcentage de catholiques passe à 9,5 en 1880 et il dépasse les 20% à partir de 1910. Le canton de Vaud a une population protestante à 91,9% en 1880, qui se diversifie lentement et compte encore 70,7% de protestant·e·s en 1960. Genève, où la mixité est plus ancienne, est à 47,6% de protestant·e·s et 50,7% de catholiques en 1880. Cette proportion reste stable jusqu'à l'entre-deux-guerres (Bureau fédéral de statistique, 1963-1964) et permet un mélange croissant des populations au niveau communal. Les juifs et juives représentent 0,3 à 0,5% de la population suisse.[3]

Au 19e siècle, catholiques et protestant·e·s ne se considèrent pas comme faisant réellement partie d'une même famille religieuse. Si la cohabitation est très répandue, y compris dans le cadre des foyers, les deux cultes sont considérés comme radicalement différents en termes de pratique religieuse, de rapport à l'autorité ecclésiastique et de morale (Scholl, 2014). Ces différences sont à la fois héritées du passé et construites par les protagonistes, pasteurs et curés, intellectuels et politiciens, des deux confessions (Altermatt, 1994 ; Blaschke, 2002). Enfin, elles font aussi partie de la culture populaire de la Suisse. Elles s'expriment jusque dans des gestes et des habitudes du quotidien, considérés comme très différents d'une confession à l'autre. Ainsi, pour prendre un exemple, un catholique genevois d'une commune suburbaine explique dans sa courte biographie que lorsque ses parents ont décidé de l'envoyer à l'école en ville, dans les années 1850, il a fallu demander au curé de sa paroisse l'autorisation pour lui de manger de la viande le vendredi (Héridier, 1908, p. 24).

Faire asseoir sur les mêmes bancs des élèves de confessions différentes n'était donc en aucun cas une évidence. L'exemple de Genève est parlant. Exclusivement protestant depuis le 16e siècle, ce territoire est ouvert à nouveau aux catholiques dès la fin du 18e siècle et l'annexion à la France. En 1814-1816, avec le rattachement à la Suisse et la naissance du canton, des communes françaises et sardes lui sont adjointes, ce qui en fait un canton mixte. Le nombre de catholiques croît ensuite régulièrement, jusqu'à atteindre la moitié de la population en 1860, comme en témoignent les chiffres ci-dessus. Comment le champ scolaire prend-il en compte cette reconfiguration démographique ? D'une part, au début du 19e siècle, les écoles restent majoritairement du ressort de l'initiative privée et elles ont alors une importante dimension confessionnelle (Hofstetter, 1994, 1998, 1999). Pour reprendre le mot de Rita Hofstetter : « Sous la Restauration, l'école genevoise se présente comme une mosaïque hétéroclite d'écoles, calquées sur les divisions confessionnelles et sociales de la société qu'elles contribuent à renforcer » (2013, p. 83). D'autre part, dès 1830, l'État tente de mieux prendre en main l'instruction des enfants et entame un processus de sécularisation de la direction des écoles. Une première distinction est aussi faite entre l'instruction religieuse (le catéchisme) et le reste des matières enseignées, permettant d'envisager que des enfants de cultes différents fréquentent les mêmes classes. Cette pratique s'installe progressivement, elle est concrétisée par les lois issues de la Révolution radicale de 1846 et, lorsqu'en 1872, l'école est déclarée laïque et obligatoire, le catéchisme est donné exclusivement en dehors des heures de cours, par des personnes mandatées par les Églises. À partir de 1907 et la séparation des Églises et de l'État à Genève, ces personnes (ecclésiastiques ou non) ne seront plus payées par l'État.

1 Ce constat, invariablement instrumentalisé dans les discours politiques, est au cœur de nombre d'analyses importantes concernant l'histoire, la sociologie et le droit (par exemple : Pfaff-Czarnecka, 2009 ; Barras, Dermange & Nicolet, 2016).

2 Certaines communes et certains cantons sont mixtes dès le temps de la Réforme, tels Le Landeron à Neuchâtel, les Grisons ou l'Argovie par exemple (Forclaz, 2013).

3 Leurs questions et besoins en termes de liberté religieuse et d'institution scolaire ne sont quasiment jamais mentionnés dans les sources utilisées ici.

Cette division des enseignements n'est pas spécifique à Genève et elle se répand en Suisse dans le même temps que se diversifie la population des cantons (Hofstetter, Magnin, Criblez & Jenzer, 1999 ; Späni, 2013). En 1874, la Constitution fédérale entérine l'obligation de l'enseignement primaire confessionnellement neutre. Aucune instruction religieuse ne peut plus être obligatoire.

> Art. 27 : « Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyance. »
>
> Art. 49 : « 1. La liberté de conscience et de croyance est inviolable.
> 2. Nul ne peut être contraint de faire partie d'une association religieuse, de suivre un enseignement religieux, d'accomplir un acte religieux, ni encourir des peines, de quelque nature qu'elles soient, pour cause d'opinion religieuse. » (Constitution fédérale de la Confédération suisse, 1874)

Le catéchisme et l'instruction religieuse[4] continuent néanmoins à être données dans l'école, parfois jusqu'au 21e siècle, mais ils changent de statut : ils sont désormais facultatifs et donc placés, en dernier ressort, sous la responsabilité des parents.[5] Lorsque des élèves de plusieurs confessions fréquentent la même classe, ils et elles sont donc séparé·e·s au moment de l'instruction religieuse. Cette potentielle diversification des parcours scolaires est un enjeu essentiel pour les tenants[6] de l'école publique obligatoire : elle est nécessaire pour respecter la liberté religieuse et de conscience inscrite dans la Constitution de 1874 et permettre une certaine mixité confessionnelle à l'échelle communale mais elle implique aussi de repenser la question d'une transmission de valeurs « universelles » et d'une culture commune à tous les élèves.

En effet, l'instruction religieuse et le catéchisme, jusque-là, sont considérés comme le lieu de transmission d'une culture théologique, historique et rituelle chrétienne – catholique ou protestante suivant les cantons – mais surtout le lieu par excellence de l'enseignement moral (celui des valeurs et des comportements sociaux). La morale n'est pas émancipée de la religion durant la plus grande partie du 19e siècle (Maury, 1999). Sa transmission repose essentiellement, et ce depuis le 16e siècle, sur l'enseignement des dix commandements (Christin, 2003). Tous les catéchismes du 19e siècle présentent le Décalogue et en explicitent le contenu. Si cette explication diffère entre les régions, entre les périodes et entre les confessions ou les sensibilités théologiques, il n'en reste pas moins que les commandements bibliques concernant les rapports entre humains constituent un socle moral commun au niveau européen. Ce sont les règles sociales de base édictées par les élites ecclésiastiques et politiques. Parmi ces commandements, on retrouve l'interdit du meurtre, du vol, mais aussi la condamnation du luxe, de la paresse, des divertissements. Le commandement « Honore ton père et ta mère » permet d'exposer une morale familiale très précise, considérée comme le fondement de la société, avec l'obligation de l'obéissance aux parents et aux supérieur·e·s hiérarchiques (dont les gouvernements), tenu·e·s quant à elles et eux de prendre soin de leurs enfants ou inférieur·e·s hiérarchiques (Scholl, 2013).

2 Instruction civique, morale et religion

À partir du moment où cette instruction catéchétique n'est plus obligatoire, la question se pose très fortement de la construction d'un autre socle moral commun. Cet aspect s'ajoute à l'urgence de former des citoyens (et des futures mères de citoyens) apparue avec l'instauration du suffrage universel masculin (1848 au niveau fédéral). Dans l'esprit des actrices et acteurs scolaires de la seconde moitié du 19e siècle, institutrices et instituteurs, pédagogues et politiciens, il est essentiel de permettre un apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté. Il faut former, instruire, éduquer les premières générations qui ont le droit de vote. C'est dans ce cadre que les programmes scolaires font place à l'instruction civique et que sont publiés des manuels pour les élèves (Fontaine, 2015 ; Bovet, 1932). Le rôle de l'école se transforme ainsi massivement au cours du 19e siècle : elle formait de bon·ne·s chrétien·ne·s par la morale et la doctrine, elle cherche dès lors avant tout à fournir des connaissances permettant de

4 Nous utilisons les expressions « instruction religieuse » et « catéchisme » dans des sens proches pour désigner un enseignement confessionnel. Dans certaines de nos sources, ces expressions désignent des contenus d'enseignement différents, l'instruction religieuse est donnée dans le cadre scolaire et recouvre l'histoire biblique et l'histoire du christianisme alors que le catéchisme est donné dans le cadre ecclésial et contient surtout les articles de foi et l'explication des prières et des sacrements (Scholl, 2014, p. 269ss).

5 Ce que prévoit aussi la Constitution fédérale de la Confédération suisse du 29 mai 1874 (RS 1 3), art. 49, 3 : « La personne qui exerce l'autorité paternelle ou tutélaire a le droit de disposer, conformément aux principes ci-dessus, de l'éducation religieuse des enfants jusqu'à l'âge de 16 ans révolus. »

6 Note du comité de rédaction : la double désignation masculine/féminine n'a pas été effectuée pour certains acteurs mentionnés dans cet article en raison de l'absence de prises de position publiques documentées provenant de plumes féminines.

faire des bons citoyens, des mères de famille éclairées et d'efficaces travailleuses et travailleurs. Cela signifie-t-il que la religion est progressivement évacuée des programmes et/ou mise sous la seule responsabilité des Églises (Rota ; Rota & Müller, 2015) ? Quelle place les manuels d'instruction civique lui donnent-ils ?

Une grande partie de cette instruction civique consiste à décrire aux enfants comment fonctionnent les institutions cantonales et suisses, et quels sont les droits et les devoirs du citoyen. Mais la question religieuse est présente dans tous les manuels mis en circulation en Suisse romande pour au moins trois raisons. Les deux premières sont tout à fait explicites : d'une part, les Églises restent des institutions à caractère public, leur fonctionnement et leur place dans la société sont donc expliquées aux élèves. D'autre part, la liberté religieuse est un droit maintenant reconnu par la Constitution, cet élément est donc lui aussi exposé. Beaucoup plus diffus, le troisième élément est néanmoins très important : le rapport entre la morale, les devoirs de l'individu et la religion est encore tellement étroit et imbriqué à la fois dans la société et dans la *Weltanschauung* des auteurs que quantité d'éléments sur la divinité, la sacralité, ressurgissent dans les lignes des manuels. En fait, le religieux, tel que présenté dans les textes, reste au fondement de la conception des individus, de la nature humaine et de la famille, mais aussi des questions d'histoire et de patriotisme (Scholl, 2013).

Ces aspects sont particulièrement importants dans l'un des premiers manuels fortement diffusés du 19e siècle, celui de Louis Bornet, paru pour la première fois à Fribourg en 1856. Ce texte, conçu comme un « cours graduel » accompagnant l'enfant de ses premiers pas scolaires à l'adolescence, lie étroitement instruction civique et instruction morale. Il cherche « à vulgariser pour l'enfance les principes d'une éducation morale, chrétienne et nationale » (Bornet, p. V). Il est donc, lui, explicitement chrétien. On y trouve des citations bibliques et des références à Dieu. Mais il est toutefois conçu dans une perspective résolument progressiste, inscrivant la liberté, la tolérance et le bonheur au cœur de son programme. L'auteur a cherché très clairement à s'extraire des conflits dogmatiques entre Églises. Afin de rester neutre dans le conflit confessionnel, il mentionne principalement des caractéristiques générales de la religion, comprise comme étant au service du bien commun. Pour lui, le christianisme est la religion ultime, la meilleure, il doit porter toute la société indépendamment des différences entre Églises. Bornet parle d'un Dieu Créateur, qu'il nomme aussi « être suprême », au fondement de la loi morale et de l'ordre naturel et social.

> Le sentiment religieux, comme tout ce qui est essentiel dans l'homme, est simple et sensible ; il est le partage de tous, car un athéisme sérieux n'est pas concevable […]. L'homme naît religieux, comme il naît sociable ; en tous lieux il trouve les premières révélations de Dieu dans son cœur. (Bornet, 1856, p. 72)

Ou encore, plus loin :

> Telle est la morale de la religion : elle enseigne la charité, la fraternité et la justice ; c'est la morale de l'affranchissement et de la liberté, principe de la vraie démocratie. C'est pour de bons républicains que semble faite la belle et fraternelle prière du chrétien : *Notre père qui êtes aux cieux*… (Bornet, 1856, p. 75)

Louis Bornet réussit tant et si bien son entreprise de déconfessionnalisation que son manuel peut être repris par les cantons de Vaud et de Neuchâtel, cantons très majoritairement protestants, moyennant quelques changements. La dernière phrase de la précédente citation est par exemple supprimée dans l'édition vaudoise de 1872 (Bornet, 1872, p. 86), gommant de ce fait une référence explicitement liturgique chrétienne mais sans supprimer le rôle moral de la religion. Les Français réutilisent aussi ce manuel en 1872, mais avec un travail plus important de réécriture, supprimant largement les mentions religieuses (Fontaine, 2015, p. 183-187 ; Cabanel, 2012, p. 1043-1044 ; Bovet, 1932).

D'autres textes attaquent plus directement les composantes conservatrices, monarchiques ou autoritaires du christianisme tout en gardant le christianisme comme fondement d'une morale sociale. Le texte du Genevois Adolphe Catalan, connu pour son anticléricalisme, en est un exemple intéressant, même si sa diffusion a sans doute été très restreinte. Son manuel reprend un cours donné à l'École industrielle et commerciale de Genève. Paru à Lausanne en 1875, il contient des parties historiques très critiques envers le catholicisme et le protestantisme. Il ne se détache pas néanmoins de toute religion et prône « la doctrine de l'Être bon et unique » qui s'est répandu pour « apprendre aux hommes divisés par la force et l'injustice que fils d'un seul Dieu ils sont tous frères, qu'ils ne doivent pas tuer pour point s'exposer à être tués, ni maltraiter un inférieur, ni pervertir le cœur d'un camarade, qu'appelés par le Créateur lui-même à la liberté, ils ne doivent point devenir les esclaves des autres, ni ceux de leurs propres passions et que la fin du commandement (de la volonté de Dieu) est la charité » (Catalan, 1875, p. 85). Éminemment chrétienne, « cette doctrine » est détachée des Eglises et se pense avant tout comme une philo-

sophie universelle (Ognier, 2008). Ce texte, comme celui de Bornet, appréhende le religieux en des termes qui ont pu être jugés au-dessus du point de vue confessionnel (supra-confessionnel, neutre). Mais cette approche a-t-elle fait consensus ?

3 Les résistances rencontrées

Ce désengagement identitaire et doctrinal n'a pas convaincu une part importante des croyant·e·s et des autorités religieuses de la seconde moitié du 19e siècle. Les résistances sont vives et touchent plusieurs aspects du processus de dé-confessionalisation de l'école. En premier lieu, le renouveau des objectifs que se donnent l'école publique et obligatoire pose lui-même un problème. Pour les ecclésiastiques conservateurs, tant protestants que catholiques, la « transmission d'un savoir rationnel » et pratique (Späni, 1999, p. 243) n'est pas jugée plus importante que celle de la croyance traditionnelle, de l'identité confessionnelle et de la bonne morale. Ils revendiquent en outre une place importante pour leur magistère dans la construction des systèmes de vérités régissant la société suisse et donc au sein de l'école. En second lieu, le fait de déconnecter quelque peu cette morale civique de la doctrine et de la pratique religieuse est jugé très problématique. Le fait de transmettre l'idée d'un Dieu bon, pourvoyeur de liberté, père de toute l'humanité ne peut faire consensus car il s'agit d'une représentation théologiquement libérale. De plus, dans l'esprit des chrétiens conservateurs, une morale qui se passerait du catéchisme traditionnel et de l'intermédiaire des ecclésiastiques pourrait être le premier pas d'une morale sans Dieu, conçue comme inapplicable et dangereuse. Ce dernier souci est exprimé aussi par des chrétiens progressistes (Scholl, 2014, p. 271).

Les groupes religieux, les politiciens, les enseignantes et enseignants convaincu·e·s de l'importance d'une transmission morale confessionnelle mettent en place au moins trois stratégies.[7] La première est le refus de l'école laïque ou neutre par la promotion des écoles privées catholiques ou protestantes. La deuxième est le maintien, malgré la Constitution fédérale, d'une école publique à l'identité et au contenu confessionnel marqué pouvant imposer une instruction civique ancrée dans cette religiosité (Weber, 1999). Cette option est possible en particulier dans les zones catholiques ou protestantes les plus homogènes. Ainsi, à Fribourg, le manuel de Louis Bornet est retiré des écoles très rapidement lorsque les conservateurs reviennent au pouvoir (dès 1856, année même de sa parution). Son auteur quitte le canton et s'installe à Neuchâtel où il est amené à diriger les écoles industrielles du Locle puis de La Chaux-de-Fonds. Par la suite, l'instruction civique doit néanmoins être réintroduite dans le programme scolaire fribourgeois, notamment parce que les connaissances civiques sont testées lors du service militaire, mais cela est fait dans un esprit catholique marqué, dans l'idée de nourrir une « école confessionnelle d'État » (Mützenberg, 1999, p. 200). Un manuel est publié en 1876 par Alexis Bourqui, enseignant, puis préfet (Fontaine, 2013, p. 173), il a été proche du cercle de Louis Bornet dans les années 1850-1860, mais son texte est explicitement catholique militant. On peut ainsi lire dans l'introduction du manuel, ici dans la quatrième édition, de 1885 :

> L'enseignement civique est devenu entre les mains de l'esprit sectaire et de parti un engin de guerre redoutable. Certains manuels fortement empreints des passions politiques et antireligieuses de notre temps, distillent dans l'esprit et le cœur de l'élève le mépris et la haine contre tout ce que nous avons été habitués jusqu'ici à aimer et à respecter dans le passé et dans le présent. Ils commencent déjà dans le sanctuaire de l'étude ce travail de désorganisation que la presse subversive continue dans la société, afin de préparer des générations vouées à l'esprit de destruction. (Bourqui, 1885, p. V-VI)

Il faut, dans cet esprit, que l'instituteur, ou l'institutrice, « soit l'auxiliaire de la famille, de l'Église et de la patrie pour préparer de bons citoyens en aidant à préparer de bons chrétiens » (p. VI). La diversité des Églises disparaît du tableau et le manuel se concentre sur le catholicisme. Il est clairement indiqué dans les premières pages du manuel que « les lois de Dieu » sont premières par rapport aux lois « de la Patrie ». L'appartenance de l'enfant s'inscrit dans « la famille, l'école, la commune, la paroisse ». Le rôle central du curé et l'importance de son autorité sont très clairement expliquées aux enfants dans une série de questions, dont la plus frontale est :

> Quel est le chef de la paroisse ? A la tête de chaque paroisse est placé un curé ou desservant. Dans les affaires spirituelles, il est le seul maître sous l'autorité de l'évêque. […] ; seul il a les clés et la police de l'église. Mais au temporel il administre avec le concours de son conseil paroissial.

7 Il est évident que la transmission morale et religieuse n'est pas le seul élément en cause, la place des Églises dans le contrôle et la direction des écoles ainsi que la possibilité pour les ecclésiastiques d'enseigner sont très importants dans cette lutte (Hofstetter, Magnin, Criblez & Jenzer, 1999).

> Médiateur sacré entre Dieu et les hommes, il parle à Dieu au nom de tous et au nom de Dieu il parle à tous. L'église et le prêtre sont inséparables, et ensemble ils sont le centre des âmes. (Bourqui, 1885, p. 21)

On peut se demander comment des élèves protestant·e·s pouvaient suivre un enseignement basé sur ce manuel d'instruction civique. La Constitution fédérale ne prévoit en effet pas d'exemption possible pour cette matière.

A l'échelle de la Suisse romande, cette stratégie de mise en œuvre fortement identitaire est toutefois minoritaire. A l'inverse, les manuels qui paraissent dans les dernières décennies du 19ème siècle optent pour une approche prudente et discrète concernant la morale et la religion. Une troisième voie est ainsi prônée. Entre les années 1870 et 1900, les manuels d'instruction civique sont entièrement renouvelés, ils sont simplifiés et abandonnent d'importants pans d'explication morale pour se concentrer avant tout sur l'apprentissage civique, les droits et devoirs garantis par la Constitution, l'explication des lois et, en termes de valeurs, sur le patriotisme.[8] Le texte de l'instituteur et politicien radical neuchâtelois Numa Droz, paru pour le canton de Vaud en 1884, par exemple, qui est repris à l'identique à Genève, Neuchâtel, Berne, et aussi au Tessin, mentionne la religion mais d'une manière qui englobe tous les types d'appartenance confessionnelle. Il affirme qu'elle fait partie de ce qui forme un homme, futur citoyen :

> C'est pour apprendre à l'enfant ce qu'il devra faire étant homme qu'on développe son corps par la gymnastique et les exercices manuels, qu'on forme son intelligence par des études diverses ; qu'on cherche à élever sa raison et son cœur par l'enseignement de la religion, de la morale et de l'instruction civique. (Droz, 1885, p. 2)

Pour ce faire, précise néanmoins le texte en un autre chapitre, les Églises ne doivent pas opprimer les consciences et doivent respecter la souveraineté de l'État (Droz, 1885, p. 127). L'idée de Dieu est présente en différents endroits du manuel mais de manière plutôt allusive. Les quelques exemples moraux, la conception de la famille par exemple, sont eux aussi très proches de la tradition chrétienne mais sans référence explicite. D'un côté, les auteurs se refusent à développer les éléments d'une morale explicitement et formellement chrétienne, de l'autre, ils renoncent à élaborer une morale complexe déconnectée des catéchismes, contrairement aux Français, qui travaillent abondamment dans ce sens (Baubérot, 1997 ; Mougniotte, 1991). Ce double renoncement est encore plus flagrant dans un manuel publié dès 1881 à Genève par Marc Duchosal et dont les éditions et remaniements se succèdent jusqu'en 1922 au moins. L'édition de 1909, par exemple, que nous avons consultée, ne contient aucune référence au religieux. Le texte du vaudois Félix Corthésy, consulté dans sa huitième édition de 1899, élude, lui aussi, la question morale et ne fait que décrire les lois concernant les Églises. Il consacre néanmoins un paragraphe à l'éloge de la tolérance (Corthésy, 1899, p. 59). Un texte plus tardif, celui du professeur de droit Georges Sauser-Hall, aborde lui la question religieuse dans ses paragraphes historiques en faisant référence de manière très pondérée aux différentes confessions et à leurs conflits (Sauser-Hall, 1913, p. 67ss).

Cette stratégie de gommage du religieux de l'instruction civique est donc d'autant plus poussée que la mixité confessionnelle est importante sur le terrain. Elle correspond non seulement aux vœux des anticléricaux mais aussi à une demande des acteurs ecclésiastiques eux-mêmes, confrontés au contexte de pluralisme. Des personnalités croyantes tant catholiques que protestantes expriment leur rejet d'un enseignement religieux « neutre », c'est-à-dire sans engagement confessionnel précis (Späni, 1999). Pour elles, il est préférable alors que l'institutrice ou l'instituteur s'abstienne de parler de religion et laisse sa place au personnel ecclésiastique lui-même, soit dans le cadre scolaire, soit en dehors.[9] Cette manière de faire est adoptée aussi dans la très laïque Genève, à partir de 1872 et par-delà la séparation des Églises et de l'État, durant la plus grande partie du 20e siècle, où pasteurs et curés donnent des heures de catéchisme souvent dans les locaux scolaires mais en dehors des heures de cours.

Les Églises ont ainsi accepté, de gré ou de force, les dispositions de l'école laïque ou dé-confessionnalisée et ont donc redoublé, en parallèle à l'école, d'efforts catéchétiques. On assiste ainsi au 19e siècle à d'importantes réflexions sur le catéchisme dans le champ ecclésial et théologique. En conséquence, la production de manuels catéchétiques est énorme et révèle, tout comme les sources ecclésiales, une conscience nouvelle, « moderne », de la nécessité d'une transmission des préceptes religieux, d'une éducation à la foi et à la morale chrétienne en parallèle à l'école (Scholl, 2016 ; Molinario, 2013 ; Brodeur & Caulier, 1997). Ces catéchismes contiennent d'ailleurs de nombreux éléments relevant du civisme (Scholl 2013, 2016).

8 Les chercheurs et chercheuses du projet de recherche Sinergia sur la « transformation des savoirs scolaires » en Suisse travaillent plus précisément sur ces mécanismes, qui seront explicités dans leurs publications à venir. L'examen des aspects religieux et moraux présents dans les manuels d'histoire et de lecture offrirait aussi un éclairage intéressant.

9 Dans certains cas, l'institutrice et l'instituteur peuvent tout à fait parler de leur propre confession à des élèves de la même confession mais cela doit se faire dans un cadre précis qui n'impose pas cet enseignement à des élèves d'une autre confession (Rota, 2015).

4 Complémentarité entre instruction civique et catéchisme

De par ces différents mouvements, nous pouvons conclure à une complémentarité importante entre instruction civique et catéchisme tout au long du second 19e siècle et du 20e siècle en Suisse, y compris dans un canton laïc comme Genève.[10] L'école s'occupe des questions techniques du civisme et s'en remet donc en grande partie aux Églises – à un personnel spécifique et à un matériel ad hoc – pour l'apprentissage de la morale personnelle, familiale, des questions de mœurs et de philosophie de l'existence.[11] Ce qui veut dire, en creux, que l'on en vient à considérer, au début du 20e siècle, que les morales catholiques et protestantes, voire dans une moindre mesure la morale laïque des parents athées ou agnostiques, sont toutes deux – ou toutes trois – parfaitement adaptées à la formation des citoyens suisses. Avec les avancées de la sécularisation, de l'œcuménisme et de la diversification religieuse de la Suisse, ce système entre en crise progressivement entre les années 1980 et le début du 21e siècle (Rota, 2015). S'ouvre ainsi une ère nouvelle, qui doit, elle aussi, faire tenir ensemble apprentissage des connaissances, conscience éthique (ou citoyenne) et liberté religieuse.

/

À propos de l'auteure

Sarah Scholl, docteure de l'Université de Genève et de l'École des hautes études en sciences sociales de Paris, en théologie et en histoire, est chercheure postdoctorante de l'Université de Genève. Elle est spécialiste des relations entre religieux et politique en Suisse ainsi que des mutations de la culture européenne au 19e siècle et de ses représentations (religion, morale, famille, citoyenneté). Elle a publié chez Alphil *En quête d'une modernité religieuse. La création de l'Église catholique-chrétienne de Genève au cœur du Kulturkampf (1870-1907)*. Elle a édité notamment, avec Frédéric Amsler, *L'apprentissage du pluralisme religieux. Le cas genevois au XIXe siècle*, chez Labor et Fides.
sarah.scholl@unige.ch

Références

Altermatt, U. (1994). *Le catholicisme au défi de la modernité. L'histoire sociale des catholiques suisses aux XIXe et XXe siècles* (C. Giroud, trad.). Lausanne : Payot.

Barras A., Dermange F. & Nicolet S. (dir.) (2016). *Réguler le religieux dans les sociétés libérales : les nouveaux défis.* Genève : Labor et Fides.

Baubérot, J. (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Seuil.

Blaschke, O. (2002). *Konfessionen im Konflikt. Deutschland zwischen 1800 und 1970 : ein zweites konfessionelles Zeitalter*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.

10 Une telle complémentarité est perceptible aussi en France où le jour de congé hebdomadaire était explicitement dédié au catéchisme.

11 Il est bien clair toutefois que le parcours scolaire dans son entier, notamment à travers les supports pédagogiques et la discipline dans la classe, est conçu comme un apprentissage moral (Heller, 1988).

Bornet, L. (1856). *Cours gradué d'instruction civique. Manuel de l'école, de la famille et du citoyen.* Fribourg : Impr. Ch. Marchand.

Bornet, L. (1872). *Cours gradué d'instruction civique. Manuel de l'école, de la famille et du citoyen.* Lausanne : Impr. Lucien Vincent.

Brodeur, R. & Caulier, B. (dir.). (1997). *Enseigner le catéchisme : autorités et institutions XVIe-XXe siècle*. Québec : Presse de l'Université de Laval.

Bourqui, A. (1885). *Notions sur nos devoirs et nos droits civiques ainsi que sur la constitution politique du pays à l'usage des écoles du canton de Fribourg* (4e éd.). Fribourg : Impr. Galley.

Bovet, P. (1932). Les origines fribourgeoises de l'enseignement moral et civique. *Revue de théologie et de philosophie*, *20*, 211-228.

Bureau fédéral de statistique. (1963-1964). *Recensement fédéral de la population. 1er décembre 1960* (vol. 9, 24, 26). Récupéré le 15 mars 2016 du site de la Confédération : http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/dienstleistungen/history/02/00/03/01.Docume

Cabanel, P. (2012). *Histoire des protestants en France : XVIe-XXIe siècle*. Paris : Fayard.

Catalan, A. (1875). *La constitution fédérale du 29 mai 1874 expliquées aux jeunes Suisses. Extrait du cours méthodique d'instruction civique professé à l'Ecole industrielle et commerciale de Genève*. Lausanne : Genton.

Christin, O. (2003). *Les yeux pour le croire. Les dix commandements en image (XVe-XVIIe siècle)*. Paris : Seuil.

Constitution fédérale de la Confédération suisse du 29 mai 1874 (RS 1 3). Récupéré le 15 mars 2016 d'*E-rara*, le portail des bibliothèques suisses pour les imprimés numérisés : http://dx.doi.org/10.3931/e-rara-26153

Corthésy, F. (1899). *Le citoyen vaudois ou notions d'instruction civique à l'usage des écoles du canton de Vaud* (8e éd., revue et corrigée). Lausanne : F. Payot.

Droz, N. (1885). *Instruction civique. Manuel à l'usage des écoles primaires supérieures, des écoles secondaires, des écoles complémentaires et des jeunes citoyens. Suivi d'un Exposé des institutions du Canton de Genève par Alexandre Gavard*. Lausanne : D. Lebet.

Fontaine, A. (2015). *Aux heures suisses de l'école républicaine. Un siècle de transferts culturels et de déclinaisons pédagogiques dans l'espace franco-romand*. Demopolis : Paris.

Fontaine, A. (2013). *Transferts culturels et déclinaisons de la pédagogie européenne. Le cas franco-romand au travers de l'itinéraire d'Alexandre Daguet (1816-1894)* (thèse). Fribourg, Université de Fribourg et Vincennes-Saint-Denis, Université de Paris VIII.

Forclaz, B. (dir.). (2013). *L'expérience de la différence religieuse dans l'Europe moderne (XVIe-XVIIIe siècles)*. Neuchâtel : Alphil – Presses universitaires suisses.

Heller, G. (1988). *« Tiens-toi droit ! ». L'enfant à l'école au 19e siècle : espace, morale et santé. L'exemple vaudois*. Lausanne : Éditions d'en bas.

Héridier, M. (1908). *Genève de 1846 à 1870. Mémoires*. Genève : Impr. de la Tribune de Genève.

Hofstetter, R. (1994). *Le drapeau dans le cartable. Histoire des écoles privées à Genève au 19e siècle.* Carouge : Zoé.

Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIXe siècle*. Berne : Lang.

Hofstetter, R. (2013). L'école, scène sur laquelle s'apprend le pluralisme par-devers le fait que s'y jouent tendanciellement toutes les guerres civiles. Dans F. Amsler et S. Scholl (dir.), *L'apprentissage du pluralisme religieux. Le cas genevois au XIXe siècle* (p. 77-96). Genève : Labor et Fides.

Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (dir.). (1999). *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19e siècle.* Berne : Lang.

Maury, L. (1999). *L'enseignement de la morale*. Paris : Presses universitaires de France.

Molinario, J. (2013). *Le catéchisme, une invention moderne. De Luther à Benoît XVI.* Montrouge : Bayard.

Mougniotte, A. (1991). *Les débuts de l'instruction civique en France.* Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Mützenberg, G. (1999). Genève et Fribourg : le chemin de croix d'un laïcisme modéré. Dans R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez & C. Jenzer (dir.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19e siècle* (p. 187-202). Berne : Lang.

Ognier, P. (2008). *Une école sans Dieu ? 1880-1895 : l'invention d'une morale laïque sous la IIIe République.* Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Pfaff-Czarnecka, J. (2009). Accommodating Religious Diversity in Switzerland. Dans P. Bramadat & M. Koenig (dir.), *International Migration and the Governance of Religious Diversity*, (p. 226-257). Montreal : McGill.

Rota, A. (2015). *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine : réformes institutionnelles et schémas interprétatifs.* Gollion (Suisse) : Infolio.

Rota, A. & Müller, S. (2015). Die Entwicklung des Religionsunterrichts in der Schweiz im Spannungsfeld von Kirche, Staat und Schule im 19. und 20. Jahrhundert. Eine Übersicht am Beispiel ausgewählter Kantone. Teil 1: Kanton Waadt. *Revue de didactique des sciences des religions*, *1*, 27-42. Récupéré le 15 mars 2016 sur le site de la revue : http://www.zfrk-rdsr.ch/images/Ausgaben_ZFRK/Rubriken/2015_01_zfrk_forschung_rota_muller.pdf

Schmitt, G. J. & Bornet L. (1872). *Essai d'instruction morale et civique à l'usage des familles et des écoles. Manuel du citoyen français. Introduction de M. Edgar Quinet. Déclarations des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1791, 1793, 1795 et 1848*. Paris : A. Le Chevalier.

Sauser-Hall, G. (1913). *Manuel d'instruction civique et guide politique suisse*. Genève : R. Burkhardt.

Scholl, S. (2013). « Soyez courageux et dociles ! » Les normes religieuses comme vecteur d'éducation au patriotisme en Suisse (1870-1914). *Revue suisse d'histoire*, *63*(3), 343-363.

Scholl, S. (2014). *En quête d'une modernité religieuse. La création de l'Église catholique-chrétienne de Genève au cœur du Kulturkampf (1870-1907).* Neuchâtel **:** Alphil – Presses universitaires suisses.

Scholl, S. (2016). Le catéchisme comme magistère. L'enfant, le christianisme et l'obéissance dans le XIXe siècle européen. Dans D. Avon (dir.), *Autorités et magistères religieux : le défi de la modernité. Actes du colloque international de l'Association française d'histoire religieuse contemporaine*. Paris : Beauchesne, à paraître.

Späni, M. (1999). La laïcisation de l'école populaire en Suisse au 19e siècle. Dans R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez & C. Jenzer (dir.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19e siècle* (p. 229-251). Berne : Lang.

Späni, M. (2003). The Organization of Public Schools along Religious Lines and the End of the Swiss Confessional States. *Archives de sciences sociales des religions*, *121*, 101-114.

Weber, M.-T. (1999). L'école fribourgeoise : application des principes de gratuité, d'obligation et de laïcité 1830-1885. Dans R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez & C. Jenzer (dir.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19e siècle* (p. 171-186). Berne : Lang.

Hofstetter, R. (2013). L'école, scène sur laquelle s'apprend le pluralisme par-devers le fait que s'y jouent tendanciellement toutes les guerres civiles. Dans F. Amsler et S. Scholl (dir.), *L'apprentissage du pluralisme religieux. Le cas genevois au XIXe siècle* (p. 77-96). Genève : Labor et Fides.

Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (dir.). (1999). *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19e siècle.* Berne : Lang.

Maury, L. (1999). *L'enseignement de la morale*. Paris : Presses universitaires de France.

Molinario, J. (2013). *Le catéchisme, une invention moderne. De Luther à Benoît XVI.* Montrouge : Bayard.

Mougniotte, A. (1991). *Les débuts de l'instruction civique en France.* Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Mützenberg, G. (1999). Genève et Fribourg : le chemin de croix d'un laïcisme modéré. Dans R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez & C. Jenzer (dir.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19e siècle* (p. 187-202). Berne : Lang.

Ognier, P. (2008). *Une école sans Dieu* ? *1880-1895* : *l'invention d'une morale laïque sous la IIIe République.* Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Pfaff-Czarnecka, J. (2009). Accommodating Religious Diversity in Switzerland. Dans P. Bramadat & M. Koenig (dir.), *International Migration and the Governance of Religious Diversity*, (p. 226-257). Montreal : McGill.

Rota, A. (2015). *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine* : *réformes institutionnelles et schémas interprétatifs.* Gollion (Suisse) : Infolio.

Rota, A. & Müller, S. (2015). Die Entwicklung des Religionsunterrichts in der Schweiz im Spannungsfeld von Kirche, Staat und Schule im 19. und 20. Jahrhundert. Eine Übersicht am Beispiel ausgewählter Kantone. Teil 1: Kanton Waadt. *Revue de didactique des sciences des religions*, *1*, 27-42. Récupéré le 15 mars 2016 sur le site de la revue : http://www.zfrk-rdsr.ch/images/Ausgaben_ZFRK/Rubriken/2015_01_zfrk_forschung_rota_muller.pdf

Schmitt, G. J. & Bornet L. (1872). *Essai d'instruction morale et civique à l'usage des familles et des écoles. Manuel du citoyen français. Introduction de M. Edgar Quinet. Déclarations des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1791, 1793, 1795 et 1848*. Paris : A. Le Chevalier.

Sauser-Hall, G. (1913). *Manuel d'instruction civique et guide politique suisse*. Genève : R. Burkhardt.

Scholl, S. (2013). « Soyez courageux et dociles ! » Les normes religieuses comme vecteur d'éducation au patriotisme en Suisse (1870-1914). *Revue suisse d'histoire*, *63*(3), 343-363.

Scholl, S. (2014). *En quête d'une modernité religieuse. La création de l'Église catholique-chrétienne de Genève au cœur du Kulturkampf (1870-1907).* Neuchâtel **:** Alphil – Presses universitaires suisses.

Scholl, S. (2016). Le catéchisme comme magistère. L'enfant, le christianisme et l'obéissance dans le XIXe siècle européen. Dans D. Avon (dir.), *Autorités et magistères religieux : le défi de la modernité. Actes du colloque international de l'Association française d'histoire religieuse contemporaine*. Paris : Beauchesne, à paraître.

Späni, M. (1999). La laïcisation de l'école populaire en Suisse au 19e siècle. Dans R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez & C. Jenzer (dir.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19e siècle* (p. 229-251). Berne : Lang.

Späni, M. (2003). The Organization of Public Schools along Religious Lines and the End of the Swiss Confessional States. *Archives de sciences sociales des religions*, *121*, 101-114.

Weber, M.-T. (1999). L'école fribourgeoise : application des principes de gratuité, d'obligation et de laïcité 1830-1885. Dans R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez & C. Jenzer (dir.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19e siècle* (p. 171-186). Berne : Lang.

Enseignement de la philosophie et enseignement des faits religieux en France : entre exigence de la liberté de penser et nouveaux enjeux pédagogiques

Philippe Gaudin

Concilier le respect des convictions des élèves et des familles avec l'enseignement de la philosophie pose de nouveaux problèmes aujourd'hui car l'enseignement secondaire s'est largement « massifié » et la France connaît, comme tous les autres pays européens, à la fois une sécularisation avancée et une nouvelle pluralité culturelle et religieuse.
Si « la religion » est une notion « au programme » en philosophie depuis longtemps, il faudra analyser les raisons de la réserve de l'enseignement de la philosophie vis-à-vis de l'enseignement des faits religieux.
Cependant, une simple analyse des programmes de philosophie comme de la liste des auteur·e·s jouissant d'une reconnaissance officielle montre à quel point le religieux est très présent en philosophie. Autrement dit, les professeur·e·s, quelles que soient leurs options philosophiques fondamentales, ne pourront faire l'économie d'initier leurs élèves à tout un arrière-plan culturel qui leur fait aujourd'hui le plus souvent défaut.

Zusammenfassung

Für die Vereinbarkeit des Respekts der Überzeugungen von Schüler/-innen und Familien mit dem Philosophieunterricht stellen sich heute neue Probleme – dies aufgrund der starken Zunahme von Schüler/-innen auf der Sekundarstufe, der Säkularisierung und der religiösen Pluralität in Frankreich, wie auch in anderen europäischen Ländern. Auch wenn „Religion" ein Konzept ist, das schon lange „Teil des Lehrplans für Philosophie" ist, so müssten die Gründe der Vorbehalte der Philosophielehrpersonen gegenüber des religionskundlichen Unterrichts genauer analysiert werden.
Eine einfache Analyse der offiziell anerkannten Philosophielehrpläne sowie der Liste der offiziell anerkannten Autor/-innen zeigt, wie stark Religionsthemen in der Philosophie präsent sind. Anders gesagt: Die Lehrpersonen können, unabhängig von ihren philosophischen Grundeinstellungen, nicht länger darauf verzichten, ihre Schülerinnen und Schüler in die kulturellen Hintergründe der Religionen einzuführen, die diese heutzutage oft nicht haben.

Summary

Reconciling respect for the convictions of pupils and families with the teaching of philosophy raises new problems nowadays, because secondary education has become largely "massified" and, like other European countries, France is experiencing both an advanced secularisation and a new cultural and religious plurality.
While "religion" as a concept has long been "part of the curriculum" for philosophy, there is a need to analyse the reasons for the reluctance of philosophy teachers to teach about religions.
But a simple analysis of the philosophy curricula and of the list of officially recognised authors shows how strongly present religion is in philosophy. In other words, whatever their own fundamental philosophical options, teachers cannot avoid initiating their pupils into a whole cultural background that is nowadays most often lacking.

1 Introduction

Peut-être faut-il faire face au paradoxe suivant : la philosophie comme discipline enseignée au lycée devrait être en première ligne sur la question de l'enseignement des faits religieux, or on constate plutôt une retenue prudente de sa part et sans doute même une hostilité de certain·e·s professeur·e·s de philosophie.[1] Cette question est portée par un problème politique fondamental qui est la question du « vivre ensemble » dans la société contemporaine. La philosophie ne peut se passer d'une confrontation profonde et permanente avec l'ensemble des faits religieux. Il y eut sans doute au cours de l'histoire des proximités déconcertantes qui font que la pratique de la philosophie dans l'Antiquité relevait sans doute plus de ce que nous appellerions aujourd'hui religion,[2] tandis que les religions ont produit de vastes architectures spéculatives assez éloignées des orthopraxies coutumières. Pourquoi donc une telle discrétion et une telle réserve sur cette question ?

La religion est en fait l'autre de la philosophie. L'autre, c'est-à-dire la plus semblable, la sœur jumelle passionnément aimée et haïe, c'est-à-dire celle avec qui la rivalité mimétique est la plus forte. L'une et l'autre revendiquent de ne pas couper l'homme et son monde en tranches, au contraire des différentes disciplines « scientifiques » qui découpent elles-mêmes le savoir en tranches et en « objets » et tirent une grande fierté de ces restrictions comme gages de sérieux et de rigueur rationnelle. L'une et l'autre revendiquent la *sagesse* comme finalité et non seulement le *savoir*. L'une et l'autre se saisissent de l'être humain dans sa globalité, sa réalité matérielle bien sûr, mais aussi son besoin de savoir pour comprendre, y compris là où on ne peut rien savoir, comme sur le temps des origines ou des fins dernières, son besoin de savoir comment agir et se comporter dans les petites comme dans les grandes circonstances, son besoin de beauté et finalement son irrépressible besoin d'être heureux, lié à son incapacité lancinante à le demeurer.
Nous donnons une place privilégiée à la philosophie parce qu'elle est un excellent analyseur de la situation de l'enseignement des faits religieux dans l'École laïque en France. Comment allons-nous procéder ? En nous intéressant d'abord à l'enseignement de la philosophie dans le système scolaire français, notamment du point de vue de son histoire qui est très révélatrice du poids des relations qu'il entretint avec la religion. À partir de cette approche historique, nous essayerons de mettre en lumière les raisons profondes qui peuvent rendre compte de la position de retrait de la philosophie comme discipline vis-à-vis de la question de l'enseignement des faits religieux. Nous nous interrogerons ensuite sur sa situation actuelle et sur la présence ou non des faits religieux dans les programmes actuellement en vigueur en classe de philosophie.

L'enseignement public de la philosophie mérite réflexion au sujet de son existence même. Celui qui est comme une sorte de « saint patron martyr des philosophes », Socrate, est un condamné à mort finalement pour la seule cause de l'exercice de la philosophie. Non par quelque tyran sanguinaire, mais par la démocratie restaurée d'Athènes. Il y a une contradiction structurelle entre les pouvoirs établis et le questionnement insatiable de la philosophie. On pourrait d'ailleurs construire une histoire des régimes politiques en faisant du statut de la philosophie et de la liberté de philosopher un critère de jugement décisif de leur niveau de tolérance à la liberté. Inversement, Socrate se flattait de ne point se faire payer comme philosophe et d'être un citoyen comme les autres. Peut-être faut-il prendre au sérieux le fait d'être fonctionnaire, en accepter les droits et les devoirs. Recevoir un traitement de l'État, c'est accepter cet État et même le fait de le représenter dans l'exercice de l'une de ses fonctions essentielles de service public qu'est l'enseignement. Cet État tire ses revenus de l'impôt et donc de l'ensemble de l'activité de la société qui, elle-même, bénéficie des services publics. Tout cela semble être d'une évidence désolante mais mérite d'être rappelé car, dès l'instant que l'on parle de *l'enseignement* de la philosophie, on ne peut se dire vierge du réel et de la société *telle qu'elle est* en attendant d'être meilleure. On ne parle pas d'une philosophie suspendue au-dessus de la société mais bien d'une fonction qui est attribuée à la philosophie à l'intérieur d'un dispositif d'Éducation nationale d'État. L'histoire de l'enseignement de la philosophie est insérée dans les luttes intellectuelles certes, mais aussi sociales et politiques d'une manière générale. Par rapport à la problématique qui nous occupe, il faut non seulement se demander quelle fut, jusqu'à nos jours, la place de la religion dans les programmes de philosophie depuis qu'ils existent mais plus fondamentalement encore comment comprendre l'histoire de l'enseignement de la philosophie dans ses relations avec la religion. C'est en regardant cette histoire qu'on trouvera une clé de compréhension de la relation entre la philosophie comme discipline et l'enseignement des faits religieux. Ce sont principalement les travaux de Bruno Poucet qui nous guideront dans ces questions, ceux de Michel Despland aussi.

1 Note du comité de rédaction : la double désignation masculine/féminine a été effectuée pour les contenus en lien avec l'enseignement secondaire à partir du 20e siècle. Pour les époques antérieures, cette règle d'édition n'a pas été appliquée à cause de l'absence de mixité dans l'enseignement secondaire à l'École publique en France.

2 Voir sur ce point l'ensemble de l'œuvre philosophique de Pierre Hadot (notamment 1995, 1998, 2002).

2 Les trois grandes époques de l'histoire de l'enseignement de la philosophie en France

Nous distinguerons trois grandes époques : la première allant des origines de cet enseignement jusque dans les années 1860, la deuxième allant jusqu'en 1945, la troisième jusqu'à nos jours. Il ne s'agit pas pour nous d'entrer dans les détails et rebondissements d'une histoire fort complexe (Poucet, 1999), mais d'en retrouver les grands moments pour comprendre à quel point cet enseignement est lié à l'histoire politique et religieuse de la France, à la façon dont la laïcité a été pensée et pratiquée, en lien avec l'École de la République.

2.1 Première période

Comme toujours, il n'y a pas vraiment de commencement absolu en la matière et l'on trouvera des leçons de philosophie dans quelque Prytanée sous l'Ancien Régime, de même qu'une première agrégation en 1766 comportant trois ordres : lettres, grammaire, philosophie. C'est toutefois avec le règlement sur l'enseignement dans les lycées du 19 septembre 1809 qu'est créé un enseignement de philosophie pris en charge par un professeur spécifique. Cela ne représente que quelques lycées sur toute la France. À partir de 1830, les épreuves de l'agrégation de philosophie seront nationales et continues (Poucet, 2005) à raison de trois recrutements par an en moyenne. Nous sommes dans l'ère de l'enseignement de la philosophie sous la coupe de Victor Cousin qui sera Président du jury de l'agrégation quasiment de 1830 à 1850, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique, directeur de l'École Normale supérieure et même ministre. Sa doctrine « éclectique » est une sorte de philosophie d'État en dehors de laquelle il vaut mieux renoncer à faire carrière ! On assiste à la mise en place d'une magistrature de fonctionnaires, le professeur est une sorte de clerc laïc. C'est donc une forme d'indépendance par rapport aux clercs d'Église, mais les contenus de l'enseignement philosophique reprennent largement les programmes antérieurs où la Morale religieuse et les devoirs envers Dieu gardent toute leur place. On peut lire dans un *Manuel des aspirants au baccalauréat* de 1844 (Poucet, 2010, p. 4-5) que :

> Dieu existe, tout le prouve : la raison, les sentiments moraux, l'ordre de l'univers. L'homme doit donc croire en Dieu. L'homme n'existe et ne conserve son existence que par Dieu ; c'est à Dieu qu'il doit son intelligence et la liberté qui le font roi de la nature, etc. L'homme doit donc aimer Dieu […]. Une société sans religion ne peut subsister. La France de 1793 en est un exemple.

Les choses sont donc claires, *l'autonomie relative* d'un corps de professeurs par rapport à l'Église se paye d'une certaine *orthodoxie doctrinale et loyauté politique*, l'enseignement de la philosophie reste au service de la religion et du pouvoir. Mais il faut bien comprendre que c'est un compromis qui prouve que l'Église catholique *n'est plus entièrement maîtresse du jeu* et que Victor Cousin adapte habilement, d'une manière peut-être plus politique et diplomatique que philosophique, la pensée de Hegel au climat français. La philosophie (comme discipline) devient inséparable de l'histoire de la philosophie. Mais cette histoire s'inscrit dans une universelle odyssée de la conscience, une phénoménologie de l'Esprit dans lesquelles les religions ont toute leur place et sont comme rédimées par la philosophie. Sous les accords et les compromis, la rivalité persiste. C'est ce qui fait dire à Michel Despland (1999, p. 125) :

> Les philosophes de par leur position officielle dans l'Université (et dans le régime), constituent, sous la Monarchie de juillet et pour la première fois, une espèce de cléricature laïque, la seule en fait susceptible de s'opposer au magistère spirituel que revendique alors un clergé catholique qui redouble de zèle.

Via l'hégélianisme cousinien apparemment consensuel se joue une sorte de tectonique des plaques religieuses et philosophiques, qui redistribue les positions et les rôles plus en profondeur que le matérialisme d'un Diderot ou le déisme anticlérical d'un Voltaire, « la philosophie tente de s'emparer du territoire autrefois interdit : elle devient une religion qui se connaît ou une religion qui se cherche » (Despland, 1999, p. 92). Le processus n'échappe pas à Pierre Leroux, allergique au cousinisme, qui écrit en 1838, cité par Despland, dans une « *Réfutation de l'éclectisme* » : « La philosophie comprend à présent les dieux sauveurs de l'Inde et de l'Égypte et le dieu sauveur de l'Occident. La philosophie embrasse donc les religions dans une tradition vraiment universelle et se fait par là même religion » (Despland, 1999, p.100). On ne se lasse pas de méditer ce mot prêté à Danton : « On ne supprime que ce que l'on remplace ». Peut-être est-ce là le paradigme à partir duquel il faut penser les débuts *timides mais décisifs* de l'émancipation d'un corps de professeurs et d'une discipline qui exercera dans le pays un véritable magistère intellectuel, moral et spirituel d'État.

2.2 Deuxième période

Cette période va voir *la maturité et l'apogée* de ce magistère. Elle se met en place dans la phase dite « libérale » du Second Empire, triomphe avec la Troisième République et le processus de laïcisation, se maintient jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale. À partir de 1863, Victor Duruy met en place le dispositif qui fait de la « philo » la discipline reine, le couronnement des études secondaires, et de la « dissert » l'épreuve discriminante du « bachot ». Le « prof de philo » deviendra petit à petit le grand accoucheur d'âmes et éveilleur d'esprits, celui dont on se souviendra toujours pour l'aimer ou l'exécrer, celui dont on est « un ancien élève » pour le restant de ses jours. Les réformes et les programmes seront nombreux, essayons de voir les grandes évolutions de la question qui nous occupe : la relation entre enseignement de la philosophie et religion. L'autonomie vis-à-vis de toute autorité religieuse sera bientôt totale et les évêques ne siègeront plus au Conseil supérieur de l'Instruction publique à partir des années 1880. Ces mêmes années verront naître la cinquième section des sciences religieuses de l'École pratique des hautes études, alors que les crédits publics des Facultés d'État de théologie viennent d'être supprimés. Mais que se passe-t-il du point de vue des contenus, quelle est la nouvelle doctrine d'État de l'enseignement de la philosophie ? Les programmes de 1885, la personnalité et l'influence de Jules Lachelier, adversaire du comtisme, donnent le ton : si bien de grands auteurs toujours cités dont on encourage l'étude appartiennent à la tradition française (Pascal, Bossuet, Fénelon), la question de la religion est abordée sous l'angle de la religion naturelle et c'est désormais Kant qui fixe le cap. Le criticisme kantien sape tout dogmatisme et récuse toute tutelle cultuelle mais entend continuer la lutte contre l'athéisme par des moyens plus efficaces que la théodicée traditionnelle. La disparition de la morale religieuse en 1885 dans les programmes de philosophie au profit d'une discussion sur la métaphysique et la religion naturelle indique qu'un long combat vient de se conclure au profit de ceux qui plaident pour l'indépendance de la morale par rapport à la religion. Le cordon ombilical est donc clairement coupé avec la pensée religieuse et pas seulement avec le clergé. On voit mal en effet comment une société pourrait se passer de toute morale au risque de tomber ainsi dans l'anomie. *L'indépendance de l'enseignement de la philosophie vis-à-vis de la religion passe donc par celle de la morale vis-à-vis de cette dernière*. Nous reviendrons plus au fond sur ces questions dans la discussion autour de la question de la morale laïque qui a joué le rôle capital que l'on sait dans la laïcisation de l'École. La notion de religion naturelle disparaîtra même des programmes de 1923. Ce qu'il faut retenir, même si cela peut paraître étonnant, est que la religion, comme objet d'étude (« fait religieux » justement) voire comme « notion », est absente et n'apparaîtra en tant que telle que bien plus tard, dans les programmes de 1960. En se souvenant que *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* de Weber date de 1904-1905 et que *Les formes élémentaires de la vie religieuse* de Durkheim (qui est lui-même un produit pourtant archi typique de la formation philosophique républicaine à la française) datent de 1912, comment expliquer un tel décalage, un tel retard ? Cela, de notre point de vue, ne peut se comprendre qu'à cause de la grande proximité entre philosophie et théologie via la métaphysique. Immergée dans la question de Dieu, la philosophie ne souffre pas de myopie mais de presbytie vis-à-vis de la question de la religion. Elle distingue mal ce qui lui est trop proche. Ou alors elle veut tellement se distinguer de celle qui lui est si proche qu'elle la met hors de sa vue. En analysant le fameux manuel d'Armand Cuvillier (très utilisé et datant des années 1920), Bruno Poucet montre bien que si Dieu peut être l'objet d'une intuition, d'une rencontre mystique personnelle, la religion quant à elle est comme « […] dissoute dans le fait social au point de ne plus apparaître en tant que telle » (Poucet, 2010, p. 16). Il est vrai qu'Auguste Comte est une exception intéressante mais qui eut beaucoup plus d'influence dans les milieux scientifiques, économiques et politiques que dans les milieux universitaires et ceux de la philosophie académique dont il n'était pas issu.

Il est un autre point sur lequel il faut porter l'attention : la spécificité de l'enseignement de la philosophie d'un point de vue pédagogique. Là encore se dégagent quelques traits caractéristiques de l'enseignement de la philosophie à la française. Avec l'affranchissement des catéchismes et des dogmes, avec le mot d'ordre kantien de ne rien soustraire à l'examen de la raison, pas même les lois à cause de leur majesté et pas même la religion à cause de sa sainteté, la classe de philosophie devient une sorte de moment à part qui n'est ni tout à fait le sommet des études secondaires, ni le début des études supérieures où il faut bien, si l'on reste dans la perspective de cette discipline, se plonger dans l'histoire de la philosophie. *Un moment non scolaire dans la scolarité, un moment d'anarchisme monacal, de fraternité élitiste et d'aristocratisme républicain*. Toutes ces contradictions ont été souvent soulignées. Les élèves sont invité·e·s à ne pas réciter des doctrines, à penser par elles- et eux-mêmes et, selon les instructions de 1925, il ne s'agit pas de former des savant·e·s mais « d'armer les jeunes gens d'une méthode de pensée qui leur permettra d'exercer leur profession dans une société démocratique » (Poucet, 1998). La philosophie du lycée qui reste encore, à cette époque, de fait réservée à une petite frange de la société participe donc naturellement à la formation des élites dans une liberté pédagogique où finalement les têtes les mieux faites et qui sont déjà les plus pleines sont évidemment les plus à l'aise. Symétriquement, les professeures et professeurs de philosophie, fort peu nombreux et ayant passé le cap d'une sélection particulièrement sévère, forment une sorte de corps d'élite de

l'École républicaine. Le développement de la société scientifique et technique entraînera toutefois inexorablement une désaffection du « Bac philo » au profit de sections où cette discipline sera plus un complément culturel que la matière sélective. Le temps où les humanités étaient la voie royale pour faire un bon médecin est révolu depuis longtemps, qu'on le regrette ou non.

2.3 Troisième période

Elle va de 1945 à nos jours. En retenant toujours les leçons de Bruno Poucet, ce temps est celui de l'éclatement de l'unité doctrinale et professionnelle des professeur·e·s de philosophie, même si cette discipline garde encore aujourd'hui quelques caractéristiques distinctives (féminisation de 40% au lieu de la moyenne de 63% dans l'enseignement secondaire, nombre de places aux concours toujours très faible…). Qu'en est-il de la religion dans les programmes ? Ce n'est que dans les programmes de 1960, comme nous l'avons indiqué plus haut, que celle-ci apparaît hors de tout contexte métaphysique :

> […] puisqu'il s'agit, dans la culture humaine, d'examiner les techniques, l'art, la religion et les sciences. On le voit, ce qui intéresse la réflexion philosophique explicitement revendiquée à l'époque, c'est l'aspect social et culturel de la religion. C'est l'époque où les anthropologues et les sociologues s'intéressent à la question religieuse. Les philosophes n'y échappent pas, d'autant que ce programme revêt explicitement une orientation liée aux sciences humaines. (Poucet, 2003)

La montée en puissance des sciences humaines et sociales est donc un facteur évident à prendre en compte. Mais il en est un autre, qui n'en est d'ailleurs pas séparé et parfois convergent, qui pèse de tout son poids, c'est l'atmosphère politique et intellectuelle de l'après-guerre. Le Parti communiste (PCF) pèse plus de 20% sur le plan électoral. Les intellectuel·le·s français·es, à quelques exceptions notables près, sont largement influencé·e·s par le marxisme. Sartre est un « compagnon de route » du PCF ; on viendra un peu plus tard chercher rue d'Ulm, auprès d'Althusser, les oracles de la rupture épistémologique marxienne, Bourdieu devient sociologue et fait la théorie économique du capital symbolique et des processus sociaux de la domination, forme secondaire et distinguée du marxisme ordinaire. Le livre de Jean-Pierre Vernant sur *Les Origines de la pensée grecque* (1962) devient une sorte de bréviaire des professeur·e·s de philosophie pour introduire leur cours en montrant comment la philosophie n'est pas un « miracle » exempt de toutes conditions de naissance et de déterminations mais l'expression d'une histoire sociale, politique, d'une géographie et d'un urbanisme, etc. Ce petit livre remarquable nous a d'ailleurs souvent accompagné dans notre propre enseignement, commencé au début des années 1980. Au rebours de la logique qui a précédé et déterminé l'enseignement de la philosophie, Dieu, en disparaissant, fait apparaître la religion. Il est incontestable qu'il n'y a de théorie possible de la religion qu'à partir d'une certaine mise à distance de celle-ci au moins, si ce n'est d'un athéisme radical. Les trois « maîtres du soupçon », selon l'expression de Ricoeur, Marx, Nietzsche et Freud, sont les figures les plus emblématiques et les plus convaincantes de ce phénomène. Ils sont d'ailleurs très largement sollicités par les professeur·e·s de philosophie depuis les années 1960 et aujourd'hui encore, dès qu'ils ou elles abordent, dans leur cours, la notion de religion. Toutefois, l'enseignement de la philosophie est sans doute parcouru par des tendances complexes et contradictoires. La philosophie du 20e siècle est elle-même parcourue par toutes sortes de tendances suicidaires, que ce soit en voulant cesser d'être elle-même et accéder à un statut « scientifique » en abordant les rives des sciences humaines ou en voulant « changer le monde » plutôt que l'interpréter, que ce soit par le positivisme logique qui détermine toute la pensée anglo-saxonne ou par la pensée de l'être heideggérienne qui veut régresser en-deçà de la métaphysique. La situation de l'enseignement de la philosophie est donc en profondeur problématique quant à sa signification et ses contenus, au moment où il n'est question, de la part de ses propres représentant·e·s, que de la dépasser d'une manière ou d'une autre. Mais comment cela se traduit-il dans les programmes de philosophie et dans la pratique de cet enseignement ? Et bien justement par le fait que rien ne change vraiment ! Non pas que la pratique effective des enseignant·e·s ne change pas car le monde et les élèves ont changé. Mais cette pratique est mal connue et mériterait d'être en soi un objet d'étude. Rien ne change en profondeur du point de vue des programmes et dans la façon qu'a l'institution de définir ce qu'est l'enseignement de la philosophie. Il y a eu les programmes de 1973, puis ceux de 2003 sur lesquels un consensus s'est fait péniblement. Avant de revenir sur la situation professionnelle et institutionnelle de cet enseignement, que constatons-nous pour ce qui est de la place de la religion ou des faits religieux dans les programmes ? La religion dans les programmes de 1973 est à étudier dans un bloc intitulé « La pratique et les fins » avec la culture, la technique, le travail, l'art, etc. Le domaine de la « pratique » est certes aussi celui de la morale (qui, elle, n'apparaît pas en tant que telle), mais enfin le changement n'est pas considérable par rapport à la place qui lui était faite en 1960. Quant au programme de 2003 dont nous donnerons plus loin une analyse détaillée, la situation n'a guère évolué par rapport au programme antérieur, d'une manière générale et sur la religion en particulier. On

voit donc que dans cette troisième période, la religion a bien une place explicite dans les programmes mais qui n'est pas très importante, que cette place est à mettre en relation avec le développement des sciences humaines et des sciences des religions en particulier (traiter du fait religieux par un travail d'objectivation) sans que cela ne soit vraiment explicite non plus. On peut comprendre cette situation via le paradigme de la sécularisation. Depuis 1945, la pratique religieuse décline, la sortie de la religion s'accomplit et on serait tenté de confiner le chapitre « religion » à une réflexion pour mémoire sur les hommes et les sociétés du passé. Or, nous avons longuement réfléchi dans notre première partie au fait que si la sécularisation continue, ce n'est pas sans que les faits religieux ne laissent de traces profondes dans les structures psychologiques et sociales, en plus du fait qu'il y a une forme nouvelle, « recomposée », de la présence du religieux dans la sphère publique. Autrement dit, ce qui se joue au mitan des années 1980, qui est aussi le moment de l'émergence de la question de l'enseignement des faits religieux, est quasiment absent et éludé dans l'enseignement de la philosophie en France. Quand on voit à quel point l'histoire de cet enseignement est liée dans sa forme et son contenu à l'histoire religieuse de la France, on se trouve devant un grand paradoxe qu'il faut tenter d'élucider tant cela est prometteur pour l'ensemble de notre recherche.

3 Les raisons de la méfiance de l'enseignement de la philosophie vis-à-vis de l'enseignement des faits religieux

Pourquoi donc un tel effet de résistance au changement dans cette discipline, pourquoi donc également une telle méfiance vis-à-vis de l'enseignement des faits religieux ? Il nous semble que cela se comprend par une série de quatre grandes raisons.

3.1 La raison existentielle

Elle touche l'existence même et la signification de la philosophie qui est menacée de toutes parts en tant que telle, ce qui se traduit par un effet de résistance au changement de la part de celles et ceux qui l'enseignent. Nous pourrions l'appeler la raison *existentielle*. La menace est extérieure et intérieure. Extérieure, car on demande au système éducatif d'être le rouage d'un système économique dit de la « connaissance » où il faut mettre à jour ses compétences et son savoir au rythme des progrès des ordinateurs et de la nouveauté des logiciels. Cela prend beaucoup de temps tandis que, par ailleurs, Aristote et Kant sont toujours aussi longs et difficiles à lire. On aura beau argumenter sur l'efficacité du « capital lettres », la section L (littéraire), où la philosophie a un coefficient important, ne représente plus que 10% des élèves, qui ne sont d'ailleurs pas celles et ceux qui ont le plus d'aptitude pour la philosophie. Menace intérieure, car la philosophie a développé ce que nous avons appelé ses « tendances suicidaires », un esprit critique hyperbolique qui fait qu'il n'y a guère de consensus en son sein et un éclatement des théories et des attitudes entre les freudien·ne·s, les marxistes, les wittgensteinien·ne·s, les heideggérien·ne·s, les néo-thomistes ou tout ce que l'on voudra. On pourrait penser que cette pluralité hyper- ou ultramoderne devrait être très favorable à une évolution des programmes et des pratiques. C'est plutôt le contraire qui est vrai et, comme il n'y a plus de consensus, cela favorise le *statu quo ante*, ce qui est une manière de ne donner raison à personne. Ces difficultés de la philosophie académique ne doivent cependant pas cacher la formidable vitalité de la philosophie et la demande sociale dont elle est l'objet. Quand on ne sait plus s'il faut être communiste, bouddhiste ou chrétien·ne, scientiste ou romantique, si notre modèle de développement ne va pas rendre la vie terrestre impossible dans des délais relativement courts et si le « vivre ensemble » dont on ne sait plus s'il doit être local, national ou mondial ne va pas se déliter bientôt ; alors il est bon de se tourner vers ces monuments classiques que sont les œuvres des grand·e·s philosophes ou plus simplement d'aller philosopher au café ou en lisant de nouveaux magazines philosophiques !

3.2 La raison native

La deuxième raison, qui concerne aussi l'existence même de la philosophie et de son enseignement public, touche à une sorte de scène originelle dans ses relations avec la religion. Nous pourrions l'appeler la raison *native*. Vouloir lui imposer, comme de l'extérieur, un savoir sur les faits religieux, ne peut que lui rappeler sourdement un retour de cette sorte de mère castratrice que fut pendant si longtemps la religion pour elle, soit en lui déniant le droit d'exister, soit en la contrôlant. Celle qui fut longtemps, même si la formule est simplificatrice, la « servante de la théologie » n'est pas prête à rentrer docilement dans le rang. On pourra toujours argumenter longuement sur le fait que l'enseignement des faits religieux est tout sauf un « retour de la religion ou du catéchisme à l'école », l'inconscient (les philosophes aussi sont concernés !) fonctionnant en valeur absolue, le simple fait de prononcer l'adjectif « religieux »

crée un réflexe de défense. En restant sur un registre psychique, il est aussi possible d'émettre l'hypothèse que le corps des professeur·e·s de philosophie ne veut rien savoir de sa naissance qui n'a bien sûr rien à voir avec la limpidité d'un raisonnement mais renvoie d'une manière trouble au fait qu'il est un clergé d'État qui n'aurait jamais pu se constituer comme tel sans le hégélianisme à la mode cousinienne et le néo-kantisme à la Barni ou à la Lachelier. C'est-à-dire sans des philosophies qui, pour n'être que des religions morales et spirituelles, gardent un élément de religiosité dans ce rapport à l'Absolu ou au suprasensible et qui se met de surcroît au service de l'État.

3.3 La raison épistémologique

La troisième raison, liée aux deux premières, tient au fait que l'expression « enseignement des faits religieux » est perçue par certaines personnes comme un corps étranger sur le plan méthodologique puisque la philosophie travaille de manière conceptuelle et critique sur l'idée même de religion et redoute de se laisser distraire par des énumérations factuelles à n'en plus finir sur le fait qu'il y a tant de choses dans le monde et notamment des milliers de croyances et de rites bariolés. Nous pourrions l'appeler la raison *épistémologique*. Pluralité dans l'espace et le temps qui peut conduire, il faut bien le reconnaître, soit à une tentation apologétique de la religion, soit au relativisme. En effet, le fait n'est pas le droit et qu'une chose existe depuis longtemps et partout n'est pas une preuve convaincante de sa légitimité et de son invulnérable pérennité. Quant au relativisme, il n'est sans doute pas nouveau, mais s'accommode parfaitement bien avec une société entièrement dominée par la technique et l'économie : une seule forme fondamentale et restrictive de rapport au monde et à la vérité et pour le reste, le spectacle des opinions et des coutumes sur lesquelles il est interdit de porter un jugement de valeur. Ce relativisme s'accommode également fort bien avec ce simplisme selon lequel toutes les religions sont des religions et à ce titre se valent toutes, ce qui justifierait à terme une évolution politique et juridique vers le communautarisme.

3.4 La raison pédagogique

La quatrième serait la raison *pédagogique.* Elle concerne la situation de la philosophie dans le contexte scolaire contemporain. Cette situation nous semble particulièrement tendue et inconfortable[3] et souligne l'ambivalence de la philosophie dans son rapport à la cité et donc à un enseignement d'État. La philosophie ne peut vivre qu'en contexte démocratique ou, en tous les cas, dans un contexte où la liberté de conscience et d'expression existe au moins un peu. En retour, la grande justification de l'enseignement de la philosophie, qui n'est autre que celle de l'École en général, tient au fait qu'il n'y a de démocratie digne de ce nom que lorsque les citoyen·ne·s ont accès à un niveau d'éducation et de réflexion critique suffisant, car ce n'est pas le bulletin de vote qui fait une liberté concrète et substantielle. Mais, d'un autre côté, dès l'instant que l'on sort de la philosophie qui se pratique tous les jours comme M. Jourdain le fait pour la prose, tout devient rapidement beaucoup plus difficile et beaucoup moins « démocratique ». Bref, les professeur·e·s de philosophie, héros et héroïnes de la démocratisation par l'École, de l'esprit critique et de la nuque raide face à tous les pouvoirs, sont aussi le dernier carré de la Garde d'une École de l'élitisme républicain qui est en fait un système aristocratique, mais selon des critères intellectuels. La démocratisation par l'École, oui ; la massification de l'École, non. Nous employons là une formule un peu brutale mais qui doit être à notre sens révélatrice d'une situation où les professeur·e·s de philosophie comme individus sont évidemment complexes et nuancé·e·s mais pris dans des contraintes structurelles qu'il faut analyser et des problèmes politiques liés à l'École dont nous sommes toutes et tous responsables. Nous avons vu que l'enseignement de la philosophie est resté indifférent (dans ses programmes et sa manière académique de se définir) aux phénomènes contemporains et contradictoires de la sécularisation ; il faut maintenant constater qu'il est resté indifférent également au phénomène de la massification scolaire (comme si le fait de ne pas en parler vraiment et d'envisager ses conséquences était une manière de nier cette réalité). Qu'est-ce qu'un·e professeur·e de philosophie va pouvoir faire, lorsqu'il faudra faire disserter des élèves sur les rapports entre nature et culture, alors que certain·e·s sont au bord de l'illettrisme ? Sait-on que le problème qui se pose avec le plus d'acuité pour un certain nombre d'élèves, lors de l'épreuve écrite de quatre heures, est l'incapacité à rester assis·e·s un temps aussi long, compte tenu qu'ils ou elles ont écrit tout ce qu'ils pouvaient dire en moins d'une heure ? Comme toujours dans ce débat sur la situation de l'École aujourd'hui, les passions deviennent violentes car nous savons bien que nous sommes au cœur du pacte social et au point où se noue notre avenir. Les un·e·s ne font que chanter la démocratisation de l'École et n'ont que haine pour les « réactionnaires » qui s'en plaignent, les autres crient que l'École n'est plus qu'un radeau de la Méduse après avoir été coulée par la démagogie. Le drame est que tout le monde a sans doute raison ! Parce qu'aujourd'hui les territoires sont profondément clivés sur le plan social et scolaire, parce que beaucoup d'établissements vont très bien, sans doute la majorité, et que beaucoup vont cependant très mal ! Pour revenir à l'enseignement de la philosophie,

3 Un rapport non publié du Groupe de philosophie de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (2008) souligne cette fragilité et cet inconfort.

sa pédagogie, officielle en tous les cas, n'a pas changé alors que son public s'est profondément transformé, que les séries technologiques sont concernées, même si le Bac professionnel ne l'est pas. Conçu pour structurer intellectuellement l'élite de la Nation, pour discuter et remettre en question les connaissances déjà acquises, cultiver l'amour de la loi et l'insolente liberté tout à la fois, cet enseignement se retrouve dans un univers qui lui est étranger. Dès lors, là encore, une attitude crispée de résistance au changement peut s'exprimer, car faire évoluer la pédagogie de la discipline, les modalités d'évaluation et de contrôle des connaissances, les programmes, c'est consacrer le fait que le métier n'est plus le même. Le point de crispation est alors la liberté des professeur·e·s et le sens même de cet enseignement qui est censé faire penser les élèves. Et comment pourraient-ils ou elles penser si les professeur·e·s ne pensent pas de leur côté ? Cette question mérite d'être traitée un peu plus en profondeur car elle concerne le sens de l'École.

4 Une réforme de l'enseignement de la philosophie ?

Quels sont les arguments qui plaident pour une refonte complète de l'enseignement de la philosophie ? Les connaissances liées aux humanités, considérées comme allant de soi et nécessaires à l'exercice de la philosophie, font désormais défaut. Les élèves qui sont aujourd'hui en terminale n'ont plus les mêmes capacités d'expression écrite que leurs aîné·e·s (ces élèves en ont sans doute d'autres). Dans ces conditions, jouer sa note du Bac sur une dissertation qui risque d'être considérée comme nulle, sur la forme comme sur le fond, est une situation stérile. Une réponse possible consiste alors à penser qu'il faut donc s'acheminer vers une forme d'enseignement de type « histoire des idées » qui pourraient donner lieu à des questions de cours.

Quels sont les arguments qui plaident pour une défense de l'enseignement de la philosophie par opposition à celui de l'histoire des idées ? N'est-ce pas une résistance salutaire à une École qui n'est plus une École du « faire » mais du déferlement du « parler sur », qui ne cherche plus à former des sujets actrices et acteurs de leur propre discours mais des élèves qui consomment et commentent des discours tout faits. Que dirait-on d'un·e professeur·e de mathématiques qui parlerait des mathématiques sans en faire, d'un·e professeur·e d'arts plastiques incapable de la moindre œuvre plastique, d'un·e professeur·e de musique qui n'aurait jamais touché un instrument ou d'un·e professeur·e d'éducation physique qui ne serait qu'un·e historien·ne de l'athlétisme sans avoir jamais foulé un stade ? Il n'est pas impossible que la tendance générale soit d'ailleurs celle-là. Pourtant, on peut courir sans être Carl Lewis, jouer du piano sans être Arthur Rubinstein, écrire sans être Victor Hugo et philosopher sans être Leibniz. Cela demande un peu de foi, de courage et d'engagement, ce que d'ailleurs tout·e professeur·e cherche à éveiller chez ses élèves. Le mouvement enseigne le mouvement, c'est en faisant que l'on entraîne et que l'on apprend à faire. Une des premières tâches des professeur·e·s de philosophie est d'expliquer en début d'année aux élèves qui n'ont pas encore fait de dissertation, qu'on ne leur demande pas un sondage d'opinion. Certain·e·s rendent en effet parfois des copies construites sur le mode suivant : les un·e·s pensent ceci, d'autres pensent cela et puis d'ailleurs chacune et chacun pense ce qu'il veut. Toute la philosophie tient au contraire au fait que, si l'on peut dire en effet ce que l'on veut, on ne pense pas comme on veut, même s'il n'y a pas une solution unique aux grandes problématiques philosophiques. On comprend que c'est l'originalité même du cours de philo qui peut se sentir menacée s'il doit devenir l'exposé du catalogue des doctrines.

Il nous semble qu'il y aurait pourtant une solution toute simple et raisonnable qui consisterait à avoir un programme construit sur le modèle suivant : une introduction générale à la philosophie et à ses méthodes et trois thèmes définis (appartenant, par exemple, chacun à ce que le programme de 1973 appelait « l'homme et le monde », « la connaissance », « la pratique et les fins ») qui changeraient chaque année, accompagnés de trois œuvres étudiées en classe en relation avec ces thèmes. La prise en compte de la dimension religieuse se ferait à l'intérieur de l'étude des trois thèmes. L'épreuve du Bac serait constituée de deux questions sur les œuvres (6 points par exemple), et d'une dissertation ou d'un commentaire portant nécessairement sur les thèmes de l'année. Les avantages sont certains : plus de course folle pour traiter un nombre astronomique de notions et la certitude d'avoir quelque chose à dire, à condition d'avoir travaillé, puisqu'on sait à l'avance sur quels thèmes on va « tomber ». Curieusement, ce système marche très bien en classes préparatoires depuis longtemps selon des modalités diverses et on s'imagine qu'approfondir une question est difficile alors que c'est l'inverse qui est vrai : l'étude de trop nombreuses notions est très difficile avec des élèves qui débutent en philosophie !

Sommes-nous éloignés de la question de l'enseignement des faits religieux ? Non, car si cette question a émergé telle que nous l'avons analysée depuis les années 1980, c'est à cause de la question du « vivre ensemble » et de

formidables lacunes chez les élèves qui empêchent toute culture générale digne de ce nom. Or c'est bien dans une large mesure ce qui met en difficulté l'enseignement de la philosophie : des élèves sans substrat de connaissances et n'ayant plus l'homogénéité qui était la leur il y a quarante ans sur le plan social, culturel et religieux.

5 Quelle présence du religieux dans les programmes actuels de philosophie ?

La question que nous nous posons est de savoir dans quelle mesure et comment les programmes d'enseignement de la philosophie en classe terminale, *tels qu'ils existent effectivement* depuis juin 2003 pour les séries générales et septembre 2005 pour les séries technologiques, peuvent conduire à une connaissance du fait religieux et à une réflexion critique sur lui et, inversement, si une telle connaissance n'est pas de nature à nourrir le travail philosophique. Nous posons cette question de *plusieurs points de vue :*

– Du point de vue de la nature et des finalités de cet enseignement.

– Du point de vue des « notions et repères » qui font le contenu de ces programmes.

– Du point de vue de la liste des auteur·e·s dont les œuvres peuvent être étudiées.

5.1 Nature et finalités de l'enseignement de la philosophie

Pour ambitieuse que soit cette perspective, l'enseignement de la philosophie en terminale est conçu pour que les élèves *fassent* de la philosophie. C'est-à-dire ne se contentent pas d'en *parler,* au pire, ou, au mieux, de *restituer* des doctrines qui appartiennent à l'histoire de la philosophie. Il s'agit donc bien d'apprendre à philosopher plutôt que d'apprendre la philosophie selon la formule célèbre de Kant. Voilà pour la nature fondamentale de cet enseignement, idéalement au moins. Mais on ne philosophe pas à partir d'un néant de compétences, de connaissances et de culture.

Les *deux finalités* de cet enseignement, « substantiellement unies », sont, selon les termes mêmes des programmes « […] *l'accès à l'exercice réfléchi du jugement* et à […] *une culture philosophique initiale* » (MENESR, 2003, annexe I.1). On serait tenté de dire qu'un jugement sans contenu ni culture serait vide et qu'une culture sans jugement aveugle. Ceci vaut pour *toutes* les séries.

Mais en quoi donc consiste cette culture ? Les programmes rappellent fort justement que cette culture repose d'abord sur la formation scolaire *antérieure*, ce qui est une manière de lutter contre ce préjugé selon lequel la philosophie serait une discipline étrange qui n'aurait rien de commun avec toutes les autres. C'est plutôt l'inverse qui est vrai, car l'apprentissage des sciences de la nature ou de l'Homme, des lettres et des langues étrangères est sans doute la meilleure propédeutique philosophique. La philosophie est certes première de deux points de vue : elle se veut radicale ou fondamentale et, très tôt, les petits enfants posent volontiers des questions métaphysiques. En tant que discipline académique par contre, la philosophie est chronologiquement seconde et ne peut commencer qu'à partir d'un substrat minimal de compétences et de culture, même si l'on peut raisonnablement envisager une initiation philosophique avant la terminale. Du point de vue des compétences, c'est l'ensemble de l'entreprise scolaire qui exerce la raison et non bien sûr un privilège de la philosophie. La culture philosophique, quant à elle, n'est pas celle qui est censée être antérieurement acquise, elle est surtout celle que l'on acquiert dans la classe même de philosophie. Elle repose aussi, selon les programmes, sur « la culture littéraire et artistique, les savoirs scientifiques et la connaissance de l'histoire » (MENESR, 2003, annexe I,1). On ne peut être plus clair du point de vue de celles et ceux qui ont rédigé les programmes : progresser dans ces savoirs est nécessaire à l'exercice vivant de la philosophie. Il est d'ailleurs écrit un peu plus loin que cet enseignement est « ouvert aux acquis des *autres disciplines* ».

Quelle relation avec la connaissance du fait religieux ? Tout simplement qu'il n'existe pas de culture littéraire, artistique et historique dignes de ce nom sans un minimum de connaissances sur les religions et la façon dont le religieux pénètre toutes les sphères de l'activité humaine. Quant aux sciences de la nature, il est vrai que l'on peut s'y exercer sans connaissance du fait religieux, mais celle-ci se révèle fort utile dès que l'on veut réfléchir à leur signification et à leur histoire au sein des sociétés dans lesquelles elles se développent. Être « ouvert aux autres disciplines » signifie notamment l'ouverture aux sciences humaines telles que la psychologie et la sociologie qui ont fort à dire sur le fait religieux. Notons au passage que les anciens programmes, en vigueur pendant 30 ans, avaient

le mérite de faire réfléchir explicitement à la naissance d'au moins une science humaine, les professeur·e·s devant en choisir une pour construire leur cours.

5.2 Notions et repères

Les *notions* permettent de donner des limites à un programme qui ne peut certes pas être encyclopédique en une seule année d'enseignement, même s'il doit essayer de couvrir le champ des grandes interrogations humaines.

Pour les *séries générales* (L, ES, S), « *La religion* » apparaît explicitement comme une notion à étudier à l'intérieur du « champ de problèmes » intitulé « *La culture* » (MENESR, 2003, annexe II.1). La religion est donc au programme de la classe de philosophie et ce depuis bien avant les textes actuels ! Il ne s'agit bien sûr pas d'on ne sait quelle initiation religieuse, mais d'une problématisation réflexive de la notion de religion. La liberté pédagogique des professeur·e·s leur permet d'aborder cette notion de différentes manières : tentatives complexes de définition de la notion, relations étroites entre philosophie et religion (n'oublions pas que le domaine de la religion défini comme tentative de réponse à la question « que m'est-il permis d'espérer ? » fait partie de la philosophie selon Kant ! Occasion sans doute de distinguer religion naturelle et instituée, de situer ce que dit Kant de la religion et de montrer que ce mot peut prendre des sens radicalement différents selon les contextes), critique radicale de la religion dans le cadre de l'athéisme philosophique, mais aussi – et ce point nous intéresse particulièrement – connaissance du fait religieux. Rares sont les professeur·e·s de philosophie qui n'intègrent pas à leur cours des références à Duby, Durkheim, Mauss, Weber ou Lévi-Strauss. En ce sens, la connaissance du fait religieux fait donc bel et bien partie du programme ou, en tous les cas, semble une optique incontournable pour une étude satisfaisante de la notion de religion.

Pour les *séries technologiques*, la notion de religion disparaît. Par contre, dans le champ de « *La vérité* » apparaît le couple de notions « *La raison et la croyance* » ainsi que « *L'expérience* » (MENESR, 2005, annexe, p. 30). On peut penser que ce champ sera propice à la distinction entre ce qui est certain par la démonstration et l'expérimentation et ce qui n'est que possible ou dénué de tout fondement, échappant à toute expérience possible ou même toute espèce d'intelligibilité. On peut penser que ce sera l'occasion de distinguer « science » au sens que ce mot a pris depuis Newton, « philosophie » et « religion » ; de montrer les échanges entre ces frontières et leur perméabilité.

Notons que dans le champ « *La culture* », la notion « *Les échanges* » est présentée, de même que les trois précédemment citées, comme étant susceptible d'être abordée au titre des divers aspects du « *fait religieux* » (MENESR, 2005, annexe, p. 30). Dans le texte des programmes, cette expression est citée entre guillemets, ce qui signifie qu'elle reprend une expression consacrée, notamment depuis le rapport Debray sur « l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque » (2002). Le fait religieux apparaît sous « divers aspects », ce qui est une manière d'insister sur le fait qu'il n'a pas une signification univoque et ne peut pas être abordé d'une seule façon. Pour ce qui concerne « *Les échanges* », la vie religieuse étant l'occasion d'échanges matériels et symboliques, ce cas justifie pleinement le fait que les programmes spécifient que les professeur·e·s peuvent utiliser dans leur enseignement des écrits appartenant aux « *sciences humaines* ». Cette mention dans les programmes des séries technologiques confirme « l'ouverture aux acquis des autres disciplines » qui est affirmée pour toutes les séries.

Les *repères* constitués de distinctions lexicales et conceptuelles ne forment pas une partie séparée du programme mais leur étude facilite celle des notions. Ainsi, les programmes de séries générales donnent l'exemple de la distinction *idéal/réel* qui peut être impliquée dans l'étude de la notion de religion, parmi d'autres. Comment ne pas y voir la distinction entre la nécessaire connaissance (minimale) des doctrines religieuses et la non moins nécessaire connaissance de la façon dont elles prennent corps et vie dans l'espace et dans le temps, c'est-à-dire dans des contextes culturels et historiques donnés. Cette dernière connaissance étant justement de l'ordre du « fait religieux ». On pourrait librement multiplier les liens possibles avec des couples comme : croire/savoir, expliquer/comprendre, persuader/convaincre, transcendant/immanent, etc.

Plus généralement, on est obligé de constater que la plupart des notions de la liste de toutes les séries peuvent être étudiées en lien avec le fait religieux, selon la liberté des professeur·e·s de construire leur cours. Qu'on ne pense qu'à « La conscience », « Autrui », « L'art », « La matière et l'esprit », « La justice et la loi», « Le devoir », « Le bonheur », etc.

5.3 Auteur·e·s

Il s'agit d'une liste d'auteur·e·s dans laquelle les professeur·e·s doivent obligatoirement choisir une ou deux œuvres à étudier. Ce qui n'empêche pas d'étudier d'autres auteur·e·s par ailleurs. Il s'agit de préparer l'hypothétique oral du deuxième groupe d'épreuves du baccalauréat, mais c'est surtout « un élément constitutif de toute culture philosophique » selon les termes des programmes (MENESR, 2003, annexe II.2). Que constate-t-on dans cette liste de 57 auteur·e·s qui va de Platon à Foucault, du point de vue qui nous occupe ?

Première surprise : il y en a sept qui sont aussi des théologiens d'une Église particulière ! Augustin, Averroès, Anselme, Thomas d'Aquin, Guillaume d'Occam, Malebranche, Berkeley. Pour Averroès, sa fonction de « cadi » est indissociable de la religion musulmane.

Deuxième surprise : près de la moitié peut être considérée comme clairement engagée dans une tradition religieuse explicite (par ex : Pascal, Kant, Kierkegaard, Lévinas…). Reconnaissons toutefois qu'il y a là matière à un débat complexe et difficile pour plusieurs raisons.

Quelle relation établir entre les philosophes grecs et latins de l'Antiquité et le fait religieux ? Ils ne sont certes pas religieux au sens où ils inscriraient leur pensée dans une relation intime avec une Révélation, mais peut-on dire que Platon, Plotin, Cicéron ne sont pas religieux ? Certains philosophes ne sont certes pas des penseurs « religieux », mais peut-on écarter Montaigne, Descartes et Tocqueville, par exemple, du christianisme ?

Quant à des auteurs comme Nietzsche, qu'on peut certes classer rapidement comme non religieux, on constate que cela ne se traduit pas par une indifférence religieuse mais par le souci *constant* de penser le « phénomène religieux » pour reprendre ses propres termes. À quoi au juste s'attaque la façon qu'a Spinoza de lire la Bible ? À quoi au juste s'attaquent les athéismes de Marx et de Sartre ?

Il n'y a pas lieu d'entrer ici dans ces débats qui font la substance même de la philosophie, ni non plus de discuter la pertinence du choix des auteur·e·s. Force est toutefois de *constater* une *présence considérable du religieux* – sous des formes très différentes, il est vrai – dans la pensée d'une écrasante *majorité* cette fois-ci des auteur·e·s « au programme ».

5.4 Synthèse

L'enseignement du fait religieux n'est pas à « introduire » dans l'enseignement de la philosophie, pour la bonne raison qu'il y est déjà. Mais il ne suffit pas de dire cela, car la forme de cette présence n'est pas toujours clarifiée, ni analysée. Il n'est pas sûr non plus que toutes les conséquences en soient tirées. L'expression « fait religieux » apparaît dans les programmes des séries technologiques mais non dans ceux des séries générales qui sont un peu moins récents. Là n'est pourtant pas l'essentiel.

Le fait religieux est présent de trois manières selon les trois points de vue que nous avons adoptés :

– Du point de vue de la nature et des finalités de l'enseignement de la philosophie, une culture générale est indispensable ainsi qu'une ouverture aux autres disciplines. La philosophie n'est ni l'exercice d'une pensée vide à force d'être pure, ni non plus une synthèse plus ou moins habile de ce qui se fait ailleurs. Les professeur·e·s doivent pouvoir donner le plus de connaissances et d'approches possibles, encourager le jugement critique afin de permettre à leurs élèves de répondre – provisoirement sans doute – aux questions métaphysiques et existentielles qu'ils ou elles se posent.

– Du point de vue des notions et repères. La connaissance du fait religieux *doit* être mobilisée pour étudier la notion de *religion*. Elle *peut* l'être pour un nombre considérable de notions dont il n'y pas lieu de dresser la liste. Un certain nombre de « repères », quant à eux, entrent dans une relation expliquant/expliqué avec le fait religieux.

– Du point de vue des auteur·e·s. L'étude des œuvres peut révéler un contenu explicitement religieux. Qu'on songe au fait que le « Discours décisif » d'Averroès par exemple est à proprement parler une « fatwa », c'est-à-dire un avis juridique sur la licéité de la philosophie en islam. D'une manière générale, la connaissance du contexte religieux et historique dans lequel travaille un·e philosophe est très précieuse, il en va de même pour

la formation religieuse (confirmée ou rejetée, peu importe) qu'un·e philosophe a personnellement reçue. Non bien sûr qu'il faille expliquer un texte par la biographie de l'auteur·e, mais les textes eux-mêmes supposent ou convoquent des connaissances qui sont de l'ordre du fait religieux.

La conséquence à tirer de ces réflexions porte bien sûr sur la formation des professeur·e·s de philosophie qui auraient certainement des bénéfices à tirer d'une meilleure connaissance du fait religieux (approché selon *plusieurs* points de vue) aussi bien pour l'approfondissement disciplinaire que pour une meilleure connaissance de l'hétérogénéité des élèves qui vient en partie de leur pluralité culturelle et religieuse.

6 Conclusion

L'École française, pas plus qu'aucune autre, n'est absolument neutre. Faire le choix de la connaissance mais aussi de la pensée critique est un engagement moral et politique. Faire en sorte que toutes et tous, filles et garçons, puissent aller à l'école, quelles que soient leurs origines sociales, culturelles, ethniques et religieuses en est un autre. Les imperfections et les échecs, le poids terrible des déterminismes sociaux, l'ambivalence des effets de la scolarisation n'invalident pas l'utopie scolaire mais appellent à la réformer sans cesse. La France de 2016 est bien différente de celle des années 1880 et les défis, nouveaux et redoutables. Non seulement le projet scolaire n'est pas neutre en soi mais encore il est directement lié, en France, à la mise en œuvre d'une philosophie politique particulière, directement héritée des principes de la Révolution dont la laïcité est la conséquence. En aval de ces grands principes, les formes particulières de cette laïcité furent dictées par les rapports de force et les circonstances propres à notre histoire. C'est dans cette continuité-là que nous comprenons l'enseignement de la philosophie qui tente aujourd'hui de répondre aux défis d'une société sécularisée, « sortie de la religion », où cependant les religions et les convictions diverses rappellent, pour le meilleur et pour le pire, leur existence tenace. L'enseignement de la philosophie est antérieur à la laïcisation scolaire, garde sa pertinence ou en trouve une nouvelle aujourd'hui, malgré son manque d'ouverture aux « faits religieux ». Le propre de l'École française est qu'elle fait preuve d'une remarquable résistance au changement sur un point précis : *les religions ont été mises à la porte de l'école et doivent le rester*. Mais elles peuvent revenir par la fenêtre via le fracas du monde, le comportement des élèves comme celui des enseignant·e·s. L'École doit donc d'autant plus avoir un discours sur le religieux à partir duquel les élèves (les enseignant·e·s aussi, qui peuvent tout autant manquer de repères culturels !) pourront construire leurs propres appartenances ou non-appartenances. Il y a trois formes de résistance : celle du chêne, du roseau et du cuir. La première est forte et rigide, elle tient bon jusqu'au moment où elle peut casser. La deuxième est faite de laxisme, elle ne casse jamais mais se couche dans les tempêtes. La troisième est souple, tient bon en s'adaptant, elle s'étire et revient à sa forme qui change et demeure à la fois. Le style premier de l'École française est plutôt le chêne, mais le réel s'accommode mal de cette rigidité et peut parfois prendre le pas sur elle quand la République a du mal à imposer ses valeurs sur des territoires morcelés par la misère du monde et les incompréhensions culturelles. La résistance souple viendra du courage et de l'inventivité des professeur·e·s, notamment de philosophie, qui, loin de pouvoir être neutres, sauront être d'une ardente impartialité nourrie par le travail de la connaissance et la liberté réaffirmée de penser.

À propos de l'auteur

Philippe Gaudin est directeur adjoint de l'Institut européen en sciences des religions au sein de l'École pratique des hautes études (EPHE) à Paris. Agrégé de philosophie, il est titulaire d'un doctorat de l'EPHE portant sur les relations entre laïcité et enseignement des faits religieux en France. Après avoir enseigné la philosophie dans le secondaire, il travaille particulièrement depuis 10 ans à la formation des personnels des différentes fonctions publiques en France sur le thème « laïcité et faits religieux ».
philippe.gaudin@ephe.sorbonne.fr

Références

Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale*. Récupéré le 22 février 2016 du site du Ministère : http://media.education.gouv.fr/file/91/4/5914.pdf

Despland, M. (1999). *L'émergence des sciences de la religion. La Monarchie de Juillet : un moment fondateur.* Paris : L'Harmattan.

Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Paris : Gallimard.

Hadot, P. (1998). *Études de philosophie ancienne*. Paris : Les Belles Lettres.

Hadot, P. (2002). *La Philosophie comme manière de vivre*. Paris : Albin Michel.

Groupe de philosophie de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (2008). *État de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale.* Récupéré le 8 février 2016 sur le site de la Lettre d'information aux établissements *Le Café pédagogique* : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/etatdelaphilosophie.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). (2005). *Programme de l'enseignement de philosophie en classes terminales des séries technologiques.* Récupéré le 22 février 2016 du site du Ministère : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2005/hs7/philo.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). (2003). *Programme de philosophie en classe terminale des séries générales.* Récupéré le 22 février 2016 du site du Ministère : http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm

Poucet, B. (1998). La « tradition » de l'enseignement de la philosophie : essai d'investigation sur ses fondements. *Carrefours de l'éducation, 6,* 2-21.

Poucet, B. (1999). *Enseigner la philosophie, histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*. Paris : CNRS.

Poucet, B. (2003). La religion dans les programmes d'enseignement de la philosophie. *Côté philo*, *2*. Récupéré en mars 2014 du site de la revue, inaccessible aujourd'hui.

Poucet, B. (2005). Quelle identité pour les professeurs de philosophie (1809-2000) ? Dans P. Caspard, J.-N. Luc & P. Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire* (p. 285-300). Lyon : INRP.

Poucet, B. (2010). *Histoire de l'enseignement de la philosophie en France et religion : un couple morganatique ?* Communication présentée à l'Institut européen des sciences des religions (IESR), Paris, le 19 février. Récupéré le 8 février 2016 sur le site de l'Institut européen en sciences des religions : http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/index6500.html

Vernant, J.-P. (1962). *Les Origines de la pensée grecque*. Paris : PUF.

Compléments bibliographiques

Borne, D. & Willaime, J.-P. (dir.). (2007). *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?* Paris : Armand Colin.

Czajka, H., Joutard, P. & Lequin, Y. (dir.). (1992). *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque. Représentations, perspectives, organisation des apprentissages*. Besançon : CNDP/CRDP.

Direction de l'enseignement scolaire – Bureau de la formation continue des enseignants. (2003). *L'enseignement du fait religieux : actes du séminaire national interdisciplinaire, Paris, 5-7 novembre 2002*. [Buc] CRDP de l'Académie de Versailles.

Gaudin, P. (2014). *Vers une laïcité d'intelligence en France ? L'enseignement des faits religieux en France comme politique publique d'éducation depuis les années 1980*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires d'Aix-Marseille.

Gaudin, P. (2014). Enseignement des faits religieux et enseignement laïque de la morale : *état des lieux et perspectives.* Dans I. Saint-Martin & P. Gaudin (dir.), *Double défi pour l'école laïque : enseigner la morale et les faits religieux* (p. 77-89). Paris : Riveneuve.

Gaudin, P. (2015). L'enseignement des faits religieux et de la laïcité à l'école*. Les cahiers français, 389,* 30-35.

Didaktik
Didactique

Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec ?

Sivane Hirsch

Cet article s'intéresse à l'enseignement de thèmes sensibles liés à des marqueurs religieux dans les programmes québécois d'Éthique et culture religieuse (ECR) à travers l'analyse du traitement qu'en font des manuels et des cahiers d'étude attachés à ce programme. Bien que celui-ci ne reconnaisse que rarement le caractère sensible de ces thèmes, les enseignant·e·s ont tendance à éviter ces derniers, craignant les débordements éventuels que pourraient susciter les débats en classe. Dans quelles mesure les manuels sont-ils à même de soutenir les enseignant·e·s dans leur préparation ?

Zusammenfassung

Dieser Artikel fokussiert auf den Unterricht heikler Themen, die mit Religion im québec'schen Lehrplan des Faches „Ethik und religiöse Kultur" (éthique et culture religieuse, ECR) verbunden sind. Es wird analysiert, wie die dazugehörigen Lehrmittel und Schulhefte, die zu diesem Curriculum gehören, die heiklen Themen behandeln. Auch wenn der Lehrplan an wenigen Stellen die Problematik dieser Themen anerkennt, haben die Lehrpersonen die Tendenz, diese nicht zu thematisieren, da sie einen möglichen Aufruhr vermeiden wollen, welcher Diskussionen in der Klasse verursachen könnte. In welchem Ausmass können die Lehrmittel die Lehrpersonen in ihrer Unterrichtsvorbereitung dahingehend unterstützen?

Summary

This article is concerned with the teaching of sensitive topics related to religious markers in the Quebec Ethics and Religious Culture curricula through analysis of their treatment in the manuals and workbooks attached to the curriculum. Although the curriculum only rarely recognises the sensitive nature of these topics, teachers tend to avoid them for classroom discussions could get out of hand. How much support do the manuals give teachers in their preparation?

1 Introduction

La religion est un thème sensible. La croyance est généralement considérée comme un aspect intime de la vie de chacun, et la pratique qui en découle devrait alors être confinée à la sphère privée, partagée seulement avec ses proches. Dès que des manifestations du religieux s'affichent sur la place publique, la religion, d'autant plus si c'est celle des autres, « pose problème » (Amiraux, 2013). Elle est alors perçue comme la source de conflits violents plus ou moins éloignés : guerres, attaques terroristes, radicalisation violente des jeunes. Elle suscite aussi des débats au sein de la société québécoise et canadienne autour du port de signes religieux dans la fonction publique ou d'autres accommodements raisonnables[1] demandés par des minorités religieuses. Elle est aussi évoquée dans le cadre d'autres débats sociaux, comme celui sur la question de « mourir dans la dignité » qui fait débat au sein même des religions.

La religion est encore plus sensible à l'école. C'est le cas en particulier dans l'École québécoise qui a complété en 2008 un long processus de laïcisation avec l'implantation du programme Éthique et culture religieuse (ECR) dans lequel le fait religieux occupe une place clairement circonscrite. En effet, en reconnaissant l'importance des « questions religieuses et éthiques dans la vie et l'évolution de la société québécoise » et en soulignant l'impor-

1 Le terme « accommodement raisonnable » désigne l'exception à une règle ou à une pratique accordée à des personnes pour lesquelles celles-ci avaient un effet discriminatoire. Clairement balisés par une jurisprudence importante, les accommodements raisonnables pour des motifs religieux peuvent être accordés s'ils respectent trois conditions : ils concernent directement la liberté de conscience du demandeur ou de la demanderesse, n'imposent pas de contrainte excessive sur l'organisme (comme une école) qui doit l'accorder et n'altèrent pas la pratique des autres usagères ou usagers. Si une « crise des accommodements raisonnables » a occupé la société québécoise en 2007 et 2008, le débat autour de ce procédé revient régulièrement au cœur de l'actualité.

tance historique et actuelle de certaines traditions au sein de la société, le programme a pour but d'amener les élèves à développer « une compréhension éclairée des multiples expressions du religieux présentes dans la culture québécoise et dans le monde » (MELS, 2008, p. 2). Par l'entremise de ce programme, la religion est considérée comme un phénomène social qu'il importe de comprendre. En revanche, la responsabilité de contribuer à l'évolution spirituelle des jeunes n'incombe pas à l'école. En d'autres termes, il s'agit d'apprendre sur les religions et non pas d'apprendre les religions elles-mêmes. Il n'est donc pas étonnant que ce soit souvent dans ce cours ECR, auquel on ne réserve d'ailleurs qu'une ou deux heures par cycle de 10 jours, que les thèmes sensibles liés aux marqueurs religieux sont abordés par les enseignant·e·s ou par leurs élèves.

Les thèmes liés à des marqueurs religieux peuvent toucher de diverses manières la croyance ou la pratique d'une religion. Ils sont donc sensibles parce qu'ils sont des objets de savoir qu'il faut aborder avec finesse, délicatesse et prudence ; parce qu'ils touchent les élèves comme les enseignant·e·s dans leurs valeurs, leurs représentations sociales et parfois même leurs croyances ; et parce qu'ils peuvent susciter des sentiments d'indignation, de malaise, d'abjection ou de mépris chez les élèves. Aussi, ces thèmes peuvent être de nature très différente : sujet de controverse comme le voile musulman ou apprentissage heurtant les sensibilités des élèves comme l'Holocauste. C'est la raison pour laquelle je préfère ici parler de thèmes sensibles plutôt que de questions socialement vives – ce dernier concept impliquant que les thèmes fassent débat dans la société, parmi les expert·e·s et dans la classe (Legardez, 2006) –, ou que de sujets controversés – expression qui fait référence notamment aux objets d'étude « chauds », pour lesquels le savoir n'est pas encore « refroidi » (Falaize, 2014).

Il reste que l'importance de parler en classe de ce genre de thèmes est largement reconnue par les chercheuses et chercheurs en éducation qui soulignent la complexité des débats relatifs aux politiques sociales (Coutel, 2014 ; Hand & Levinson, 2012 ; Heimberg, 2006 ; Legardez & Simonneaux, 2004). Même lorsque ces thèmes sont prescrits dans les curricula, les enseignant·e·s – ce n'est guère étonnant – préfèrent les éviter (Ravitch, 2002). En fait, ils et elles préfèrent faire preuve de prudence en contournant des problèmes pédagogiques et humains, dont celui de s'expliquer avec les parents (Hess, 2001, 2005 ; Moisan, 2010). Mais certaines situations, comme les récents attentats à Paris et à Bruxelles, obligent les enseignant·e·s, malgré leurs réticences, à surmonter leurs difficultés à les enseigner. D'autres enseignant·e·s, travaillant dans des milieux pluriels, reconnaissent l'importance d'adresser ces thèmes avant qu'ils ne soient abordés par leurs élèves. Plusieurs se tournent alors vers le matériel didactique, mais ce dernier compte de nombreuses lacunes à cet égard (Eckmann et al., 2009 ; Fawer Caputo, 2012 ; Hirsch, à paraître).

Dans cet article, je propose d'examiner l'enseignement des thèmes sensibles liés à des marqueurs religieux dans le cadre du programme ECR québécois. Pour ce faire, je vais d'abord montrer la place que le programme d'ECR réserve au traitement des thèmes sensibles. Je vais ensuite expliquer l'important défi que ce traitement représente en classe d'ECR en m'appuyant sur des exemples issus de deux études, l'une portant sur le traitement de l'histoire, de la culture et de la religion juive dans le programme ECR et dans les manuels qui s'y rattachent, l'autre analysant le traitement de thématiques potentiellement conflictuelles par les moyens d'enseignement.

2 Thèmes sensibles dans le programme Éthique et culture religieuse

Depuis 2008 au Québec, la culture religieuse est enseignée dans le cadre du programme ECR dans toutes les écoles primaires et secondaires. Précédé par de vifs débats sur la religion à l'école (Estivalèzes et al., 2013), ce programme fut ensuite implanté dans la foulée de la controverse sur les accommodements raisonnables et de deux causes portées contre lui devant la Cour suprême du Canada[2] (Lefebvre, 2014). Le programme a pour visée d'amener les élèves à reconnaître autrui et à poursuivre le bien commun, en développant trois compétences : « réfléchir sur des questions éthiques », « manifester une compréhension du phénomène religieux » et « pratiquer le dialogue » (MELS, 2008). Probablement dans l'optique de garantir des « institutions scolaires respectueuses de la liberté de conscience et de religion de tous les citoyens » (MELS, 2008, p. 1), le programme préfère éviter les pièges des débats sociaux que suscite régulièrement la religion. C'est d'ailleurs souvent le cas des programmes scolaires, qui évitent autant les sujets controversés que les questions socialement vives (Legardez, 2006). On espère ainsi proposer une étude du fait religieux qui serait, selon les termes du programme ECR, « objective, impartiale et neutre ». La deuxième compétence, qui concerne la Culture religieuse, inclut donc des thèmes comme « le patrimoine reli-

2 Depuis, les parents de la région de Drummondville qui demandaient le droit de retirer leurs enfants de la classe lorsque ce programme était enseigné ont perdu (*S.L. c. Commission scolaire des Chênes*. 2012 CSC 7. [2012] 1 R.C.S. 235), alors que la demande de l'École catholique Loyola, qui demandait de pouvoir enseigner un cours « équivalent », mais d'un point de vue catholique, a été accepté (École secondaire Loyola *c. Québec (Procureur général)*. 2015 CSC 12. [2015] 1 R.C.S. 613.), relançant le débat sur la question de l'enseignement de la culture religieuse à l'école.

gieux québécois », « des éléments fondamentaux des traditions religieuses » ou encore « des représentations du divin et des êtres mystiques et surnaturels » dans le cadre desquels on aborde l'influence des « valeurs et [des] normes » et des institutions religieuses sur la société et la culture (MELS, 2008, p. 42), des récits et des rites (p. 43) ou encore « des noms et des attributs donnés au divin » (p. 43).

Or, ces thèmes deviennent rapidement sensibles lorsque l'actualité fait son entrée dans la classe. Prenons par exemple le thème « le patrimoine religieux du Québec » qui invite l'élève à découvrir l'influence historique de différentes religions sur la société québécoise. Il peut devenir l'occasion de débattre du droit de faire la prière solennelle avant la réunion du conseil municipal, rejeté par la Cour suprême du Canada en 2015[3], ou de la place qu'occupe encore aujourd'hui le crucifix à l'Assemblée nationale. La question des lieux de culte peut également devenir sensible lorsqu'on questionne la sauvegarde des églises vides ou leur « réaménagement » (en bibliothèque, en école de cirque, ou même en restaurant), mais aussi le refus, parfois fort médiatisé, de certaines municipalités d'accueillir des lieux de culte musulmans (mosquée, cimetière, etc.). Le traitement des rites et des règles dans le cadre du deuxième thème « éléments fondamentaux des traditions religieuses », peut devenir sensible lorsque les un·e·s critiquent les pratiques des autres : l'exemple du voile musulman en est l'exemple par excellence, mais la question de l'étiquetage religieux de la nourriture[4] ou les manifestations publiques de certains rites, comme la construction de la *soukka*, une cabane éphémère dans laquelle les juifs doivent faire la bénédiction du pain et du vin pendant sept jours durant la fête de *soukkot*, provoquent aussi régulièrement de vives discussions au sein de la société et, par ricochet, dans la classe.

Malgré le caractère sensible de ces thèmes, ces derniers s'intègrent parfaitement dans les objectifs que se donne le programme ECR : étudier le phénomène religieux « dans ses diverses dimensions : expérientielle, historique, doctrinale, morale, rituelle, littéraire, artistique, sociale et politique » (MELS, 2008, p. 1). Plus encore, le programme propose d'aborder les thèmes étudiés en prenant en compte l'environnement dans lequel vivent les élèves. En effet, il ne s'agit pas d'étudier toutes les religions ou, à l'inverse, une religion en particulier, mais celles présentes au Québec et, de surcroît, celles que les élèves pourraient rencontrer dans leur entourage :

> En partant de la réalité des jeunes, l'enseignant favorise des échanges d'idées et d'expériences et fait ainsi découvrir aux élèves la richesse de leur milieu. Pour leur permettre de s'approprier la réalité d'autres jeunes et de découvrir d'autres espaces culturels, il recourt aux médias tels que les journaux, la télévision, la radio ou Internet (MELS, 2008, p. 13).

Si on peut imaginer que les intentions, derrière cette recommandation, sont de faire un lien entre, d'une part, les contenus abordés en classe et, d'autre part, les fêtes familiales, l'architecture du village et de la ville ou d'autres éléments familiers aux jeunes, on ne peut ignorer le *risque,* notamment dans des milieux hétérogènes, de glisser vers la *controverse* à l'intérieur même de la classe.

Le caractère plus ou moins sensible des thèmes dépend donc beaucoup du milieu scolaire dans lequel exerce l'enseignant·e. Le fait que la religion fasse souvent les manchettes influence aussi les thèmes traités en classe. Outre les guerres lointaines dans lesquelles différentes religions ou confessions sont en conflit et les attentats terroristes plus ou moins proches qui sont fortement médiatisés, différents aspects du religieux font l'objet de débats : les communautés juives ultra-orthodoxes vivant au centre-ville de Montréal selon leurs préceptes religieux et dans le rejet de la société qui les entoure, une communauté évangélique qui proposait de faire du bénévolat dans une école secondaire, des jeunes d'ici qui partent faire la guerre là-bas, le Pape qui s'ouvre au monde non catholique ou qui assouplit sa position face à des pratiques jadis condamnées comme le divorce ou encore l'usage de préservatifs. Les exemples ne manquent pas et les questions des élèves en classe font inévitablement écho à ces thèmes d'actualité.

C'est en regard de cette réalité qui fait leur quotidien qu'il faut examiner la posture des enseignant·e·s d'ECR exigée dans l'exercice de leurs fonctions, à savoir de faire preuve d'un devoir de réserve *supplémentaire* et de se montrer neutres et impartiaux (Bouchard et al., 2014 ; Gravel, 2014 ; Jeffrey, 2015). Le défi est en effet de taille, car le programme réunit les élèves « dans une même classe plutôt qu'en les séparant selon leurs croyances, et en favorisant chez eux le développement d'attitudes de tolérance, de respect et d'ouverture, on les prépare à vivre dans une société pluraliste et démocratique. » (MELS, 2008, p. 5). Dans ce contexte, traiter des thèmes sensibles – qui touchent autant les représentations des élèves que celles des enseignant·e·s, ou, selon les termes du programme,

3 *Mouvement laïque québécois c. Saguenay (Ville).* 2015 CSC 16. [2015] 2 RCS 3.

4 Il s'agit d'une suggestion faite par des militant·e·s laïques québécois·e·s. Selon ces dernières et ces derniers, la nourriture apprêtée selon les restrictions alimentaires imposées par les religions devrait être étiquetée clairement pour permettre à celles et ceux qui ne reconnaissent pas les symboles désignant la nourriture halal ou casher, pour nommer les exemples les plus courants, de décider de leur pratique de manière éclairée.

qui « renvoient à des dynamiques personnelles et familiales complexes et parfois délicates » (MELS, 2008, p. 5) – tout en évitant la confrontation directe avec un·e élève ou un groupe d'élèves (Fabre, 2014 ; Jeffrey, 2005, 2013 ; Lantheaume & Simonian, 2012/3), se révèle une tâche ardue dans laquelle l'enseignant·e joue un rôle majeur.

D'ailleurs, cette exigence de neutralité et d'impartialité suscite le débat depuis l'implantation du programme : face à celles et ceux qui soutiennent que cette approche est la seule manière d'assurer un enseignement sur le fait religieux dans une école laïque qui doit transmettre les valeurs de la société, certaines personnes défendent l'idée que cette exigence est tout simplement irréalisable. Sans vouloir examiner davantage ces arguments, je crois nécessaire d'ajouter une troisième voie. En effet, il me semble que, si l'impartialité (traiter tous les objets d'études et les élèves de la même manière) et l'objectivité (étudier chaque thème à partir de différents points de vue sans préférence) sont des exigences qui doivent être respectées sans équivoque, la neutralité (ne pas afficher une identité spécifique) n'est pas une réelle option pour tout le monde. En effet, à bien des égards, elle ne peut être accessible que pour celles et ceux qui font partie de la majorité, qui peuvent se fondre dans la « masse ». Elle est difficile à atteindre pour celles et ceux qui font partie d'une minorité visible, racisée, sexuelle, etc. Une personne issue de l'immigration (ce qui est mon cas) devrait-elle tenter de cacher ses différences (comme l'accent, par exemple) ? En d'autres termes, est-ce qu'être neutre signifie en fait être comme tout le monde ?

Mon idée n'est pas que chacun·e devrait s'identifier en fonction de ses origines, mais d'établir une réflexion à partir de la reconnaissance de ses différences éventuelles. La solution se trouverait alors dans une prise de distance critique par rapport à ses propres origines, croyances, certitudes, ce qui permettra aux élèves d'élaborer leur point de vue sur la question en adoptant aussi cette même approche, et, comme l'exige le programme, de tenir compte ainsi de la diversité. Je reconnais que cette approche n'est certes pas la plus simple à réaliser, pour un·e enseignant·e en classe, mais là n'est pas le propos de cet article. Pour l'analyse que je propose ici, il importe surtout de comprendre les effets de cette exigence « de posture » sur le travail des enseignant·e·s.

3 Le traitement des thèmes sensibles en classe d'Éthique et culture religieuse

Parce que l'actualité les rattrape en classe, les enseignant·e·s sont souvent confronté·e·s à des thèmes sensibles malgré elles et eux. Si cette éventualité fait peur aux enseignant·e·s, le traitement des thèmes sensibles pourrait aussi donner à leur enseignement et à leur matière, notamment dans le cas de l'ECR qui est souvent considérée comme secondaire, une nouvelle légitimité sociale, touchant directement les jeunes dans leur quotidien (Alpe, 2006). Les résultats de deux études récentes en lien avec cette problématique laissent cependant penser que les enseignant·e·s d'ECR sont à bien des égards livré·e·s à elles- et eux-mêmes face à ce défi. Je vais présenter ces études brièvement ici.

3.1 Le rôle de l'éducation dans les relations entre la communauté juive et les autres Québécois

Dans le cadre d'une recherche analysant les différentes manières dont l'éducation peut jouer un rôle dans les relations entre la communauté juive et les autres Québécois, nous avons étudié comment l'histoire, la culture et la religion de la communauté juive du Québec étaient traitées dans le curriculum (Hirsch & Mc Andrew, 2016). Nous avons également interrogé[5] des enseignant·e·s et des conseillères et conseillers pédagogiques (dont le rôle est d'offrir un soutien pratique et théorique aux enseignant·e·s dans leur domaine d'étude) pour mieux comprendre leur perception de l'enseignement et les défis qu'ils ou elles rencontrent.

Parler de la communauté juive du Québec pourrait en effet être une tâche périlleuse : les pratiques religieuses de certain·e·s membres de la communauté sont souvent considérées comme aliénantes et les demandes d'accommodements raisonnables qui leur sont associées font régulièrement l'objet des titres des journaux ; le conflit israélo-palestinien, qui déborde souvent de son contexte géographique et dont les médias traitent régulièrement, fait aussi son entrée en classe et influence le regard que les enseignant·e·s et les élèves portent sur cette communauté ; l'enseignement de l'Holocauste, quant à lui, est complexe et délicat, et fait entrer la question des préjugés, de l'antisémitisme et du racisme, mais aussi le risque de *concurrence entre victimes.* Ces défis sont accentués par le fait que les élèves dans les Écoles québécoises de langue française n'ont que très peu de contacts directs avec la communauté juive, notamment en dehors de Montréal, obligeant les enseignant·e·s à se baser sur une image de cette communauté qui est avant tout médiatique.[6]

5 Nous avons interrogé six conseillères et conseillers pédagogiques, 21 enseignant·e·s en secondaire d'Histoire et éducation à la citoyenneté et d'Éthique et culture religieuse, à Montréal et à Québec, qui travaillent dans un milieu francophone ou anglophone. Dans cet article, nous nous référons seulement aux entrevues faites avec des enseignant·e·s en ECR.

6 Les jeunes de la communauté juive montréalaise fréquentent essentiellement les écoles juives (au primaire) et des écoles anglophones (au secondaire). La présence d'élèves juives et juifs dans les écoles francophones, publiques comme privées, est très marginale (Hirsch & Amiraux, 2016).

Malgré la présence de la communauté juive dans les programmes (nous avons étudié également le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté), nous avons vite compris que les enseignant·e·s préféraient éviter ces thèmes en classe (Hirsch & Mc Andrew, 2013). Les personnes interrogées expliquaient leur décision en évoquant d'abord leur manque de connaissances en la matière (notamment en lien avec l'histoire de la communauté juive du Québec), qui ne seraient pas assez approfondies pour dénouer les enjeux complexes de cette réalité. Elles disaient aussi leur crainte d'être confronté·e·s à ce manque de connaissance par les questions des élèves – lesquel·le·s s seraient forcément intrigué·e·s par la discussion sur la communauté hassidique souvent médiatisée au Québec –, ou d'être prises dans un débat éventuel (et inévitable) entre les élèves autour de ces thèmes. En ce qui concerne l'enseignement de l'Holocauste, un autre thème sensible, elles questionnaient le bienfondé du choix de l'aborder en classe et pas « un autre génocide », comme le génocide rwandais, qui serait « plus proche » de leur réalité. Enfin, elles craignaient également de provoquer des confrontations entre élèves, et souhaitaient éviter de provoquer l'ire de la direction scolaire ou des parents.

Le traitement de ces thèmes dans les manuels d'ECR ne soutenait visiblement pas assez les enseignant·e·s dans ce défi. Alors que les enseignant·e·s accordent une place importante au judaïsme, les manuels présentent ce dernier surtout comme une orthopraxie (Estivalèzes, 2016), mais ne proposent pas de liens avec les communautés locales. Ils s'intéressent notamment aux récits bibliques (et plus encore ceux partagés avec le christianisme) ainsi qu'à ses rites et à ses règles. Les enseignant·e·s adhèrent d'ailleurs entièrement à cette présentation des religions : ils et elles sont clairement plus à l'aise de proposer un enseignement sur une religion que sur celles et ceux qui choisissent de la vivre dans la société québécoise d'aujourd'hui. Aussi, le fait que la communauté juive du Québec brille le plus souvent par son absence (un seul manuel, *Tête-à-tête* [2008] propose un exemple à cet égard) ne les dérange guère. Or, notre analyse a fait ressortir que les manuels ne la montrent pas (on préfère par exemple des photos d'une boucherie casher à Paris), qu'ils n'expliquent presque pas son histoire (hormis un encadré réservé à Abraham de Sola qui est mentionné dans le programme), qu'elle n'est pas mise en valeur. Pourtant, la communauté juive est implantée depuis plus de 250 ans à Montréal et a contribué et contribue encore de maintes façons à sa culture (Anctil, 2010).

Il faut aussi préciser que les enseignant·e·s interrogé·e·s avouaient ne quasiment pas utiliser les manuels ou le faire de manière très sporadique, comme un livre de référence et de lecture, ou encore pour proposer une activité spécifique à leurs élèves. Certes, le plus souvent, les recherches s'inquiètent d'un enseignement qui soit inféodé aux manuels, limitant ainsi les approches didactiques tout comme le contenu même de l'enseignement à ce que les maisons d'édition décident de présenter (Lenoir et al., 2001). Cependant, ces enseignant·e·s disent se considérer relativement expert·e·s dans leur matière (c'est pourquoi ils et elles ont accepté de nous en parler, probablement) et préfèrent donc utiliser leurs propres « situations d'apprentissage » pour les différents thèmes traités en classe. Les difficultés dont ces enseignant·e·s font état doivent donc d'autant plus nous inquiéter.

3.2 Le traitement de thématiques potentiellement conflictuelles dans les manuels d'Éthique et culture religieuse

Considérant ces résultats, je ne m'attendais pas à ce que les manuels d'ECR traitent de thématiques potentiellement conflictuelles liées à des marqueurs religieux. Dans une étude récente (Hirsch, à paraître), j'ai pu en effet constater que les manuels scolaires, à l'instar du programme, ne prenaient pas le risque d'aborder de tels sujets. En revanche, des cahiers d'études abordent quelques thématiques potentiellement conflictuelles, donnant à voir la pertinence d'une éventuelle discussion autour de ces sujets en classe. Cette différence peut s'expliquer autant par le fait que les cahiers n'ont pas besoin de l'approbation du ministère de l'Éducation, que parce qu'ils sont réédités plus souvent (les écoles ne peuvent pas les garder, les élèves les remplissant au fur et à mesure) : il y a plus de liberté quant au choix du traitement et il est possible de rectifier un traitement considéré comme inadéquat lors d'une nouvelle édition.

Le premier exemple que je souhaiterais évoquer est celui de l'implantation du programme d'ECR dans l'École québécoise. Le cahier *Vivre ensemble 4* (2014), présente les tenants et aboutissants de ce débat, en commençant par un survol historique de la place occupée par la religion dans la société et la politique québécoises. Le chapitre aborde ensuite quelques controverses récentes, comme celle entourant le maintien du crucifix au Salon bleu de l'Assemblée nationale ou celle du port des symboles religieux par les employé·e·s de l'État. Il précise en même temps la définition de la laïcité et introduit aussi dans ce contexte la notion de « tolérance » face au pluralisme religieux. Cet exemple est particulièrement pertinent, car il propose aux élèves de réfléchir à un sujet qui les concerne particulièrement : le choix de société d'intégrer le programme ECR dans le curriculum. Le cahier élargit ensuite le point de vue des élèves, en traitant de questions politiques plus générales (la Charte des droits et libertés) et en présentant la diversité des approches de la question dans différentes sociétés.

Un autre exemple intéressant est celui des pratiques religieuses. Sans surprise, les manuels ou les cahiers font souvent référence aux pratiques visibles : le port de symboles religieux (voile musulman, kippa juive) ou les restrictions alimentaires des pratiquant·e·s les plus observant·e·s (manger halal, casher). On s'étonnera donc d'autant plus du fait qu'aucune place ne soit accordée aux communautés locales : au mieux, les pratiques sont présentées d'une manière anonyme, évitant de s'attacher au contexte propre au Québec ; au pire, elles sont des pratiques d'ailleurs, n'ayant pas leur place ici et maintenant. C'est ainsi que les divers objets (kippa, chapelet, calice, etc.) sont présentés dans une optique muséale sur fond blanc. Selon une même logique, les hommes juifs prient seulement au Mur des lamentations à Jérusalem, les boucheries casher se retrouvent surtout à Paris et les femmes musulmanes portent le niqab ou la burqa qui sont extrêmement rares au Québec.

Les restrictions alimentaires, traitées également dans le cahier *vivre ensemble 4,* témoignent d'une autre façon d'aborder ces sujets : pour expliquer ces règles religieuses, très souvent critiquées et même ridiculisées dans l'espace public, le cahier les compare à d'autres restrictions alimentaires possibles, comme le végétarisme (2014, p. 189). On y explique aussi l'étiquetage des aliments, un sujet qui a soulevé beaucoup de débats au Québec. Le choix de s'imposer un mode de vie strict et les implications d'un tel mode de vie échappent peut-être plus facilement aux préjugés et invitent à discuter en classe de ce phénomène dans toute sa complexité.

Un dernier exemple, celui des représentations figuratives dans les religions, montre comment un thème qui semble être refroidi dans le texte peut devenir explosif. En effet, le cahier d'activité *vivre ensemble 2* (réédité en 2014), dans le cadre de son dossier sur les « représentations du divin », explique seulement que l'islam et le judaïsme tentent d'éviter l'idolâtrie et de maintenir le caractère inatteignable du divin. Aucune mention n'est faite des vives réactions qu'a provoquée dans le monde musulman la publication des caricatures du Prophète dans des journaux occidentaux. Or, après les attentats contre *Charlie Hebdo* à Paris en janvier 2015, tout porte à croire que parler aujourd'hui d'un thème qui a trait aux images figuratives dans une classe susciterait de nombreuses questions et discussions. Les auteur·e·s devront probablement adopter une autre approche de ce sujet lorsque le cahier sera réédité.

4 Quelques pistes pour mieux aborder les thèmes sensibles en classe d'Éthique et culture religieuse

Les thèmes sensibles ne cessent de s'imposer dans la classe : certains peuvent être identifiés comme tels d'emblée, d'autres le deviennent lorsque l'actualité s'impose aux enseignant·e·s sans leur permettre de s'y préparer. Dans les exemples présentés ici, on peut affirmer que l'enseignement de l'histoire de la communauté juive du Québec est continuellement sensible (ou entièrement ignorée, ce qui maintient sans doute son caractère sensible), alors que les thèmes qui concernent l'islam – le voile, les interdits liés à la représentation figurative, etc. – sont devenus particulièrement sensibles avec l'actualité des dernières années. Or, dans un cas comme dans l'autre, pour aborder ces thèmes en classe, il faut faire preuve de sensibilité : tout en considérant leur complexité, il faut en parler, laisser les jeunes en parler, et réussir à nuancer les jugements posés par les jeunes sur la façon de dénouer les problèmes.

Dans les formations initiales et continues, c'est cette crainte que les enseignant·e·s en ECR expriment le plus souvent. Comment faire lorsque les élèves font usage de différentes « entraves au dialogue »,[7] comme les appelle le programme ? Lorsqu'ils ou elles émettent, par exemple, une fausse affirmation ou un propos méprisant, qu'il faut corriger immédiatement ? Il est essentiel alors de maîtriser les connaissances qui permettront de rétablir les faits, tout en évitant la confrontation directe avec un·e élève ou un groupe d'élèves (Fabre, 2014 ; Jeffrey, 2013 ; Lantheaume & Simonian, 2012/3).

C'est pour répondre à ce premier défi de manque de connaissances, une lacune qui n'est visiblement que rarement comblée par le matériel didactique ou son usage, que nous avons décidé d'élaborer un « Guide de soutien à l'enseignement de l'histoire des communautés juives » (Hirsch & Moisan, à paraître)[8] et un autre, qui propose un soutien à l'enseignement de l'Holocauste (Moisan et al., 2016, à paraître). Le premier tend à présenter une histoire cohérente de la communauté juive du Québec en faisant des liens avec l'histoire du Québec et les programmes qui l'enseignent (ECR et Histoire et éducation à la citoyenneté). Le deuxième propose plutôt de dénouer différentes approches de l'enseignement de l'Holocauste – historique, antiraciste, orientée vers les droits humains et éthique

7 Le programme ECR (MELS, 2008, p.48) énumère un certain nombre de *sophismes* que les élèves doivent reconnaitre dans le discours de l'autre et éviter dans leur propre discours, afin d'assurer de bonnes conditions de dialogue : l'appel à l'autorité, la fausse analogie, la pente fatale et le complot, en sont quelques exemples.

8 Un deuxième guide est consacré à l'enseignement de l'histoire des Noirs au Québec (Moisan & Hirsch, à paraître).

–, tout en rappelant la légitimité de cet enseignement. L'approche éthique, par exemple, propose de réfléchir aux dilemmes éthiques auxquels étaient confronté·e·s les actrices et acteurs de l'époque pour mieux comprendre la complexité de l'évènement et ses implications actuelles.

Or, il n'est évidemment pas possible de préparer de tels guides pour chaque thème, qu'il soit déjà sensible ou susceptible de le devenir. Les attentats de Paris en janvier 2015 contre les journalistes de *Charlie Hebdo* et le supermarché « Hyper Cacher » l'ont bien montré. Le corps enseignant au Québec, comme ailleurs, devait décider en l'espace de quelques heures s'il en parlait ou pas, et comment il allait en parler. Lui-même ébranlé par les événements, il tentait, tant bien que mal, de faire sens de ce moment insensé.

C'est pour répondre à des situations de ce genre que nous avons élaboré, dans le cadre des travaux du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité et de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, un guide pédagogique destiné à l'ensemble des intervenant·e·s scolaires pour les aider à « [a]border les sujets sensibles avec les élèves » (Hirsch et al., 2015). Ce guide tente de proposer une démarche qui pourrait être adaptée aux différents sujets sensibles. On y insiste notamment sur l'importance de 1) choisir d'aborder ces sujets (et de ne pas le faire par contrainte), 2) prendre le temps de s'y préparer, quitte à donner un rendez-vous ultérieur aux élèves pour en parler (en s'informant, en prenant une distance critique avec ses propres croyances et représentations sociales, etc.), 3) porter une attention particulière à la façon d'animer ces cours (en assurant les meilleures conditions pour la discussion et en évitant les entraves au dialogue, etc.) et 4) ne pas laisser les élèves quitter la classe sans faire un retour sur les points importants à retenir (c'est à ce moment qu'il faut aussi insister sur tout ce qui n'avait pas sa place dans la discussion du thème, comme l'expression de préjugés, des appels à l'autorité, etc.). Ce guide, qui s'inspire du programme ECR à bien des égards, se permet aussi de préciser plusieurs lacunes et non-dits de ce programme. Nous espérons contribuer ainsi à la préparation des enseignant·e·s à ces moments inévitables où ils et elles seront confronté·e·s, sans y être préparé·e·s forcément, à des thèmes sensibles liés à des marqueurs religieux dans leur classe.

5 Conclusion

Puisqu'ils font partie de la société dans laquelle vivent les élèves et à laquelle l'école prétend les préparer, les thèmes sensibles ont leur place dans le programme ECR, même s'il semble que ses concepteurs et ses conceptrices tentaient à tout prix de les éviter. En effet, que les enseignant·e·s le veuillent ou non, chacun des thèmes au programme, présenté pourtant de manière la plus objective possible, est susceptible de devenir sensible en fonction de l'actualité ainsi que du contexte de l'école et de la classe. Notons, et c'est important, que ces thèmes sensibles peuvent s'imposer aussi dans le cadre d'autres disciplines scolaires, notamment en Histoire et éducation à la citoyenneté ou en géographie, et en sciences. Ces thèmes sensibles touchent en effet toutes les sphères de notre vie. C'est pourquoi il importe de soutenir les enseignant·e·s dans leur travail : dans le cadre de l'ECR, certains cahiers d'étude offrent ce soutien ; d'autres semblent suivre l'exemple du programme et ignorent ces problématiques. Les guides présentés dans cet article tentent aussi de remédier à quelques lacunes. Il reste que, pour vraiment répondre aux besoins des enseignant·e·s, il faudrait mieux connaître leurs pratiques. Ce sera l'objectif de nos prochains projets de recherche.

À propos de l'auteure

Sivane Hirsch est professeure au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle s'intéresse au rôle de l'éducation dans les relations entre communautés, à l'intégration de la diversité religieuse et culturelle à l'école et à sa contribution à la construction identitaire de jeunes qui font partie de cette diversité. Ses recherches actuelles portent sur le traitement des thèmes sensibles liés à des marqueurs religieux (un guide pédagogique préparé à cet effet est disponible sur le site www.ecoleplurielle.ca) et la perception des jeunes adultes de la religion (dans le cadre du projet international YARG).
sivane.hirsch@uqtr.ca

Références

Alpe, Y. (2006). Quelle est la légitimité des savoirs scolaires ? Dans A. Legardez & L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (p. 233-246). Issy-les-Moulineaux : esf editeur.

Amiraux, V. (2013). Le port de la burqa en Europe : comment la « religion » des uns est devenue l'affaire publique des autres. Dans D. Koussens & O. Roy (dir.), *Quand la burqa passe à l'ouest* : *enjeux éthiques, politiques et juridiques* (p. 15-37). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Anctil, P. (2010). *Trajectoires juives au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Bouchard, N., Plante, M. & Haeck, N. (2014). La posture professionnelle de l'enseignement en ECR : propos de chercheurs. Paper presented at the VI colloque annuel du GREE, Montréal.

Coutel, C. (2014). Enseignement laïque de la morale et enseignement des faits religieux : Des difficultés philosophiques aux propositions pédagogiques. Dans I. Saint-Martin & P. Gaudin (dir.), *Double défi pour l'*école laïque : *enseigner la morale et les faits religieux* (p. 91-100). Paris : Riveneuve éditions.

Dubreuil, M. & Farley, S. (2014). Vivre ensemble 4. *Cahier de savoir et d'activité. 2e édition*. Montreal: ERPI.

Eckmann, M., Sebeledi, D., Bouhadouza von Lanthen, V. & Wicht, L. (2009). *L'incident raciste au quotidien. Représentation, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants*. Genève : ies éditions.

Estivalèzes, M. (2016). Le judaïsme dans les manuels scolaires québécois d'éthique et culture religieuse : entre récits bibliques et orthopraxie. Dans S. Hirsch, M. Mc Andrew, J. Ipgrave & G. Audet (dir.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques* (p. 25-42). Québec : Presses de l'Université Laval.

Estivalèzes, M., Tremblay, S. & Milot, M. (2013). Le cours d'Éthique et culture religieuse : un révélateur des tensions entourant la place de la religion à l'école ? [capsule de recherche].

Fabre, M. (2014). Les « éducations à » : problématisation et prudence. Éducation et socialisation. *Les Cahiers du CERFEE, 36*(1). Récupéré le 24 avril 2016 du site : http://edso.revues.org/875

Falaize, B. (2014). L'enseignement des sujets controversés dans l'école française : les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France ? *Tempo & Argumento, 6*(11).

Fawer Caputo, C. (2012). L'interférence des cultures religieuses dans la vie scolaire. *Prismes, 16*, 28-30.

Gravel, S. (2014). Endoctrinement et enseignement des religions à l'école : quels enjeux éthiques pour les enseignants du secondaire ? *Les Dossiers du GREE, Série 3. Éthique en éducation (1)*, 46-74.

Hand, M. & Levinson, R. (2012). Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Educational Philosophy and Theory, 44*(6), 614-629.

Heimberg, C. (2006). Comment l'apprentissage de l'histoire et des sciences sociales peut-il prévenir le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie ? Dans A. Legardez & L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (p. 147-169). Issy-les-Moulineaux : esf éditeur.

Hess, D. (2001). Teaching Students to Discuss Controversial Public Issues. ERIC Digest. Récupéré le 24 avril 2016 du site : http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457106.pdf

Hess, D. (2005). How Do Teachers' Political Views Influence Teaching about Controversial Issues ? *Social Education, 69*(Jan/Feb), 47-48.

Hirsch, S. (à paraître). Talking about Conflicts in Pursuit of the Common Good, or How to Handle Sensitive Topics while Learning about Religions: The Approach of the Ethics and Religious Culture Textbooks in Québec. Dans J. R. Lewis, B.-O. Andreassen & S. A. Thobro (dir.), *Textbook Violence*. Sheffield : Equinox publishing.

Hirsch, S. & Amiraux, V. (2016). Grandir dans la communauté juive : une comparaison de quatre approches pédagogiques à Montréal. Dans S. Hirsch, M. Mc Andrew, J. Ipgrave & G. Audet (dir.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques* (p. 143-158). Québec : Presses de l'Université Laval.

Hirsch, S., Audet, G. & Turcotte, M. (2015). *Aborder les sujets sensibles avec les élèves. Guide pédagogique.* Montréal : Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

Hirsch, S. & Mc Andrew, M. (2013). La représentation de la communauté juive dans les manuels scolaires québécois. *Nouveaux Cahiers de Recherche en Éducation (NCRE), 15*(2), 34-63.

Hirsch, S. & Mc Andrew, M. (2016). L'enseignement de l'histoire des communautés juives au Québec : le traitement curriculaire et les besoins des enseignants. Dans S. Hirsch, M., Mc Andrew, J. Ipgrave & G. Audet (dir.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques* (p. 9-24). Québec : Presses de l'Université Laval.

Hirsch, S. & Moisan, S. (à paraître). *Enseigner l'histoire de la communauté juive du Québec. Guide de soutien aux enseignants.*

Jeffrey, D. (2005). Transmission de valeurs et enseignement. Dans D. Jeffrey & C. Gohier (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 149-165). Québec : Presses de l'Université Laval.

Jeffrey, D. (2013). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et profession, 21*(3), 18-29. Récupéré le 24 avril 2016 sur le site http://formation-profession.org/pages/article/21/6/189

Jeffrey, D. (dir.) (2015). *Laïcité et signes religieux à l'*école. Québec : Presses de l'Université Laval.

Lantheaume, F. & Simonian, S. (2012/3). La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 45(3),* 17-37.

Lefebvre, S. (2014). Neutralité, religion et éducation au Québec : les réactions des catholiques. Dans V. Amiraux & D. Koussens (dir.), *Trajectoires de la neutralité* (p. 85-99). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. Dans A. Legardez & L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (p. 19-32). Issy-les-Moulineaux : esf éditeur.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2004). Les conditions de la discussion dans l'enseignement des questions socialement vives. Dans M. Tozzi & R. Etienne (dir.), *La discussion en éducation et en formation* : *un nouveau champs de recherche* (p. 95-119). Paris : L'Harmattan.

Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G.-R. & Lebrun, J. (dir.). (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative* : *regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke : Édition du CRP.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Éthique et culture religieuse*. Québec : Gouvernement du Québec.

Moisan, S. (2010). Éduquer à la citoyenneté dans un contexte d'altérité. Le cas de trois enseignants d'histoire. In J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*. Québec : Éditions MultiMondes.

Moisan, S., Hirsch, S. & Strickler, C. (à paraître). *Enseigner l'Holocauste. Guide de soutien aux enseignants*. Montréal : Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle. Ministère d'Éducation et d'Enseignement supérieur. Avec la collaboration du Musée commémoratif de l'Holocauste à Montréal.

Ravitch, D. (2002). Diversity, Tragedy, and the Schools. *The Brookings Review, 20*(1 [winter]), 2-3.

Arrêts de la Cour suprême du Canada

S.L. c. Commission scolaire des Chênes. 2012 CSC 7. [2012] 1 R.C.S. 235. Arrêt récupéré le 10 mars 2016 sur le site des Jugements de la cour suprême du Canada : http://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/7992/index.do

École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général). 2015 CSC 12. [2015] 1 R.C.S. 613. Arrêt récupéré le 10 mars 2016 sur le site des Jugements de la cour suprême du Canada : https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/14703/index.do

Mouvement laïque québécois c. Saguenay (Ville). 2015 CSC 16. [2015] 2 RCS 3. Arrêt récupéré le 10 mars 2016 sur le site des Jugements de la cour suprême du Canada : http://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/15288/1/document.do

Enseignement de l'éthique et Éducation en vue d'un développement durable : comment concilier valeurs des élèves, valeurs scolaires et durabilité ?

Daniel Curnier

Dans le contexte de la mise en œuvre de l'Éducation en vue d'un développement durable (EDD), la question des valeurs que portent tant le projet politique de l'EDD que celui du développement durable est essentielle. En effet, les décisions prises en réponse aux défis socio-écologiques pour orienter une transformation de l'organisation sociale sont loin d'être neutres. En tant que futur·e·s citoyen··ne·s, les élèves doivent être confronté·e·s à la pluralité des options possibles et aux valeurs qu'elles sous-tendent. La discipline Éthique et cultures religieuses (ECR) a donc un rôle central à jouer dans la distinction entre savoirs et croyances d'une part, dans le questionnement éthique des choix de société de l'autre. Après un bref aperçu des enjeux que pose la durabilité aux sociétés humaines, cet article explore la place que peut prendre ce questionnement dans la scolarité obligatoire et propose des pistes à creuser pour son enseignement.

Zusammenfassung

Im Kontext der Einführung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist die Frage der Werte, die sich sowohl auf BNE als politisches Projekt als auch auf die nachhaltige Entwicklung selbst richten, zentral. Die Entscheidungen, die auf die sozioökonomischen Herausforderungen antworten, um die Veränderung der sozialen Organisation zu lenken, sind alles andere als neutral. Als zukünftige Bürger/-innen sind die Schülerinnen und Schüler mit einer Vielzahl an Möglichkeiten und deren zugrundeliegenden Werten konfrontiert. Das Fach „Ethik und religiöse Kulturen (éthique et cultures religieuses ECR)" spielt dabei eine zentrale Rolle: einerseits in der Unterscheidung zwischen Wissen und Überzeugungen, andererseits in der ethischen Befragung gesellschaftlicher Entscheidungen. Nach einem kurzen Überblick über die Herausforderungen, welche die Nachhaltigkeit der menschlichen Gesellschaften stellt, erkundet dieser Artikel die mögliche Verortung dieser (ethischen) Befragung in der obligatorischen Schule und schlägt Wege für den Unterricht vor.

Summary

In the context of Education for Sustainable Development (ESD), the question of the values implied both in ESD as a political project and in sustainable development itself is essential. The decisions made in response to socio-ecological challenges to guide a transformation of social organisation are far from neutral. As future citizens, pupils should be confronted with the plurality of possible options and the values that underlie them. The discipline "Ethics and religious cultures" deals on the one hand with the distinction between knowledge and beliefs and on the other with the ethical questioning of societal choices. After a brief examination of the issues raised by sustainability for human societies, the article explores the place that this questioning can and should have in compulsory schooling and offers some routes to be explored for teaching it.

1 Introduction

La mise en œuvre d'une Éducation en vue d'un développement durable (EDD) questionne à la fois l'enseignement disciplinaire, la forme scolaire et les finalités de l'école obligatoire. En Suisse romande, l'EDD a formellement été introduite avec la mise en œuvre du Plan d'études romand (PER) entre 2011 et 2013, sous forme de finalité globale chapeautant l'ensemble du projet de formation de l'élève (CIIP, 2010a, p. 21).

Or l'introduction de cette finalité soulève la question des valeurs qui sous-tendent tant le projet politique de l'EDD que celui du développement durable, valeurs qu'il est nécessaire d'expliciter à la fois par l'analyse des textes officiels et auprès des élèves, afin qu'ils et elles puissent se positionner face aux grands enjeux du 21e siècle. Si les valeurs peuvent surgir et être abordées dans de nombreuses disciplines, celle intitulée Éthique et cultures religieuses (ECR), présente à la grille horaire de certains cantons, semble être le lieu privilégié pour les traiter notamment en lien avec la durabilité.

Mais sur quelle base et avec quels outils ? On imagine aisément les tensions qui peuvent émerger de la confrontation entre valeurs scolaires et enjeux de la durabilité, d'une part, entre valeurs des élèves et nécessité d'un changement des comportements individuels et collectifs, d'autre part. Ce texte se propose donc de contribuer à répondre aux questions suivantes :

– Quels sont les enjeux éthiques que pose la mise en œuvre du développement durable et de l'EDD ?

– Sous quelle forme la question des valeurs est-elle présente dans les textes officiels en Suisse romande ?

– Sur quelles bases pourrait se fonder la promotion à l'école d'un certain nombre de valeurs jugées favorables à la durabilité ?

– Dans quelle mesure et sous quelle forme ces enjeux sont-ils présents dans les représentations des futur·e·s enseignant·e·s ?

– Comment clarifier avec les élèves les valeurs sur lesquelles se fondent les projets du développement durable et ses alternatives, tout en respectant les valeurs des élèves ?

Cet article tente de répondre à ces questions sur un mode exploratoire et en puisant des concepts et modèles dans différents champs de recherche : études de la durabilité, éthique, philosophie, écopsychologie, sciences de l'éducation et EDD. Il contient en outre de nombreuses figures qui visent à expliciter les modèles présentés.

Dans un premier temps, j'aborderai la définition des notions de développement durable et de l'EDD, en portant une attention particulière à la question des valeurs et des croyances qui leur sont associées. Dans un deuxième temps, je me pencherai sur les valeurs centrales véhiculées par la Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) relative aux finalités et objectifs de l'école publique, ainsi que par le PER. Il s'agira d'évaluer le niveau d'adéquation entre les valeurs présentes dans ces textes et les changements sociaux requis par les défis de la durabilité. Dans une troisième partie, je présenterai des données récoltées auprès de futur·e·s enseignant·e·s au sujet de leurs représentations du développement durable et de l'EDD, ainsi que de l'importance qu'ils et elles accordent aux valeurs et au questionnement éthique dans ce contexte. Finalement, dans le souci de donner une dimension pratique à cette contribution, je proposerai un certain nombre d'outils à tester et à adapter à un enseignement contribuant à une EDD.

2 Cadre théorique

2.1 Le développement durable, une notion floue

Dans sa construction théorique, mais surtout dans sa mise en œuvre comme programme politique suite à la conférence de l'ONU à Rio en 1992, le concept de développement durable permet une pluralité d'interprétations, parfois contradictoires. Si les dimensions économiques, environnementales et de justice sociale (dans l'espace et dans le temps) sont reconnues par toutes et tous, deux courants principaux s'affrontent quant à la fonction et l'ordre de priorité à donner à ces dimensions.

Les défenseur·e·s de la durabilité faible (Norton, 2005) mettent les trois sphères au même niveau hiérarchique, le développement durable se situant à l'intersection des fameux « trois cercles » (Fig. 1). Ils postulent également le principe de substituabilité du capital naturel par les capitaux social et économique ainsi que le principe de découplage entre la croissance économique (mesurée par l'évolution du PIB) et les prélèvements de ressources matérielles et énergétiques non-renouvelables.

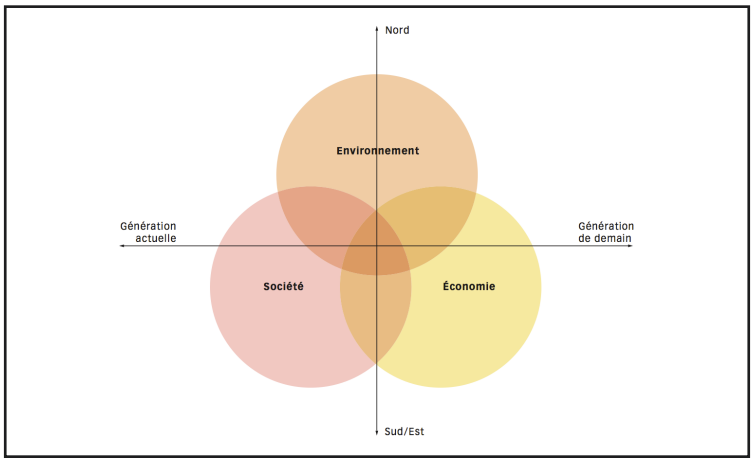


Fig. 1 : Schéma des trois sphères, enrichies des axes temporel et spatial, tel que repris par la Confédération suisse. Le développement durable se trouve à l'intersection des trois cercles. Il serait à la fois « économiquement efficace, socialement équitable et écologiquement soutenable » (Source : DDC & ARE, 2004, p. 3).

Cette posture est défendue par l'économie néo-classique, par les politiques productivistes, par les directives de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) et par la *green economy* de l'ONU. Elle repose sur une vision anthropocentriste, technocratique et « croissanciste », qui s'attaque aux conséquences (en premier lieu les produits de consommation) plutôt qu'aux causes (en particulier les stratégies d'entreprises et les processus de production) et insiste sur la responsabilité individuelle (changement des comportements de consommation) plutôt que sur les transformations structurelles (Norton, 2005).

À l'inverse, la durabilité forte hiérarchise les trois sphères et leur attribue des liens asymétriques. Elle postule la nécessité d'une transformation radicale de l'organisation sociale sous peine de voir notre modèle de civilisation s'effondrer (Fig. 2). La finalité du développement devient donc avant tout sociale et vise le bien-être collectif ainsi que le bonheur des individus, qui ne peut être mesuré à l'aide du PIB/habitant. L'économie, tout comme l'éducation, est une activité sociale, un moyen d'atteindre des buts allant au-delà des indices de la consommation ou du taux de chômage. Ces activités humaines, qui composent le système social, s'inscrivent dans un contexte, celui du système naturel planétaire qui impose à l'économie des limites indépassables. La durabilité forte rejette donc les principes de substituabilité et de découplage cités précédemment, ainsi qu'un rapport au monde anthropocentriste, au profit de la reconnaissance de la valeur intrinsèque d'autres espèces, voire d'entités non vivantes (Norton, 2005).

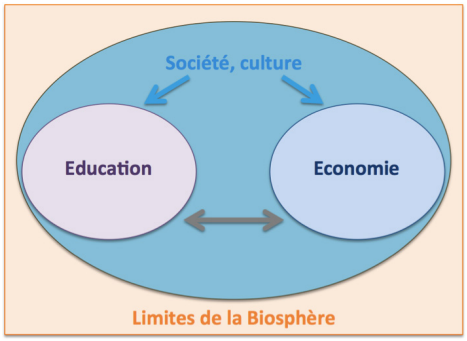


Fig. 2 : Réorganisation possible des interactions entre les sphères économique, sociale et écologique. L'économie est réduite au statut de moyen au service de finalités sociales, au même titre que d'autres activités humaines telles que l'éducation ou la justice. Le système social est inscrit dans le contexte naturel de la Biosphère terrestre, qui, de par le fonctionnement des grands cycles biogéochimiques, impose des limites indépassables aux activités humaines (Norton, 2005).

La position de la Confédération suisse, qui a inscrit le développement durable dans sa Constitution, entretient ce flou dans la définition qu'elle donne du développement durable. Selon l'Office fédéral du développement territorial qui coordonne les travaux au niveau national, « le Conseil fédéral adopte une position médiane entre durabilité faible et forte, que les milieux scientifiques appellent *sensible sustainability* ou durabilité faible "plus" » (DDC & ARE, 2004, p. 4).

Dans la suite de cet article, et en particulier dans la troisième partie, je m'inscrirai dans la logique de la durabilité forte. C'est en effet la seule logique à être considérée comme apte à faire face aux enjeux liés aux limites planétaires (voir par exemple Bourg, 2013 ; Latouche, 2003 ; Norton, 2005).

2.2 L'éducation en vue d'un développement durable (EDD), une notion floue également

Quel que soit le courant de durabilité auquel on se réfère, l'éducation est considérée comme une priorité pour atteindre un développement durable. Dès la Conférence de Rio de 1992, l'ONU a octroyé un rôle primordial à l'EDD[1], comme l'atteste cet extrait de l'Agenda 21, dont un chapitre entier traite des enjeux éducatifs :

> L'éducation, de type scolaire ou non, est indispensable pour modifier les attitudes de façon que les populations aient la capacité d'évaluer les problèmes de développement durable et de s'y attaquer. Elle est essentielle aussi pour susciter une conscience des questions écologiques et éthiques, ainsi que des valeurs et des attitudes, des compétences et un comportement compatibles avec le développement durable, et pour assurer une participation effective du public aux prises de décisions (ONU, 1992, art. 36).

Réunissant notamment des théories et approches développées dans les champs de l'éducation à l'environnement et de l'éducation au développement, l'EDD a peu à peu fait son apparition dans les curricula (Varcher, 2011), notamment sous l'impulsion de la Décennie des Nations Unies pour l'EDD (2005-2014). En Suisse romande, cela s'est traduit par l'intégration de l'EDD dans la « Présentation générale » du PER, comme finalité non contraignante : « une EDD poursuit avant tout une finalité citoyenne et intellectuelle : elle contribue à la formation de l'esprit critique en développant la compétence à penser et à comprendre la complexité. L'EDD teinte l'ensemble du projet de formation » (CIIP, 2010a, p. 21).

Au-delà du fait que cette définition implique une prise en charge du projet de l'EDD par l'ensemble des actrices et acteurs de l'école obligatoire, elle contient deux éléments essentiels : ceux d'esprit critique (Gagnon, 2011) et de pensée complexe (Morin, 1988). Cela renvoie à des réflexions épistémologiques qui interrogent les fondements mêmes du savoir scientifique sur lequel se sont basés plusieurs siècles de progrès et de développement technique. Ceux-ci ont permis aux populations les mieux loties de vivre dans un confort inimaginable il y a peu, tout en induisant des effets sociaux et environnementaux néfastes (Funtowicz & Ravetz, 2003 ; Gallopín, 2004 ; Kuhn, 1962/2008). Esprit critique et pensée complexe doivent donc être mobilisées pour clarifier en vue de quel développement durable les écoles éduquent les générations futures.

2.3 Sciences, croyances et valeurs

De façon analogue aux tensions qui peuvent exister dans le cadre scolaire entre savoirs académiques en sciences des religions et croyances individuelles (que l'école choisit en général d'éviter), on observe une tension entre savoirs académiques dans le domaine de la durabilité et représentations sociales, y compris celles des actrices et acteurs scolaires ainsi que des élèves. Le développement durable est souvent réduit à sa dimension écologique et aux écogestes à inculquer aux enfants (Audigier, Fink, Freudiger, & Haeberli, 2011).

Or une réflexion bien plus profonde sur la modification des curricula est nécessaire, au niveau scolaire comme académique pour, d'une part, enseigner et, d'autre part, comprendre, afin de se positionner et agir dans le contexte des enjeux fondamentaux liés à la durabilité. Des voix de plus en plus nombreuses prônent le passage d'une vision mécaniste, linéaire, cartésienne, réductionniste, segmentée, scientiste et anthropocentrée du monde (vision fortement ancrée dans la tradition judéo-chrétienne) à une vision systémique, interdisciplinaire, complexe et reconnaissant les interdépendances entre l'être humain et la nature (Funtowicz & Ravetz, 2003 ; Louv, 2005 ; Morin, 1988, 2014). L'épistémologie et l'éthique ont un rôle essentiel à jouer dans ce changement de paradigme (Kuhn, 1962/2008), en particulier pour aborder les obstacles au changement et les relations entre l'être humain et la nature.

1 On notera le passage de la terminologie d'éducation AU développement durable à celle d'éducation EN VUE D'UN développement durable, qui accepte ainsi les différentes interprétations de la durabilité.

Comme l'a montré Tom Crompton (2009, 2010)[2], une des clés d'un changement radical de paradigme vers un modèle de civilisation respectueux des êtres humains et de la nature réside dans le système de valeurs sur lequel il repose, plus spécifiquement dans le renforcement des valeurs intrinsèques. Les valeurs intrinsèques sont celles dont la validation est du ressort de l'individu qui les valorise : liens familiaux et sociaux, justice sociale, équité, respect de l'environnement, réalisation de soi, etc. Elles renvoient à des actions épanouissantes et gratifiantes. À l'inverse, les valeurs extrinsèques requièrent la reconnaissance d'autrui et de la société dans son ensemble : richesse, pouvoir, obéissance, etc. Il existe des liens dynamiques entre valeurs qui se renforcent ou s'affaiblissent, les deux catégories de valeurs étant difficilement mobilisables au même moment.

Travailler sur une valeur la renforce et renforce également d'autres valeurs du même groupe – renforcement de l'image de soi par la consommation de médias de masse, par exemple. Travailler sur ses valeurs ou les valeurs du groupe est donc un moteur de changement personnel et collectif, d'autant plus que valeurs et engagement dans des actions sociales et environnementales sont liés : « *values connect causes.* […] *drawing people's attention to the beauty and inherent value of nature strengthens their intention to take civic action in support of disability rights* » (PIRC, 2014, p. 1).[3]

Comme l'école participe à la socialisation en transmettant des besoins, des normes et des valeurs, projet éducatif et projet social sont indissociables (Freire, 1974). Comme nous l'avons vu plus haut dans l'extrait de l'Agenda 21, les textes de l'ONU octroient un rôle indispensable à l'éducation pour modifier les attitudes et susciter des valeurs en construisant une pensée critique. Dans cette optique, avant de se demander comment l'éducation peut mettre cette visée en œuvre, il convient d'identifier quelles sont les valeurs mises en avant dans les textes officiels.

3 Analyse critique des textes institutionnels

3.1 Déclaration de la CIIP de 2003

La Déclaration de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'école publique définit la mission de l'école et les « valeurs de culture » qu'elle défend. On y trouve notamment les extraits suivants :

> « […] la transmission des valeurs fondatrices de la vie commune dans une société démocratique ainsi que l'acquisition d'une formation de base constituent le socle de l'école publique obligatoire » ;
>
> « […] articulation entre l'instruction et l'éducation, de manière à permettre à l'élève de construire ses valeurs éthiques et spirituelles » ;
>
> « […] apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit » (CIIP, 2010b, p. 12-15).

Un certain nombre de valeurs intéressantes dans l'optique d'une EDD sont par ailleurs détaillées dans ce document :

– Liberté et démocratie participative : « […] acquisition des aptitudes et des attitudes d'action en tant qu'individu membre d'une collectivité » ;

– Respect : « respect de la personne », « respect des règles de la vie en communauté » et « prise en compte des différences » ;

– Liberté et autonomie, fraternité et respect de l'environnement : « développement du sens de la responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement, de la solidarité, de la tolérance et de l'esprit de coopération » ;

– Ouverture et tolérance **:** « saisir et apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle [l'élève] vit » (CIIP, 2010b, p. 12-15).

2 Ce texte est l'occasion de faire connaître aux lecteurs francophones les travaux de Tom Crompton sur le rôle des valeurs dans un changement de paradigme vers un modèle durable. Le modèle qu'il a développé se base sur la mise en lien et la synthèse de résultats de nombreuses études psychosociales. Les lignes qui suivent reprennent ses réflexions et la quatrième partie de ce texte présente certains des outils qu'il a développés.

3 Les valeurs relient les causes [n. d. a. auxquelles on adhère]. […] attirer l'attention des gens sur la beauté et la valeur intrinsèque de la nature renforce leur intention de s'engager en faveur de la défense des droits des personnes en situation de handicap (traduction personnelle de l'auteur).

On constate que les valeurs présentes dans ce texte sont centrées sur le vivre ensemble. On peut les classer dans différentes catégories (Tab. 1) selon le niveau psycho-social auquel elles s'appliquent (colonne 1). On les comparera, d'une part, aux valeurs défendues par la durabilité forte telles qu'identifiées par Crompton (PIRC, 2011/2012) (colonne 3), d'autre part, aux valeurs portées par les politiques et le pilotage des systèmes éducatifs (colonne 4), qui sont fortement influencés par les politiques néo-libérales, le *New Public Mangement* et les besoins du marché du travail en « ressources » humaines (Freire, 1974 ; Fremeaux & Jordan, 2012 ; Illich, 1971 ; Kopnina, 2014 ; Petrella, 2000).[4]

Niveau	**Déclaration de la CIIP**	**Durabilité forte**	**Politiques éducatives actuelles**
Individu	Libertés individuelles	Liberté de se réaliser	Individualisme
	Autonomie	Qualité de vie, bien-vivre	Réussite sociale
Rapport à l'autre	Fraternité	Empathie, bienveillance	Compétition
	Respect de la personne	Éthique du *Care*	Concurrence
	Respect des différences	Ouverture	Évaluation
Rapport au collectif	Respect des règles de la vie	Coopération, solidarité	Sélection
	en communauté	Participation, convivialité	Verticalité
	Participation citoyenne	Responsabilité	Efficacité
Rapport à la nature	Respect de l'environnement	Reconnexion à la nature	Productivité

Tab. 1 : Comparaison des valeurs présentes dans la Déclaration de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'école publique (CIIP, 2010b) (colonne 2) et classées selon les niveaux psycho-sociaux auxquels elles s'appliquent (colonne 1), avec les valeurs défendues par la durabilité forte (colonne 3) et celles portées par les politiques éducatives néo-libérales promues par les instances internationales (OCDE, CEE-ONU, UE, etc.) en ce début de 21e siècle (colonne 4, voir note de bas de page n°4 et références associées).

Une analyse rapide révèle une certaine proximité entre les valeurs déclarées et celles assimilées à la durabilité forte. Sur cette base, l'école pourrait donc avoir l'ambition de contribuer à un changement de l'organisation sociale conforme à l'ampleur des défis de la durabilité. À l'inverse, les politiques actuelles montrent une opposition à la fois avec les valeurs de la durabilité forte mais surtout avec les finalités et valeurs affichées dans la Déclaration de la CIIP, ce qui est plus problématique. Il existe en effet un décalage entre les déclarations d'intentions et les politiques mises en œuvre, entre le discours politique et le terrain.

3.2 Valeurs et éthique dans le PER

Sur la base de ce constat, il est intéressant de se demander à quel niveau ce décalage apparaît et notamment si le PER est compatible avec la Déclaration de la CIIP de 2003, qui est reproduite dans son préambule. Procéder à une analyse fine des différentes parties du PER, qu'elles soient générales, transversales ou disciplinaires, est un travail conséquent. Par souci d'économie, on peut cibler l'essentiel et se demander quelles sont les valeurs défendues dans le cadre de la composante « éthique » de la discipline ECR, d'autant plus que d'autres publications se sont penchées sur la place de l'EDD dans le PER (voir en particulier Varcher, 2013). En effet, comme mentionné

4 On peut citer à titre d'exemples les évaluations du *Program for International Student Assessment* (PISA) de l'OCDE, l'approche par compétences de la Commission européenne, le travaux sur l'intégration des compétences financières dans les évaluations PISA et la pression pour l'accentuation du travail sur les MINT (mathématiques, informatique, sciences naturelles et techniques). Cela se traduit, par exemple, par un affaiblissement du champ des sciences humaines et sociales (dans le canton de Vaud, la discipline Éthique et cultures religieuses a été associée à l'histoire et l'éducation à la citoyenneté à la géographie).

en introduction, la discipline ECR est un lieu privilégié pour traiter de la question des valeurs.

À la lecture du plan d'études cadrant cette discipline, un certain nombre d'éléments se révèlent en effet intéressants du point de vue de l'EDD, en particulier au cycle 3 :

– « […] connaissances factuelles sur les grandes traditions religieuses et humanistes mondiales » au sens de « pensées philosophiques et sagesses non religieuses » ;

– L'élève « […] apprend à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, à construire ses valeurs éthiques, à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, à développer une responsabilité éthique » ;

– « Analyser la problématique éthique […] pour se situer […] en développant la capacité de construire une réflexion éthique » et « en repérant les mécanismes de fonctionnement idéologique » ;

– « Contextualisation d'une situation éthique en vue d'une réflexion sur des grands thèmes de société […] » ;

– « Approche de différentes conceptions de l'être humain et de la liberté dans la société et dans les différentes traditions religieuses et humanistes » ;

– « Faire découvrir à l'élève que l'être humain possède des droits et des devoirs universels » ;

– « Découverte de la conception du bonheur dans différentes religions et courants de pensée ». (CIIP, 2010c, p. 104 et 106)

Ces éléments incitent les enseignant·e·s à aborder des questions essentielles à la compréhension des fondements culturels de la trajectoire actuelle et des enjeux éthiques du développement. Le plan d'études de la discipline ECR offre, en outre, la possibilité d'aborder l'histoire de la pensée écologique et les cosmologies qui diffèrent de la vision mécaniste occidentale, les enjeux qui sous-tendent les grands problèmes planétaires et la question de la définition du bonheur. Il défend la diversité culturelle, le sens de la responsabilité individuelle et collective ainsi qu'une vision humaniste. Ces valeurs semblent donc compatibles avec celles défendues non seulement par la CIIP, mais aussi par la durabilité forte. Le plan d'études mentionne d'ailleurs des liens explicites avec les objectifs d'apprentissage de la Formation générale (FG) les plus directement liés avec la question de la durabilité (FG 35 Vivre ensemble et exercice de la démocratie, FG 36 Environnement et FG 37 Complexité et interdépendances), de même qu'avec les objectifs disciplinaires Relation Homme-temps (SHS 32), Relation Homme-société (SHS 24), Phénomènes naturels et techniques (MSN 36), Corps humain (MSN 37) et Diversité du vivant (MSN 38).

Au vu de la place importante que revêtent les questions éthiques dans les finalités de la CIIP ainsi que dans la société, il y a lieu de s'assurer que des disciplines « mineures » telles que l'ECR soient effectivement enseignées. La décision du canton de Vaud d'associer cette discipline à l'histoire et la citoyenneté à la géographie présente un risque de dilution. Dès lors, parmi les facteurs qui influencent l'enseignement effectif de l'éthique et sa forme, les représentations des enseignant·e·s jouent un rôle important.

4 Éthique et valeurs en lien avec l'EDD dans les représentations des futur·e·s enseignant·e·s

En 2014, deux questionnaires en ligne ont été soumis à l'ensemble des étudiant·e·s des trois filières de formation initiale primaire, secondaire obligatoire et secondaire post-obligatoire[5] de la Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud (Suisse) dans le but de récolter des données exploratoires pour une recherche doctorale.

Les questions avaient pour but d'en apprendre davantage sur les représentations du développement durable et de l'EDD chez les étudiant·e·s, sur l'importance qu'ils et elles accordent à l'EDD, sur les dimensions de l'EDD priorisées et sur les clés d'un changement de comportements allant dans le sens de la durabilité. Les questions et les catégories présentes dans les questions ont été listées sur la base de lectures et d'entretiens exploratoires, puis testées sur un certain nombre d'étudiant·e·s appartenant aux différentes filières et disciplines d'enseignement,

5 La population interrogée est donc constituée majoritairement de jeunes adultes, mêmes si certain·e·s étudiant·e·s des filières secondaires peuvent être plus âgé·e·s. Toutes et tous ont obtenu au minimum un diplôme de l'école de maturité dans le cas des étudiant·e·s de la filière primaire et un diplôme universitaire dans le cas des étudiant·e·s des filières secondaires. En fonction des études suivies, certain·e·s étudiant·e·s des filières secondaires ont une connaissance plus approfondie des questions liées à la durabilité.

avant d'être soumises aux 1301 étudiant·e·s de l'institution (sous forme d'un lien inséré dans un courriel et permettant l'accès au questionnaire en ligne).

Parmi les questions posées dans le premier questionnaire, il leur a été proposé de sélectionner les trois propositions décrivant le mieux une attitude favorisant un développement durable.[6]

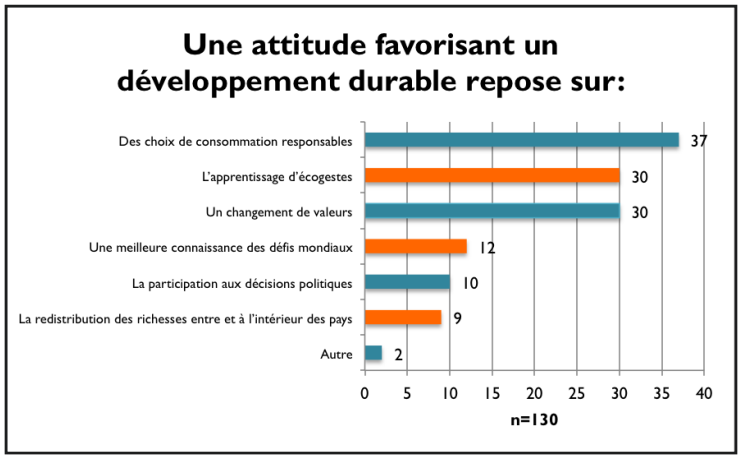


Fig. 3 : Représentation graphique des données récoltées à l'aide du premier questionnaire traité dans cette contribution. Il était demandé de sélectionner, parmi les huit propositions reproduites ci-dessus, les trois propositions décrivant le mieux une attitude favorisant un développement durable. Les scores représentent le nombre cumulé de sélections pour chacune des propositions. 44 questionnaires ayant été renseignés, 130 réponses sur un maximum de 132 ont été recueillies.

Comme le montre la Fig. 3, on constate tout d'abord que les deux propositions remportant les meilleurs scores (« des choix de consommation responsables » et « l'apprentissage d'écogestes ») correspondent à la représentation commune de ce que devrait être l'EDD, ce qui corrobore notre hypothèse de départ. En revanche, j'ai constaté avec surprise que, parmi les quatre propositions restantes (si l'on met la catégorie « autres » de côté), celle qui nous intéresse le plus ici (« un changement de valeurs ») se retrouve en troisième position, avec un score égal à « L'apprentissage d'écogestes ».

Dans le second questionnaire diffusé en 2014 à la même volée d'étudiant·e·s, la question de la place des attitudes, des comportements et de l'éthique dans le domaine plus spécifique de l'EDD leur était posée.

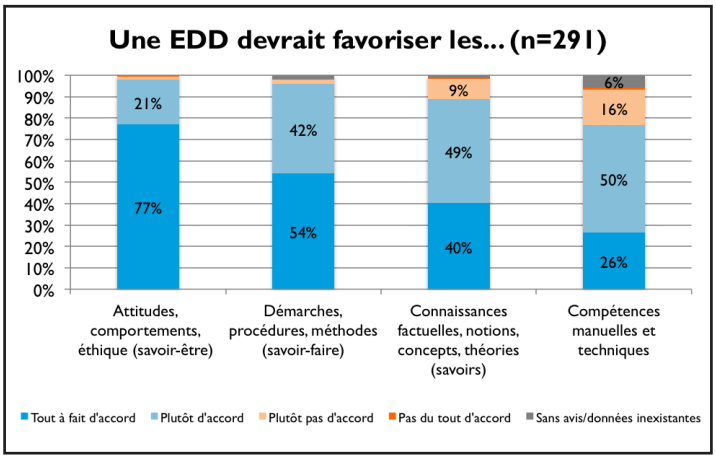


Fig. 4 : Représentation graphique des données récoltées à l'aide du second questionnaire. Il était demandé aux étudiant·e·s d'évaluer quatre propositions à l'aide d'une échelle de Likert en fonction de leur adéquation ou non avec le projet de l'EDD.

6 Une brève définition du développement durable, de type générale et consensuelle, leur avait été soumise en début de questionnaire.

Comme le montre la figure 4, sur les 291 réponses récoltées (22.4% des 1301 étudiant·e·s inscrit·e·s), la proposition « attitudes, comportements, éthique (savoir-être) » a suscité un très fort taux d'approbation. Un certain nombre d'éléments requièrent toutefois d'être prudent par rapport à l'interprétation de ce résultat et du résultat précédent (« un changement de valeurs »). Il n'est en effet pas possible de mesurer si les répondant·e·s ont associé « éthique » et « valeurs » à la seule catégorie environnementale, voire des écogestes, relativisant ainsi le poids des propositions d'ordre politique et de justice sociale dans la première question et renforçant le poids de la proposition directement liée aux comportements dans la seconde. L'image de « l'écoconsommateur » est probablement bien ancrée dans les représentations des étudiant·e·s. Néanmoins, il est intéressant de constater que l'acquisition de connaissances est moins valorisée que le travail sur les attitudes et valeurs. Cela contraste avec les pratiques d'enseignement sur le terrain (Audigier et al., 2011). Reste à savoir comment effectuer ce travail du point de vue de l'éthique plutôt que du formatage des comportements.

5 Travailler les valeurs en respectant les convictions des élèves

5.1 Enjeux

L'école ne doit pas être le lieu de jugements de valeurs, d'instrumentalisation ou d'endoctrinement. Elle doit tout au contraire amener les élèves à procéder à la clarification des valeurs, dans le but de définir leur propre vision du monde, à travers le dialogue avec leurs pairs et avec l'enseignant·e. Les valeurs étant au centre des préoccupations éthiques, la discipline ECR a donc bel et bien un rôle important à jouer dans l'EDD.

En admettant la centralité de la finalité d'émancipation citoyenne dans une optique de durabilité forte (citoyenneté terrestre de Morin, 2014), un certain nombre d'objets d'apprentissage paraissent essentiels : clarification des valeurs qui motivent les décisions et les actions des actrices et acteurs d'un événement ou aux prises dans une situation de tension ; identification des valeurs personnelles (de l'élève, de l'enseignant·e, d'autres intervenant·e·s), dominantes ou alternatives ; construction d'une opinion et prise de position. On peut dès lors se rappeler les deux questions suivantes avant d'y apporter des éléments de réponse :

– Comment concilier valeurs des élèves, valeurs scolaires et durabilité ?

– Comment clarifier avec les élèves les valeurs sur lesquelles se fondent les projets du développement durable et ses alternatives tout en respectant les valeurs des élèves ?

5.2 Outils pour l'enseignement

La clarification des valeurs est un objectif fréquemment cité dans la recherche en EDD (voir par exemple Pellaud, 2011). Elle est nécessaire pour comprendre les enjeux de la durabilité et elle est conforme aux intentions présentes dans la Déclaration de 2003 de la CIIP et dans le PER. Comme on l'a vu dans les réponses aux deux questionnaires présentés dans la section 4, le travail sur les valeurs est également valorisé par les futur·e·s enseignant·e·s. Pourtant, comme cela ressort des discours des enseignant·e·s, sa mise en pratique bouscule le modèle de l'enseignement traditionnel et en laisse bon nombre sceptiques et surtout démuni·e·s. Le champ didactique des outils permettant de travailler les valeurs en classe est encore peu défriché.

Je propose dans cette section quelques pistes à explorer, adapter, formaliser et tester. Il s'agit en grande partie de modèles ou de représentations graphiques issus d'autres champs que celui des sciences de l'éducation, identifiés comme potentiellement mobilisables au secondaire I et II (voire transférables au primaire moyennant des adaptations supplémentaires) pour travailler la question des valeurs.

5.2.1 La posture de l'enseignant·e

La première question qui se pose est celle de la posture de l'enseignant·e : la question des valeurs fait entrer la classe dans la pluralité des points de vue, ce qui peut susciter tensions et conflits. De nombreuses et nombreux enseignant·e·s « refroidissent » voire évitent les thèmes « chauds » afin de préserver une soi-disant neutralité politique, de ne pas s'exposer aux réactions des parents et/ou de ne pas sortir du confort de la figure de l'enseignant·e détenteur ou détentrice de la vérité (Audigier, 1995 ; Legardez & Simonneaux, 2006). Ce choix pose pourtant la question du développement de la pensée critique et de l'opinion autonome des élèves, compétences que l'institution a pour

charge de développer, conformément aux textes officiels. Il y a 30 ans déjà, Kelly affirmait la responsabilité qu'ont les enseignant·e·s d'aborder les questions controversées et proposait une typologie des postures possibles pour traiter (ou non) des questions socialement vives :

– Neutralité absolue : vision positiviste des savoirs, qui seraient exempts de valeurs, l'enseignant·e évacue les débats et les questions controversées ;

– Partialité exclusive : l'enseignant·e ambitionne de faire adopter un point de vue unique sur une question controversée ;

– L'impartialité neutre : les élèves sont mis en débat sur les questions controversées, mais l'enseignant·e ne dévoile pas son point de vue ;

– L'impartialité engagée : l'enseignant·e donne son avis tout en favorisant la confrontation et l'analyse de points de vue divergents sur une question controversée (Kelly, 1986, cité par Simonneaux, 2006, p. 54).

Pour Kelly, l'impartialité engagée est la seule posture permettant aux élèves de développer leurs compétences citoyennes de manière autonome et critique. En effet, par ce choix l'enseignant·e refuse non seulement d'évacuer les questions socialement vives, mais il ou elle évite les pièges du dogmatisme et de l'illusion de neutralité, tout en offrant aux élèves l'opportunité d'être confronté·e·s à un processus explicite de construction d'une opinion personnelle sur la base d'arguments. Entrer dans cette démarche et se l'approprier progressivement est, selon Kelly, un objectif d'apprentissage essentiel pour les futur·e·s citoyen·ne·s. Or, si le PER permet ce type d'approche, les habitudes scolaires citées plus haut et l'injonction de neutralité politique de l'enseignement inscrite dans la loi vaudoise sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011 (LEO, art. 9) ne l'encouragent pas.

5.2.2 Rapport à soi et à l'altérité

Les savoirs traités à l'école renvoient le plus souvent à des faits ou des connaissances objectivés, parfois à des systèmes ou des organisations d'objets, mais plus rarement à l'affect et aux représentations collectives. Or les valeurs engagent directement ces deux dernières catégories. Il semble important que l'enseignant·e soit en mesure de les distinguer et de les expliciter auprès de ses élèves, voire de les aider à faire ce travail eux- et elles-mêmes. Ken Wilber a développé son « modèle des quatre quadrants » (voir Fig. 5) (Wilber, 2001) dans le but de regrouper tous les aspects de la réalité que la division du savoir en disciplines et les processus de spécialisation ont fragmentée (Morin, 1988).

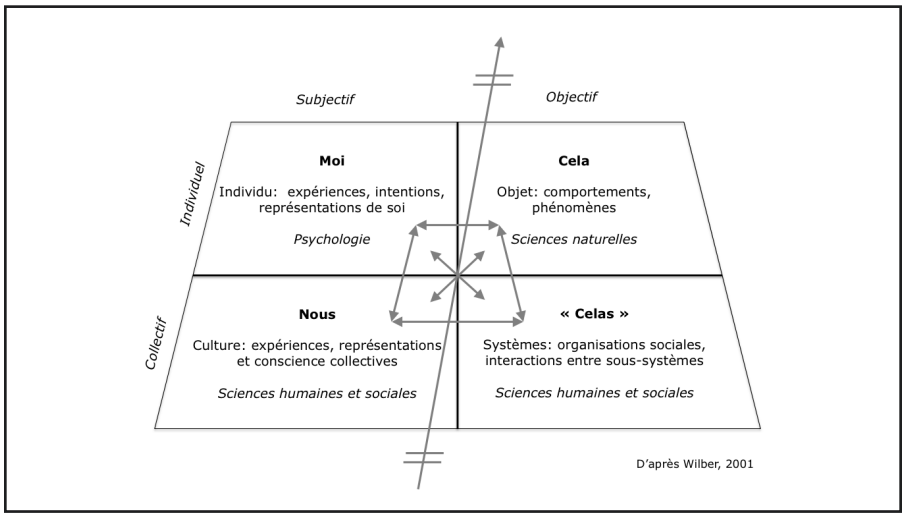


Fig. 5 : Le modèle des quatre quadrants de Wilber réunit quatre domaines du savoir qui communiquent traditionnellement peu dans un système dont les éléments sont en interactions (représentées par les petites flèches au centre de la figure) et qui suit une dynamique non-linéaire (représentée par la flèche « traversante »). Les quadrants se trouvent à l'intersection des catégories individuel-collectif et subjectif-objectif. Dans ce schéma apparaissent leurs attributs principaux ainsi que les disciplines dont ils sont prioritairement l'objet.

Ce modèle doit sans doute être adapté au contexte scolaire et au niveau des élèves auquel l'enseignant·e le destine. Il pourrait toutefois être utile aux élèves dans l'analyse d'une situation pour identifier où se situe l'origine d'une position, quels intérêts et quelles valeurs sont en jeu et quel point de vue particulier est adopté dans l'analyse et la restitution d'un phénomène. Il permet aussi de qualifier les relations de l'individu à lui-même, à l'autre, aux autres et aux autres non-humains, de même que les relations d'un groupe social à ses membres, à lui-même en tant que groupe, aux autres groupes sociaux et à son environnement, le tout dans une perspective dynamique non linéaire. Rapportée directement à l'élève, cette multiplicité de niveaux de liens peut être illustrée par le schéma suivant (voir Fig. 6), qui, me semble-t-il, pourrait aussi être utilisé tel quel en classe, par exemple au secondaire I et II.

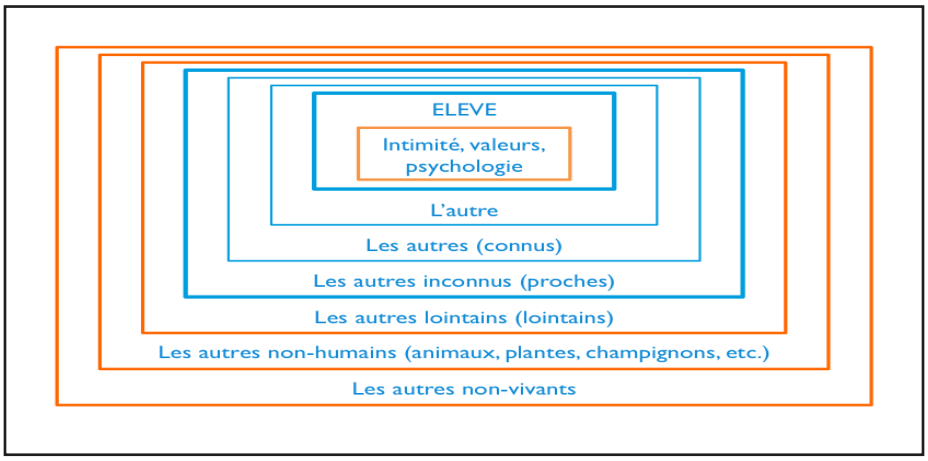


Fig. 6 : Dépassement de la relation réductrice sujet-objet sous forme de représentation des liens multiples que peuvent prendre l'expérience, la réflexion et l'action d'un individu (l'élève dans le cas qui nous intéresse), avec lui-même et son environnement. Schéma construit par l'auteur d'après Wilber (2001) et les travaux sur l'identité écologique (voir par exemple Egger, 2015 ; Morin, 2014).

5.2.3 Grilles d'analyse des valeurs

Une fois les différents niveaux d'interaction identifiés, il est intéressant de questionner quelles sont les valeurs en jeu dans ces relations, plus précisément dans les décisions individuelles ou collectives et leurs implications sur les autres niveaux. Tom Crompton, dont nous avons parlé plus haut, a formalisé deux schémas regroupant 58 valeurs identifiées comme universelles (suite à une enquête auprès de quelque 70'000 personnes dans 68 pays) (PIRC, 2011/2012).

Un premier schéma (voir Fig. 7) cartographie ces valeurs en fonction de leur proximité : plus elles sont proches, plus le travail sur une valeur renforce les valeurs voisines ; plus elles sont éloignées, plus ce travail les affaiblit.

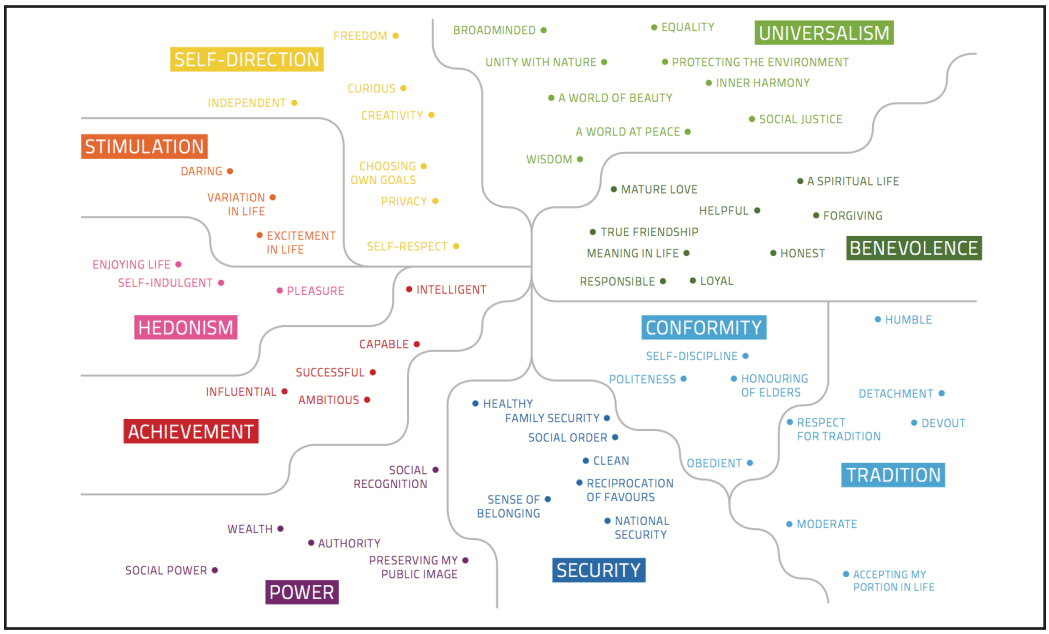


Fig. 7 : Cartographie de 58 valeurs identifiées comme étant universelles, disposées en fonction de leur proximité les unes aux autres et classées dans dix catégories plus générales. Le renforcement d'une valeur renforce les valeurs proches et affaiblit les valeurs lointaines (Source : PIRC, 2011/2012, d'après Schwartz, 1992).

Crompton les a ensuite regroupées en dix catégories qu'il a représentées dans un graphique (voir Fig. 8) en forme sphérique, la moitié supérieure contenant les valeurs dites intrinsèques (moteurs de décisions et d'actions favorables à la justice sociale et à une meilleure relation avec l'environnement) et la moitié inférieure les valeurs dites extrinsèques (qui renforcent les tendances actuellement dominantes d'accumulation matérielle, de concentration du pouvoir et d'exploitation de la nature).

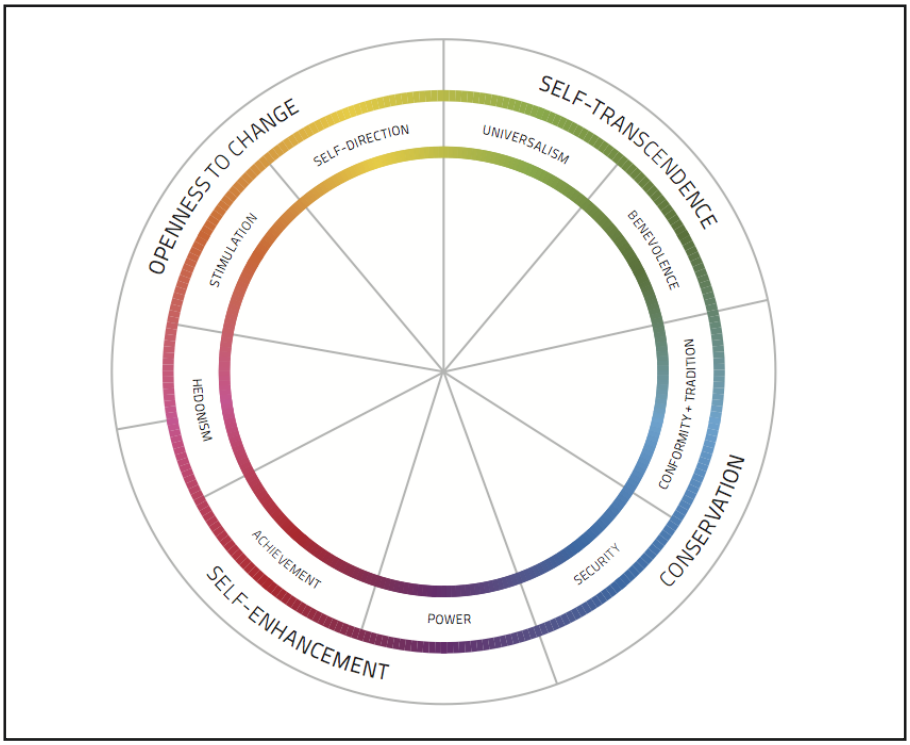


Fig. 8 : Disposition des dix catégories regroupant les 58 valeurs universelles présentes dans la figure 7 dans un cadrant en fonction de quatre pôles. La moitié supérieure contient les catégories de valeurs qualifiées d'intrinsèques, la moitié inférieure les catégories de valeurs qualifiées d'extrinsèques. Le renforcement d'une catégorie de valeurs renforce les catégories de valeurs proches et affaiblit les catégories lointaines (PIRC, 2011/2012, d'après Schwartz, 1992).

Il me semble intéressant d'explorer l'utilisation de ces schémas en classe, comme outils de clarification des valeurs, après traduction et adaptation (par exemple en réduisant le nombre de valeurs citées dans le premier schéma).[7] On pourrait par exemple les tester dans le cadre de l'analyse d'une tension existante entre différent·e·s actrices et acteurs quant à la solution à mettre en œuvre pour remédier à un problème social ou environnemental. Idéalement, cela pourrait permettre de situer les valeurs que ces actrices et acteurs défendent dans leurs discours et dans leurs décisions, pour les localiser sur la « carte » ou le « cercle ». Ces schémas permettraient également à chacune et chacun de se situer, à condition que ce travail soit bien encadré par l'enseignant·e pour éviter les jugements discriminants ou stigmatisants.

6 Conclusions

Nous avons vu que tant le développement durable que l'EDD sont l'objet de définitions floues, ce qui permet une pluralité d'interprétations et donc de mesures parfois contradictoires. En termes de valeurs, si les textes officiels déclarent des intentions potentiellement compatibles avec le projet de durabilité forte, les politiques éducatives, le pilotage des systèmes éducatifs et les pratiques ne réalisent pas cette potentialité, voire la contredisent. Les valeurs défendues n'y sont d'ailleurs que peu ou vaguement explicitées.

Pourtant le travail de clarification des valeurs est considéré comme essentiel par de nombreux pédagogues et chercheuses et chercheurs dans le domaine de la durabilité et de l'EDD. Il en va de même pour une grande partie des futur·e·s enseignant·e·s qui ont répondu à mes questionnaires. La discipline ECR accorde une place privilégiée au travail sur les valeurs, même si ce dernier peut être entrepris dans toutes les disciplines présentes à la grille horaire. Il se pose dès lors la question de la mise en œuvre de cet enseignement : comment enseigner la clarification des valeurs sans tomber dans l'imposition et le formatage des élèves ? Ce texte a proposé quelques éléments théoriques et outils qui permettent d'envisager des pistes pour répondre à cette question.[8]

Quant à la question brûlante de savoir si l'école doit prendre en charge le renforcement des valeurs de la durabilité forte, assimilables aux valeurs intrinsèques, rappelons que l'école n'est pas un lieu neutre, indépendant de la société dans laquelle elle évolue. La neutralité politique affichée par l'institution et requise des enseignant·e·s valide en réalité les valeurs dominantes, valeurs discutables au vu des enjeux écologiques actuels et de l'augmentation des inégalités socio-économiques. Il est donc légitime de promouvoir à l'école un certain nombre de valeurs jugées favorables au bien-être social. D'où cette question quelque peu provocante : si les finalités et fondements de l'école ont successivement été validés par les autorités religieuses jusqu'à la fin du 19e, scientifiques jusqu'à la fin du 20e et économico-politiques depuis la fin du 20e, n'est-il pas temps d'obtenir une validation de ces éléments sur la base d'une éthique sociale et écologique ?

À propos de l'auteur

Daniel Curnier est titulaire d'un master en études du développement, spécialisé en écologie globale et soutenabilité. Il est actuellement assistant diplômé à la HEP Vaud et membre du Laboratoire international de recherche sur l'Éducation en vue du développement durable (LirEDD).
daniel.curnier@hepl.ch

7 Je présente dans cette section des pistes à approfondir pour répondre à la dernière question présentée en début d'article. Il s'agit donc d'une première étape de réflexion qui appelle un travail conséquent de transposition et de confrontation au terrain afin d'en évaluer la portée et l'efficacité. Ces phases de recherche n'étant pas envisagées à court terme, j'invite les chercheuses et chercheurs intéressés à s'inspirer des éléments présentés pour leurs propres travaux.

8 J'insiste sur le fait qu'il s'agit de pistes à explorer et non pas d'outils transférables sans précaution. En effet, ils sont le résultat d'une sélection parmi des travaux théoriques de portée globale et non pas destinés à l'école. Avant leur utilisation en classe, ces propositions devraient faire l'objet d'une réflexion didactique approfondie et d'une phase de test en classe, d'évaluation et d'adaptation au niveau scolaire et à la discipline concernée, ce qui n'est pour l'instant pas envisagé pour des raisons de temps et de priorités.

Références

Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 15, 61-89.

Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. & Haeberli, P. (2011). *L'éducation en vue du développement durable* : *sciences sociales et élèves en débat.* Genève : Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, vol. 130).

Bourg, D. (2013). Peut-on encore croire au développement durable ? *Prismes, 18*, 7-8.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010a). La place de l'éducation en vue du développement durable et de l'éducation à la citoyenneté dans le PER. *Plan d'études romand – Cycle 3. Présentation générale* (p. 21-23). Neuchâtel : Secrétariat de la CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010b). Déclaration de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003. *Plan d'études romand – Cycle 3. Présentation générale* (p. 12-15). Neuchâtel : Secrétariat de la CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010c). *Plan d'études romand - Cycle 3. Mathématiques et sciences de la nature – Sciences humaines et sociales* (p. 104-109). Neuchâtel : Secrétariat de la CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010d). *Plan d'études romand - Cycle 3. Capacités transversales, formation générale* Neuchâtel : Secrétariat de la CIIP.

Crompton, T. & Kasser, T. (2009). *Meeting Environmental Challenges : The Role of Human Identity*. Godalming : WWF-UK.

Crompton, T. (2010). *Common Cause. The Case for Working with our Cultural Values*. Woking : WWF-UK.

Crompton, T. (2014, 31 octobre). *No cause is an island*. Récupéré le 20 avril 2016 sur le site de Transition Free Press : https://transitionfreepress.org/2014/10/31/talkback-situating-transition-in-a-broader-movement-for-change/

Direction du développement et de la coopération (DDC) & Office fédéral du développement territorial (ARE). (2004). *Le développement durable en Suisse* : *Bases méthodologiques*. Berne : Office fédéral du développement territorial.

Egger, M. M. (2015). *Soigner l'esprit, guérir la Terre. Introduction à l'écopsychologie.* Genève : Labor et Fides.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.

Fremeaux, I. & Jordan, J. (2012). *Les sentiers de l'utopie*. Paris : La Découverte.

Funtowicz, S. & Ravetz, J. (2003). Post-normal Science. *Online Encyclopedia of Ecological Economics*. Récupéré le 15 juillet 2016 du site de l'encyclopédie : http://www.ecoeco.org/publica/encyc.htm

Gagnon, M. (2011). Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes. *Revue Recherches Qualitatives, 30(2)*, 122-147.

Gallopín, G. (2004). *Sustainable Development* : *Epistemological Challenges to Science and Technology.* Communication présentée au colloque de l'ECLAC, Santiago de Chile, du 13 au 15 octobre 2004. Récupéré le 8 février 2016 sur le site de l'Université de Harvard : http://www.hks.harvard.edu/sustsci/ists/docs/gallopin_epistem0410_bgpaper.pdf

Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.

Kopnina, H. (2014). Neoliberalism, Pluralism, Environment and Education for Sustainability. *Horizons of Holistic Education, 1(2),* 93-113.

Kuhn, T. S. (1962/2008). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

Latouche, S. (2003). L'imposture du développement durable ou les habits neufs du développement. *Mondes en développement, 121*, 23-30.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF.

Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) (2011). Récupéré le 11 avril 2016 sur le site de l'État de Vaud : http://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/bases-legales-et-cahiers-des-charges/

Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods : Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill, NC : Algonquin Books of Chapel Hill.

Morin, E. (1988). Le défi de la complexité. *Revue Chimères, 5(6)* 1-18.

Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre*. Arles : Actes Sud.

Norton, B. G. (2005). *Sustainability : A Philosophy of Adaptive Ecosystem Management*. Chicago : University of Chicago Press.

Organisation des Nations Unies (ONU) (1992). *Promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation (Ch. 36 de l'Agenda 21)*. Récupéré le 8 février 2016 sur le site de l'ONU : http://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/action36.htm

Pellaud, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Versailles : Editions Quae.

Petrella, R. (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges. À propos de la société de la connaissance*. Montréal : Fides.

Public Interest Research Centre (PIRC) (2011/2012). *The Common Cause Handbook : A Guide to Values and Frames*. Machynlleth, Royaume-Uni : Public Interest Research Centre.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values : Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. Dans Zanna, M. P. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology, 25* (p. 1-65). Orlando : Academic Press.

Simonneaux, L. (2006). Quel enjeu éducatif pour les questions biotechnologiques ? Dans A. Legardez & L. Simonneaux (dir.), *L'école* à l'*épreuve de l'actualite* . Enseigner les questions vives (p. 33-59). Paris : ESF.

Varcher, P. (2011). L'éducation en vue du développement durable : une filiation à assumer, des défis à affronter. Dans F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger & P. Haeberli (dir.), *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débat* (p. 25-46). Genève : Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, vol. 130).

Varcher, P. (2013). Mais où l'EDD se cache-t-elle dans le PER ? *Prismes, 18,* 12-14.

Wilber, K. (2001). *A Theory of Everything : An Integral Vision for Business, Politics, Science, and Spirituality.* Boston : Shambhala Publications.

Pensée critique et respect des convictions : quelles tensions pour l'Éthique et culture religieuse ?

Mathieu Gagnon

Dans le cadre de cet article, l'auteur traite de la possibilité d'exercer une pensée critique dans le respect des convictions. Pour ce faire, il propose d'abord un examen de la place de l'Éthique et culture religieuse dans les curricula, puis de celle de la pensée critique dans les programmes de formation au Québec, notamment sous l'angle de la transversalité. Par la suite, une définition à visée opératoire de cette pensée est proposée, définition sur la base de laquelle une analyse du programme d'Éthique et culture religieuse est développée. À cet égard, l'auteur relève qu'alors que la pensée critique permet de fonder le volet éthique du programme, celle-ci est quasi-absente du volet culture religieuse qui l'accompagne. Suivant cela, il est proposé, afin de réintégrer des espaces de réflexions critiques dans ce domaine d'apprentissage, de privilégier une approche centrée sur l'épistémologie personnelle dans et par laquelle les rapports aux savoirs religieux ne s'inscriront pas dans l'ordre de la conviction, mais bien de la croyance.

Zusammenfassung

Im Rahmen dieses Beitrags behandelt der Autor die Möglichkeit, kritisch über das Respektieren von weltanschaulichen Überzeugungen nachzudenken. Er schlägt vor, zunächst den Platz von « éthique et culture religieuse » in den Curricula und danach das kritische Denken in den Ausbildungsprogrammen von Québec zu untersuchen, insbesondere unter dem Aspekt der Querverbindungen. Dabei zeigt der Autor Folgendes auf: Während das kritische Denken den Ethik-Teil begründet, ist dieses Denken beim Programmteil „culture religieuse", der den Ethik-Teil begleitet, gleichsam abwesend. Um kritische Reflexionen im Lernbereich „culture religieuse" zu reintegrieren, wird vorgeschlagen, einen Zugang zu wählen, der sich auf die persönliche Epistemologie konzentriert, deren Bezüge zum religiösen Wissen sich nicht in die Kategorie der Überzeugungen einordnen lassen, sondern in die Kategorie des Glaubens.

Summary

This article examines the possibility of exercising critical thought while respecting people's convictions. To do so, it first considers the place of ethics and religious culture(s) in the curricula, then that of critical thinking in educational programmes in Quebec, particularly in terms of cross-cutting competences. An operational definition of this thinking is then put forward, on the basis of which an analysis of the Ethics and Religious Culture(s) syllabus is developed. In this regard it is argued that while critical thinking makes it possible to ground the ethical aspect of the curriculum, it is virtually absent from the religious culture(s) component. It is then proposed, in order to reintegrate opportunities for critical reflection in this area of learning, that emphasis be placed on an approach centred in the personal epistemology in and through which the relationship to religious knowledge will be established not in the order of conviction, but indeed that of belief.

1 Quelle place pour l'Éthique et culture religieuse dans les curricula ?

Dans l'espace public, les enjeux éthiques occupent une place centrale, pour ne pas dire fondamentale, et parmi ceux-ci, un nombre non négligeable prend racine au cœur de croyances, voire de convictions, qu'elles soient séculières ou religieuses. Dans un tel contexte, il apparaît étonnant de voir à quel point, de manière générale, les questions d'éducation éthique et d'éducation religieuse demeurent, en fin de compte, si peu considérées dans le cursus scolaire. En témoigne cette étude menée par Lenoir et Hasni (2010) portant sur l'importance relative des différentes disciplines scolaires qui révèle que, depuis 1980, l'éducation éthique ainsi que l'éducation religieuse se classent systématiquement parmi les dernières, au mieux devant l'art dramatique et la danse. L'enquête qu'ils ont eux-mêmes menée entre 2002 et 2005 montre d'ailleurs qu'aux yeux de plus de 75% des étudiant·e·s en enseignement (en provenance des quatre plus grandes universités francophones du Québec), l'éthique et la culture religieuse ne représentent pas des disciplines de base en éducation ; au mieux, elles sont considérées comme des secondes matières. Cette situation nous apparaît préoccupante, compte tenu de l'importance des questions d'éthique, de religion et d'éthique religieuse dans les affaires de la cité. Il va sans dire que, face à une telle situation, il nous apparaît essentiel de revendiquer davantage d'espace dans l'institution scolaire pour engager les élèves dans des réflexions éthiques et afin qu'ils aiguisent leur compréhension du phénomène religieux.

Seulement, il n'est pas tout d'insister sur la plus grande place que devrait occuper l'Éthique et culture religieuse (ECR) dans les plages horaires, encore faut-il que les programmes associés à ces éducations poursuivent des finalités qui soient en cohérence avec le type de citoyen·ne·s que nous souhaitons former. Mais quelles pourraient (ou devraient) être ces finalités ? Il s'agit à l'évidence d'une question complexe que nous ne pourrons traiter adéquatement dans le cadre de ce texte, puisqu'il ne s'agit pas de la trame sur laquelle porte en première instance notre analyse. Mentionnons simplement qu'à l'instar de Lenoir (2007) – et avant lui, de Condorcet –, qui a identifié, autour des finalités éducatives scolaires, différents « paramètres en tension de la conception de l'instruction et de la socialisation » (p.114), nous partageons cette idée que l'institution scolaire devrait poursuivre des visées émancipatrices en disposant les élèves les « uns en face des autres dans l'activité dialogique où s'exerce le discernement, et donc où s'éprouve l'égalité et la liberté » (Hameline, 1994, p. 96). À cet égard, nous sommes d'avis que l'école devrait, et ce peu importe les domaines d'apprentissage, contribuer significativement au développement de la *pensée critique* des élèves. Qu'en est-il des programmes d'ECR ? Permettent-ils, dans leur forme actuelle, de poursuivre de telles visées émancipatrices fondées sur le développement de la pensée critique des élèves ? Existe-t-il des tensions, à ce sujet, entre les volets éthique et culture religieuse de ces programmes ? Ce sont sur ces questions que sera construite notre trame discursive de même que notre analyse, plus résolument centrée sur le programme québécois d'ECR. Pour ce faire, nous prendrons soin d'abord de clarifier pourquoi nous pensons que la pensée critique devrait constituer une visée éducative fondamentale et d'en préciser le sens.

2 Pourquoi aller à l'école ? Vers un plaidoyer en faveur d'une « didactique » de la pensée (critique)

Au Québec, les programmes de formation poursuivent trois finalités, à savoir : 1) instruire ; 2) socialiser et 3) qualifier. En ce sens, l'instruction devrait occuper une place centrale dans l'intervention éducative, si, comme nous le disions précédemment, elle vise l'émancipation. Dès lors, il ne saurait simplement s'agir de meubler la mémoire de contenus théoriques ou de savoir-faire techniques qu'il s'agirait de restituer aveuglément ou spontanément sans inscrire cette mobilisation à l'intérieur d'une perspective critique. Certes, les contenus et savoir-faire constituent des conditions nécessaires à l'émancipation, mais demeurent néanmoins non suffisants. Pour emprunter les mots de Montaigne (*Essais,* I, 24, 208), pour qui une tête bien pleine ne vaut que si elle a comme corollaire une tête bien faite, trop souvent « nous ne travaillons qu'à remplir la mémoire, et laissons l'entendement et la conscience vide ». Pour Montaigne, l'appropriation du savoir ne peut et ne doit se faire au détriment de la formation du jugement – il faut s'enquérir, dit-il, de ce « qui est *mieux* savant, non qui est *plus* savant », et cela ne peut se faire qu'au prix d'une attention portée au développement de la pensée, de la réflexion et du jugement des personnes.

Indirectement, ces propos apportent un éclairage intéressant au constat que nous faisions en introduction concernant l'importance accordée à la formation éthique et religieuse dans les écoles. En effet, pour Montaigne, le savoir encyclopédique ne constitue pas une finalité en soi, mais plutôt un moyen qu'il convient de mettre au « service » de la sagesse, du savoir-vivre. En ce sens, il devient absurde de reléguer l'éthique, qu'elle soit séculière ou religieuse, avec tout ce qu'elle comprend en termes de formation du jugement, au rang des matières scolaires secondaires. Bien au contraire, cette formation devrait être considérée comme fondamentale, au même titre que celle qui est dispensée en langue, en mathématique, en sciences ou en histoire. En effet, que vaut un savoir historique s'il n'est pas mis au profit d'un meilleur vivre-ensemble pour les sociétés actuelles ? Quelle est la valeur d'un savoir scientifique s'il est orienté vers une plus grande maîtrise des armes de destruction massive ? Que valent les compétences langagières ou mathématiques si elles sont mobilisées afin d'insulter sans erreur grammaticale des concitoyen·ne·s ou de les tromper? Dit autrement, la valeur des savoirs et des compétences que nous possédons demeure essentiellement déterminée par le caractère éthique dans lequel s'inscrit leur mobilisation. Or, cela ne peut se faire qu'au prix d'une formation éthique de qualité, et ce, tant en regard des savoirs dits scientifiques que des croyances religieuses (ou, plus largement, spirituelles).

Seulement, l'éthique n'est pas une science au sens fort du terme. Il ne s'agit pas d'appliquer froidement un code ou des règles pour faire preuve d'éthique ou de sens moral. Encore faut-il faire preuve de jugement, c'est-à-dire d'une attention et d'une sensibilité réelle à la particularité des contextes dans lesquels nous mobilisons nos savoirs et nos compétences. Dans son Éthique à *Nicomaque*, Aristote insiste sur le fait que les lois étant toujours générales et les situations toujours particulières, il ne saurait y avoir justice sans adaptation, ce qui, inévitablement, nous reconduit à l'importance de faire preuve de jugement, et *a fortiori*, de jugement *critique*. Il existe d'ailleurs, comme nous le verrons, des liens étroits entre la pensée critique, l'éthique et le souci pour le contexte. Notons simplement, à cet

égard, que le Ministère de l'Éducation du Québec définit l'éthique elle-même comme une « réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler ses actions » (2008, p. 279). Partant, une éducation éthique ne peut faire l'économie d'une formation de la pensée critique des élèves.

Qu'il soit précieux, voire essentiel, de développer la pensée critique des élèves en éthique ne préjuge en rien de l'importance capitale que revêt une telle formation dans l'ensemble des disciplines scolaires. En fait, le développement de la pensée critique devrait figurer au rayon des visées premières de tout programme éducatif, et cela pour différentes raisons. L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) abonde d'ailleurs en ce sens lorsqu'elle considère la pensée critique comme étant une *compétence nécessaire à la vie* (2015), ce qui va dans le sens de ce que Paul énonçait déjà en 1990 lorsqu'il insistait sur l'idée que la pensée critique représente *ce dont chaque personne a besoin pour survivre dans un monde en constant changement*[1] (1990). L'UNESCO considère la pensée critique comme étant l'un des quatre piliers de l'éducation en tant qu'elle constitue l'une des compétences par lesquelles il devient possible d'apprendre à être. En ce sens, elle insistera, comme d'autres, sur le fait que cette pensée ne s'enseigne pas directement, mais que son développement doit faire partie, peu importe le domaine d'apprentissage, d'un processus qui ne vise pas uniquement à assimiler de la matière.

Pour d'aucuns, dont De Koninck (2007), Ku (2009), Lipman (2003) et Paul (1990), le développement de la pensée critique s'inscrit directement dans des visées émancipatrices en tant que celle-ci constitue une ressource centrale dans l'accès à l'autonomie, qu'elle soit intellectuelle ou affective, ainsi qu'à l'exercice de sa citoyenneté. Dans un contexte comme le nôtre, marqué par la prolifération des savoirs de tous ordres et l'accessibilité quasi-instantanée à des informations de valeurs épistémiques foncièrement différentes, le recours à notre pensée critique devient incontournable, et ce, peu importe les sphères d'activités (Giroux, Gagnon, Lessard & Cornut, 2011). C'est en ce sens d'ailleurs qu'Ennis (1987) définissait la pensée critique, notamment par le fait qu'elle vise à déterminer ce qu'il y a *raisonnablement lieu de croire*, au sens épistémologique du terme. Les apports non négligeables que serait susceptible de fournir le développement d'une pensée critique dans les visées émancipatrices participent entre autres du fait que plusieurs l'associent à un ordre particulier de compétences ou capacités[2], à savoir celles considérées comme étant *génériques* ou *transversales.*[3]

Les débats sur le caractère générique et transversal de certaines compétences ou capacités n'est pas résolu et demeure particulièrement vif dans le domaine de l'éducation, notamment en regard des nombreux enjeux pédagogiques et didactiques qui lui sont associés. En ce qui a trait à la pensée critique, ce débat persiste depuis 1989 (Ennis, 1989) et soulève toujours nombre d'interrogations tant chez les chercheurs et chercheuses que chez les praticien·ne·s. En somme, il existe toujours un flou conceptuel à l'égard de ces compétences ou capacités. Tentons néanmoins d'y apporter quelques clarifications d'usage, selon la compréhension que nous avons développée à leur égard.

2.1 Quelques clarifications d'usage autour de la notion de compétences ou de capacités transversales en éducation

Qu'elles soient considérées transversales ou non, les compétences en éducation sont généralement définies comme étant des *savoir-agir fondés sur la mobilisation et la combinaison efficaces de différentes ressources (« internes »* et « *externes* ») en situation (Gagnon, 2008 ; Jonnaert, 2002 ; Le Boterf, 2000). Dès lors, les compétences ne seraient pas à confondre, ou à réduire, à la simple mobilisation d'habiletés, de savoir-faire ou de connaissances. Seulement, il y aurait deux ordres distincts de compétences, à savoir, d'une part, les compétences disciplinaires, et, d'autre part, les compétences ou capacités dites « transversales ». En ce qui a trait aux compétences disciplinaires, celles-ci sont considérées, dans le monde de l'éducation, comme se rapportant à un domaine d'apprentissage spécifique. C'est le cas, par exemple, de la compétence « Déployer un raisonnement mathématique » (Programme de formation de l'école québécoise [PFEQ], 2001, p. 245) ou de celle consistant à « Lire l'organisation d'un territoire »

1 Traduction libre : *What every person needs to survive in a rapidly changing world.*

2 Nous considérons que les notions de compétences et de capacités ne sont pas équivalentes. Seulement, pour les fins du présent article, nous les utiliserons de manière interchangeable en les définissant, de manière générale, comme étant des savoir-agir fondés sur la mobilisation et la combinaison efficaces de différentes ressources (dites « internes » et « externes ») en situation.

3 Voir le Programme de formation de l'école québécoise ou PFEQ (MELS, 2001) et le Plan d'études romand ou PER (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse et du Tessin, 2012, à l'adresse Internet suivante : https://www.plandetudes.ch). Nous sommes conscients qu'à l'intérieur du PER, cette capacité est désignée par le terme « Démarche réflexive ». De nouveau, dans le cadre du présent article, nous considérerons les termes « Pensée critique » et « Démarche réflexive » comme équivalents car, à l'intérieur des programmes respectifs (PFEQ et PER), tous deux renvoient à des significations et conduites attendues qui présentent une forte parenté d'esprit.

(PFEQ, 2001, p. 309). Inversement, les compétences dites « transversales » se distingueraient des premières « en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage » (PFEQ, 2001, p. 15).

En somme, la différence spécifique d'une compétence ou capacité transversale résiderait dans le fait que, contrairement à la compétence ou capacité disciplinaire, qui serait en quelque sorte enchâssée dans un domaine particulier, elle *traverserait* les disciplines et pourrait, en théorie du moins, prendre forme dans chacune d'entre elles. À cet égard, il nous apparaît précieux de souligner qu'il arrive régulièrement que, touchant les compétences ou capacités transversales, nous soyons face à une confusion que nous considérons inadéquate entre « transversalité » et « transfert ». En effet, pour certain·e·s, l'idée de transversalité réfèrerait, presque *per se*, à celle de transfert. Cependant, dans la mesure où une compétence disciplinaire peut être transférée d'une situation à une autre de même famille, prendre appui sur la « métaphore » du transfert afin de comprendre l'idée de transversalité conduit à des apories. En effet, si toute compétence transférée est une compétence transversale, cela revient à dire que toute compétence disciplinaire est une compétence transversale, ce qui est un non-sens…

À cet égard, la distinction posée par Perrenoud (2000) entre transfert et mobilisation nous semble beaucoup plus opératoire (Gagnon, 2008). Bien entendu, nous ne nous opposons pas à l'idée qu'une compétence transversale puisse être mobilisée par un seul individu à l'intérieur de différentes situations, ce qui est d'ailleurs l'une des visées des programmes de formation comprenant des capacités transversales à développer. Seulement, nous ne sommes pas d'avis que le transfert constitue la caractéristique propre de la transversalité. De fait, qu'elle soit mobilisée par un seul individu ou par plusieurs, le trait distinctif des compétences ou capacités transversales réside dans le fait, pour emprunter les mots de Rey (1996), qu'elles réfèrent à l'idée d'une *simultanéité d'émergence* dans des domaines différents. Ainsi, par exemple, il est tout à fait possible d'imaginer que, de manière simultanée, un·e mécanicien·ne, un·e pharmacien·ne, un·e enseignant·e ou un·e avocat·e manifestent une pensée critique dans leur domaine d'expertise sans pour autant que chacun·e soit en mesure de le faire dans le domaine de l'autre. Par ailleurs, dans le cas où une personne parvient à manifester une pensée critique tant en sciences qu'en philosophie, nous parlerons alors de *mobilisation transversale* et non, comme tel, de transversalité au sens générique du terme.

Parler de transversalité en termes de transfert et non de mobilisation comprend, selon nous, au moins trois risques importants, notamment en ce qui a trait à la pensée critique. Premièrement, une telle conception conduit parfois à considérer que le développement d'une compétence ou capacité transversale peut s'effectuer principalement dans le cadre d'un domaine particulier et que celle-ci sera, par la suite, mobilisée dans une grande variété de domaines ou de situations. Cette idée est notamment répandue en ce qui a trait à la pensée critique qui est pour l'essentiel développée à l'intérieur de domaines comme l'éthique, avec le présupposé que, si elle est développée dans ce contexte, elle devrait être mobilisée par les élèves dans les autres domaines d'apprentissage, voire dans les situations de la vie courante. Or, un tel « parachutage » de la pensée critique ne s'actualise que très rarement (Gagnon, 2012), et ce, pour diverses raisons dont nous discuterons plus loin. À cet égard, il nous apparaît crucial de ne jamais perdre de vue l'importance que revêtent les contenus disciplinaires dans leur mobilisation. C'est pourquoi, concernant la pensée critique, Paul (1990) insiste sur le fait qu'il n'est pas possible d'en faire preuve sans acquérir, de manière *concomitante*[4], une base suffisante de connaissances spécifiques au domaine dans lequel nous souhaitons l'exercer. Ainsi, nous croyons qu'il est précieux de rappeler que, pour qu'une compétence ou capacité transversale soit mobilisée à l'intérieur de situations n'appartenant pas nécessairement à la même famille, il demeure essentiel que son développement soit *pris en charge* à l'intérieur de chacun des domaines, et ce, en accordant une attention particulière à leurs spécificités. En outre, à l'autre bout du spectre, nous retrouvons des conceptions selon lesquelles il conviendrait de proposer un enseignement explicite et décontextualisé des compétences ou capacités transversales. Il s'agirait, concernant la pensée critique, par exemple, de proposer un enseignement dans lequel les élèves seraient appelé·e·s à développer des connaissances déclaratives sur ce qu'elle est (le « quoi ») ainsi que des savoir-faire spécifiques (le « comment ») par le recours à une forme d'entraînement visant à développer des automatismes (p. ex. se former à identifier des présupposés dans des énoncés). Les cours de logique formelle prennent souvent cette forme. Cependant, bien que nous soyons d'avis qu'un tel enseignement/entraînement soit utile, il nous apparaît qu'il est nettement insuffisant tant la mobilisation en situation présente des contraintes spécifiques et particulières (Rey, 1996). À cet égard, il devient précieux de veiller à ce que le développement de compétences ou capacités transversales, et en l'occurrence de la pensée critique, s'appuie explicitement sur les

4 Nous prenons soin de souligner ce terme car il est courant d'entendre dire qu'une base de connaissances est nécessairement *préalable* à l'exercice d'une pensée critique dans les domaines spécifiques, avec le risque cette fois de laisser entendre que cette base soit si importante qu'au final, il n'est jamais temps de travailler la pensée critique des élèves, ou, à tout le moins, pas avant d'avoir atteint l'enseignement supérieur. Une telle position conduit, finalement, à « tuer dans l'œuf » le développement d'une pensée critique dès les premières années d'apprentissage scolaire, ce que nous ne partageons évidemment pas.

contenus disciplinaires et les démarches par lesquelles ceux-ci sont élaborés. Il s'agit en quelque sorte d'articuler des passages entre le spécifique et le générique par des processus de décontextualisation/recontextualisation qui appellent une sensibilité au contexte disciplinaire. Cette responsabilité revient à chacun·e des enseignant·e·s – et non à certain·e·s plus qu'à d'autres –, et doit être assumée dans l'ensemble des domaines structurant les programmes de formation. Cela pose à nouveau, et peut-être avec davantage d'insistance, la question de savoir si, dans les programmes tels qu'ils sont structurés, il y a de fait ce souci transversal de développer ces compétences ou capacités dites plus « génériques ». C'est ce que nous tenterons d'examiner sous peu par une lecture des deux volets autour desquels sont construits les programmes d'ECR. Mais d'abord, venons-en aux faits et précisons ce que nous entendons par pensée critique !

2.2 Quelques clarifications d'usage autour de la notion de pensée critique en éducation

Bien que plusieurs auteur·e·s considèrent qu'il n'y a pas de consensus sur ce qu'est la pensée critique, nous sommes tout de même d'avis qu'il y a une certaine convergence, pour ne pas dire une convergence certaine, entre les définitions proposées dans les écrits. À cet égard, notons dans un premier temps que nos analyses ont fait ressortir une tendance lourde traversant les différentes définitions que nous avons étudiées, à savoir que la pensée critique se caractérise d'abord et avant tout par son caractère évaluatif. En fait, nous en sommes venus à établir que, parmi tous les « types » de pensée (pensée créatrice, analytique, scientifique, historienne, attentive, logique, etc.), le mode évaluatif constitue le *mode propre* de la pensée critique, c'est-à-dire celui par lequel il devient possible de la distinguer des autres (Gagnon, 2012). En ce sens, le mode évaluatif associé à l'exercice d'une pensée critique peut être dirigé vers différents « objets ». Il peut porter, notamment, sur : 1) nos propres conceptions ou réflexions – nous parlerons, en ce cas, d'une démarche autocritique, voire autocorrectrice lorsque le processus évaluatif conduit à identifier des lacunes dans nos manières de voir, de penser ou d'agir ; 2) les propos de nos pairs ; 3) les idées partagées par les expert·e·s ; 4) l'information provenant de sources externes (journaux, télévision, Internet, revue populaire ou spécialisée, manuels scolaires, etc.) ; 5) le matériel (sa pertinence, son efficacité, sa fiabilité, etc.).

Il convient de mentionner au passage qu'il est généralement admis que la perspective évaluative à l'intérieur de laquelle s'inscrit l'exercice d'une pensée critique ne devrait pas prendre la forme d'un débat ou d'un affrontement dans lequel chaque interlocuteur ou interlocutrice cherche avant tout à convaincre l'autre qu'il ou elle a raison ou que son opinion est la meilleure. Il s'agit plutôt de situer les échanges dans le cadre d'un processus de *coélaboration de sens* et de dialogue dans et par lequel chacun·e considère l'autre comme autant capable de vérité que soi-même (Conche, 2003), c'est-à-dire un dialogue empreint d'ouverture à la diversité des points de vue et qui met au centre des préoccupations le désir de développer une vision qui soit la plus viable possible. C'est en ce sens que Paul (1990) pose une distinction importante entre une pensée critique de « premier niveau » (*weak sense*), laquelle est essentiellement guidée par le désir de convaincre ou d'avoir raison, et une pensée critique de « second niveau » (*strong sense*), caractérisée par une volonté de comprendre et de construire du sens *avec* les autres. Les composantes autocritique et autocorrectrice, si chères à Lipman (2003) et Daniel (2005), associées à la pensée critique visent d'ailleurs à marquer cette distinction entre une pensée critique d'affrontement et une pensée critique orientée par un travail de collaboration. En effet, afin de faire preuve d'autocritique, encore faut-il se savoir faillible, être disposé·e à accueillir honnêtement les critiques raisonnables ainsi qu'à changer d'idée lorsque les arguments avancés nous y conduisent. Dès lors, il apparaît clairement que l'exercice d'une pensée critique ne se résume pas à maîtriser une série de capacités ou d'habiletés intellectuelles, mais qu'il commande également d'adopter certaines attitudes particulières.

Concernant ce dernier aspect, il nous apparaît précieux de noter que différent·e·s auteur·e·s, dont Ennis et Paul en première instance, ont proposé des listes d'habiletés et attitudes (entre 30 et 40 pour chacun·e des auteur·e·s) qu'ils et elles considèrent comme autant de caractéristiques de la pensée critique. Voici quelques-unes d'entre elles, à titre indicatif.

Tableau 1 : Capacités et attitudes propres à la pensée critique selon Ennis (1987)

Les capacités propres à la pensée critique
1. L'analyse des arguments.
2. L'évaluation de la crédibilité d'une source.
3. L'élaboration et l'appréciation de déductions.
4. L'élaboration et l'appréciation d'inductions.
5. La formulation et l'appréciation de jugements de valeur.
6. La définition de termes et l'évaluation de définitions.
7. La reconnaissance de présupposés.
Les attitudes caractéristiques de la pensée critique
1. La tendance à rechercher les raisons des phénomènes.
2. L'utilisation de sources crédibles et la mention de celles-ci.
3. L'examen des différentes perspectives offertes.
4. L'expression d'une ouverture d'esprit.
5. La tendance à adopter une position (et à la modifier) quand les faits le justifient ou qu'on a des raisons suffisantes de le faire.
6. L'adoption d'une démarche ordonnée lorsqu'on traite des parties d'un ensemble complexe.
7. La prise en considération des sentiments des autres, de leur niveau de connaissance et de leur degré de maturité intellectuelle.

Tableau 2 : Les stratégies de la pensée critique selon Paul (1990)

Stratégies affectives
S-1 Faire preuve d'impartialité.
S-2 Faire montre d'humilité intellectuelle et suspendre son jugement.
S-3 Faire preuve de courage et de persévérance intellectuels.
Stratégies cognitives – Macrocapacités
S-4 Renforcer les généralisations et éviter les simplifications à outrance.
S-5 Élaborer des critères en vue de l'évaluation : clarifier les valeurs et les normes.
S-6 Évaluer la crédibilité des sources d'information.
S-7 Analyser ou évaluer des arguments, des interprétations, des opinions ou des théories.
S-8 Analyser ou évaluer des actions ou des politiques.
S-9 Pratiquer la discussion socratique : élucider et remettre en question des opinions, des théories ou des points de vue.
S-10 Raisonner de manière dialogique : comparer des thèses, des interprétations ou des théories.
S-11 Raisonner de manière dialectique : évaluer des positions, des interprétations ou des théories.

Stratégies cognitives - Microhabiletés
S-12 Relever les ressemblances et les différences significatives.
S-13 Examiner ou évaluer les présupposés.
S-14 Distinguer les faits pertinents de ceux qui ne le sont pas.
S-15 Évaluer les faits prouvés et les faits supposés.
S-16 Discerner les contradictions.
S-17 Examiner les implications et les conséquences.

Pour peu qu'elles présentent un certain intérêt afin d'avoir une meilleure idée de ce qui est attendu d'un penseur ou d'une penseuse critique, notamment par le fait qu'elles présentent somme toute une série assez exhaustive d'éléments, les qualités que nous pouvons attribuer à ces listes constituent également, en quelque sorte, leurs défauts. En effet, le recours à une quantité aussi imposante d'éléments peut rapidement nous conduire à un état de surcharge cognitive, si bien qu'il devient complexe de savoir où diriger notre attention et quand le faire, à moins de recourir à une forme ou une autre d'élémentation, ce qui, dans le contexte de situations de compétences en classe, ne constitue vraisemblablement pas la meilleure option.[5] Certaines études ont d'ailleurs mis en évidence l'aspect inopératoire du recours à une telle liste d'éléments (Landis, Swain, Friehe & Coufal, 2007). En effet, comme le démontrent Landis et ses collaboratrices, de telles listes, lorsqu'elles sont utilisées dans le cadre de recherches empiriques visant à décrire et comprendre les pratiques critiques en situation, conduisent à des écarts intercodeurs si grands, qu'elles rendent les analyses caduques.

Partant de ce constat, et s'appuyant également sur l'analyse de données empiriques de recherches, certain·e·s auteur·e·s ont développé des modèles de pensée critique « simplifiés ». Notons à cet égard le modèle de Daniel (Daniel & Gagnon, 2011) qui s'organise autour de deux axes, à savoir, d'un côté, la dimension multimodale de la pensée critique (qualifiée dans ce cas de pensée critique *dialogique*), et, de l'autre, les perspectives épistémologiques dans lesquelles s'inscrivent les échanges. Concernant la multimodalité, Daniel et Gagnon relèvent quatre modes à partir desquels se construit une pensée critique dialogique : 1) logique ; 2) créatif ; 3) responsable ; et 4) métacognitif. En ce qui a trait aux perspectives épistémologiques, les analyses des processus développementaux ont conduit à en identifier six : 1) égocentrisme ; 2) post-égocentrisme ; 3) pré-relativisme ; 4) relativisme ; 5) post-relativisme/pré-intersubjectivisme ; 6) intersubjectivisme. Suivant ce modèle, il est souhaité que les enseignant·e·s structurent le développement de la pensée critique dialogique des élèves de manière à ce que leurs échanges se situent de plus en plus à l'intérieur d'une perspective intersubjective, et ce, peu importe les modes de pensée par lesquels elle s'exprime. Voici les descripteurs qui permettent d'identifier cette perspective selon les modes :

1. Pensée logique intersubjective : justification basée sur des critères (c'est-à-dire des raisons considérées déterminantes suite à un processus d'évaluation) ; conceptualisation fondée sur un raisonnement simple.

2. Pensée créative intersubjective : relation évaluative qui apporte un sens divergent et transforme la perspective à partir de laquelle l'objet de réflexion était examiné jusqu'alors.

3. Pensée responsable intersubjective : doute qui sous-tend l'évaluation des catégories (règles, principes, valeurs sociales/morales).

4. Pensée métacognitive intersubjective : énoncé évaluatif exprimant un changement de perspective (correction/autocorrection) suite à l'intégration d'une critique.

Toujours suivant cette volonté de simplification des modèles, celui développé par Gagnon (2012) peut présenter un intérêt, notamment parce qu'il est possible de le voir comme complémentaire à celui initié par Daniel. Ce modèle est structuré autour de l'idée d'*interventions constitutives des pratiques critiques* (PC). Ces interventions, au nombre de dix, permettent de cibler les différentes composantes associées à l'exercice d'une pensée critique et doivent

5 Différentes raisons nous conduisent à poser ce jugement. L'une d'entre elles tient à l'idée que malgré que nous soyons d'avis qu'une forme ou une autre d'élémentation puisse s'avérer nécessaire à tout processus d'apprentissage, il n'en demeure pas moins que, dans la mesure où les compétences consistent à organiser un processus de mobilisation et de combinaison de ressources variées, elles dépassent inévitablement le cadre strict de l'élémentation ou de la subdivision en composantes. Au moins, dans ces cas, nous parlerons de situations d'habiletés et non, comme tel, de situations de compétences.

être vues comme n'étant pas mutuellement exclusives. De plus, chacune peut porter soit sur ses propres propos, conceptions ou pratiques ; sur les propos, conceptions ou pratiques d'un·e pair·e ou du groupe auquel nous appartenons ; sur les propos, conceptions ou pratiques des expert·e·s ; sur les informations provenant de sources externes ou encore sur le matériel. Voici un bref descriptif de ces différentes interventions (Gagnon, 2011) :

1. Intervention non-justifiée : l'intervention non-justifiée correspond à l'expression d'une opinion, qui est en quelque sorte le contraire d'une PC. Ce type d'intervention permet de contrebalancer des analyses qui ne seraient qu'exclusivement orientées vers l'identification de la manifestation d'une PC.

2. Intervention justifiée : intervention qui tend à fonder une opinion ou une action, que ce soit par une raison, un exemple, une conséquence, etc. L'intervention justifiée est un premier pas vers la mobilisation d'un critère, puisque ce dernier correspond, notamment, à une raison ayant été évaluée (Lipman, 2003).

3. Intervention critériée : intervention qui manifeste le recours à un critère (i.e. une raison particulièrement déterminante et objectivée) : composante nécessaire (mais non suffisante) de la PC identifiée entre autres par Lipman (2003) et Bailin (2002).

4. Intervention éthique : toute intervention qui prend en compte les dimensions éthiques d'une question (bien, bon, mauvais, dignité…). Elle touche à la pensée responsable (sans que cette dernière s'y réduise) (Daniel, 2005) et contribue à déterminer ce qu'il y a lieu de faire (Ennis, 1985).

5. Intervention contextuelle : en référence à Lipman (2003), il s'agit d'une intervention qui manifeste un souci pour mettre en évidence les circonstances ou divers cadres de référence, qu'ils soient d'ordre historique, social, disciplinaire ou paradigmatique, idéologique, familial… Cette intervention est considérée comme permettant de nuancer les jugements en évitant les généralisations hâtives.

6. Intervention évaluative : intervention qui se rapporte au mode propre de la PC et qui se situe dans l'axe des mégacritères identifiés par Lipman (2003) : justesse, force, pertinence, cohérence, viabilité... Elle tend à « donner de la valeur », qu'elle soit d'ordre épistémologique, éthique, logique…

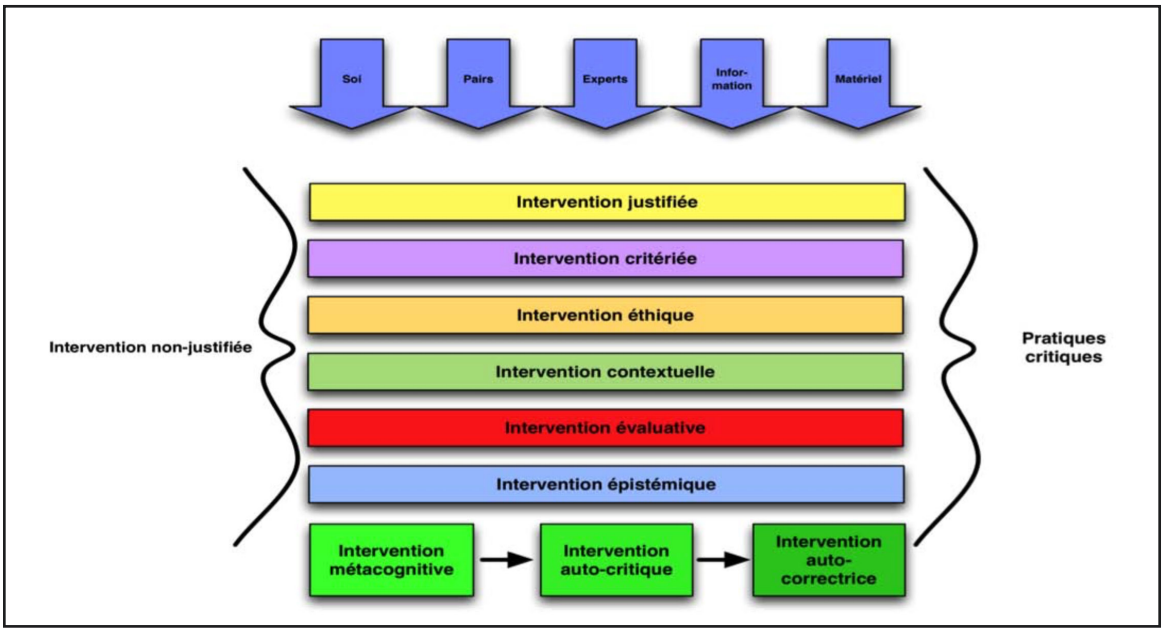
7. Intervention épistémique : intervention portant sur la valeur de vérité des savoirs, la crédibilité des sources et le rapport aux informations ; elle convoque des conceptions épistémologiques associées aux pratiques critiques. Elle touche le volet « ce qu'il y a lieu de croire » puisé chez Ennis (1987, 1989).

8. Intervention métacognitive : intervention qui porte sur ses propres actions, démarches ou processus de pensée, de même que sur les outils de cognition. Elle rejoint l'axe de la pensée réflexive présent dans notre définition.

9. Intervention autocritique et (10) autocorrectrice : l'autocorrection est une composante de la PC (Lipman, 2003 ; Paul, 1990) qui présuppose une forme d'autocritique. Ainsi, elle fait de la PC une pensée autorégulatrice, consciente d'elle-même, des outils dont elle dispose et des façons adéquates de les utiliser. L'intervention autocritique porte un regard évaluatif sur ses propres pratiques, en tant qu'individu ou groupe, et, en ce sens, elle peut conduire (sans y conduire nécessairement) à l'autocorrection, laquelle manifeste un changement de vision ou de pratique (Daniel, 2005).

Voici comment nous pourrions illustrer ce modèle, sous forme de figure.

Figure 1 : Interventions constitutives des pratiques critiques (Gagnon, 2011, p. 137)



À partir de ces deux modèles, nous aimerions attirer l'attention sur une dimension qui nous semble particulièrement déterminante dans l'exercice d'une pensée critique, à savoir la dimension épistémologique. En effet, selon notre compréhension, il nous apparaît que pensée critique et épistémologie s'appellent réciproquement ; bien davantage, il nous semble de plus en plus que la posture épistémologique dans laquelle nous nous inscrivons constitue l'un des facteurs les plus importants eu égard à la manière dont nous pourrons, ou non, faire preuve de pensée critique. En effet, les travaux menés par différents chercheurs et chercheuses (Gagnon, 2012 ; Kuhn & Dean, 2004) tendent à montrer que, selon la manière dont nous envisageons les processus d'élaboration des savoirs ainsi que la valeur de vérité que nous accordons à ces derniers, l'exercice de notre pensée critique aura tendance à varier. Dès lors, plus nous considérons un savoir comme étant vrai ou relevant d'une objectivité absolue, moins nous aurons tendance à manifester de pensée critique à son égard. De fait, contre la vérité (qu'elle soit révélée ou découverte), nul·le ne peut combattre ou oser une remise en question. Semblablement, si nous considérons les opinions comme dépendant entièrement des personnes (relativisme absolu), l'exercice d'une pensée critique devient totalement inutile. En ce sens, il apparaît qu'un rapport abordant les savoirs comme autant de constructions viables (et non vraies) et objectivées (et non objectives) permet non seulement d'engager des processus de mobilisation d'une pensée critique, mais la rend nécessaire. Voici de quelle manière Kuhn et Dean (2004) présentent ces relations :

Tableau 3 : Des liens entre croyances épistémologiques et pensée critique selon Kuhn et Dean (2004)

Croyances	**Rapport à la pensée critique**
Réalisme / Dogmatisme	La pensée critique est non nécessaire, voire proscrite
Absolutisme / Dualisme	La pensée critique sert à distinguer le vrai du faux dans l'absolu
Multiplicisme / Relativisme absolu	La pensée critique est non pertinente
Évaluatisme / Constructivisme social	La pensée critique est considérée comme un moyen d'enrichir notre compréhension du monde

Partant, il nous apparaît précieux d'insister sur le fait que, si nous souhaitons œuvrer au développement de la pensée critique des élèves, nous ne pouvons faire l'économie, en parallèle, de leur offrir une formation épistémologique contribuant au raffinement de leurs rapports aux savoirs. Cela nous apparaît d'autant plus important dans le

contexte d'un développement qui se veut « transversal » car, de fait, il ressort de différents travaux (Gagnon, 2012) que les croyances épistémologiques, tant des élèves que des enseignant·e·s, varient parfois de manière importante selon les disciplines et les domaines d'apprentissage. En effet, de manière générale, alors que l'éthique est considérée comme s'inscrivant davantage à l'intérieur d'une perspective socioconstructiviste, la science quant à elle est perçue comme objective et les savoirs qu'elle produit comme correspondant toujours plus à la réalité telle qu'elle est. Cela explique, en partie du moins, pourquoi nous observons chez les élèves davantage de pensée critique en éthique qu'en science ; cela explique également pourquoi, dans nombre de cas, l'éthique constitue le lieu principal du développement de la pensée critique des élèves.

Les considérations précédentes nous ont conduit à développer une définition de la pensée critique qui se veut opératoire. Voici de quelle manière elle s'articule : la pensée critique correspond à une *pratique évaluative* et *justificative* fondée sur une démarche *métacognitive, autocritique et autocorrectrice* impliquant la mobilisation et la combinaison efficaces de différentes *ressources* (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, informations, matériel, etc.) dans le but de déterminer ce qu'il y a *raisonnablement* lieu de *croire* (au sens épistémologique) ou de *faire* (aux sens méthodologique et éthique) en considérant attentivement les *critères* de choix et les *diversités contextuelles*.

Les éléments d'information présentés jusqu'à présent à l'égard de la pensée critique et de sa transversalité nous conduisent désormais à examiner ce qu'il en est des programmes de formation, plus particulièrement en ce qui a trait au programme d'ECR. Pour ce faire, nous prendrons principalement appui sur le programme québécois, puisqu'il s'agit de celui avec lequel nous travaillons. Cependant, nous croyons que cette analyse pourrait également alimenter les réflexions à propos d'autres programmes, dont le PER, puisqu'il existe une parenté d'esprit évidente entre les deux.

3 Quelle place pour l'exercice d'une pensée critique en ECR ?

Tel qu'indiqué précédemment, notre conception de la pensée critique s'appuie sur l'idée que le mode évaluatif en constitue le mode propre, c'est-à-dire celui par lequel il devient possible de la distinguer des autres « types » de pensée. Au Québec, la pensée critique (ou jugement critique, selon la terminologie ministérielle) est considérée comme une compétence transversale, si bien que, en principe, nous devrions en retrouver des traces dans tous les domaines inscrits au programme de formation. Notons à cet égard que le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) est construit autour de deux types de domaines, à savoir, d'une part, les domaines d'apprentissage et, d'autre part, les domaines généraux de formation. Les domaines d'apprentissage correspondent, en quelque sorte[6], aux différentes disciplines scolaires plus « classiques » : 1) domaine des langues [a) français, b) anglais] ; 2) domaine de la mathématique, de la science et de la technologie ; 3) géographie, histoire et éducation à la citoyenneté ; 4) domaine des arts [a) art dramatique, b) arts plastiques, c) danse, d) musique] ; 5) domaine du développement personnel [a) éducation physique et à la santé, b) Éthique et culture religieuse]. Quant aux domaines généraux, ils représentent la « trame du Programme de formation et favorisent la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives » (MELS, 2001, p. 21), et ce, puisque les activités d'apprentissage proposées dans chacun des domaines « disciplinaires » devraient, idéalement, s'inscrire dans l'un ou l'autre des domaines généraux. Nous pourrions dire de ces domaines qu'ils correspondent à la rubrique « Formation générale » du PER. Au Québec, le PFEQ comprend cinq domaines généraux, à savoir : 1) santé et bien-être ; 2) orientation et entreprenariat ; 3) environnement et consommation ; 4) médias ; et 5) vivre-ensemble et citoyenneté.

Mais qu'en est-il de la pensée critique à travers ces domaines ? De manière générale, notre analyse tend à montrer que cette compétence traverse l'essentiel du programme. Effectivement, nous retrouvons des références explicites soit à l'exercice d'une pensée critique, soit à la dimension évaluative, et ce, à l'intérieur de la plupart des domaines d'apprentissage ou des domaines généraux de formation. Cependant, une telle analyse ne nous permet pas de déterminer de quelle manière, à l'intérieur de ces domaines, la pensée critique est prise en charge (si elle l'est, dans les faits). Pour cela, il serait précieux de mener des analyses des manuels scolaires ainsi que des observations en classe. Nous croyons également qu'il convient de toujours prendre garde à la façon dont est envisagé l'exercice d'une pensée critique à l'intérieur des différents domaines spécifiques dans lesquels il prend forme. Il n'est pas

6 Nous disons « en quelque sorte », puisqu'à l'intérieur de ce programme, les disciplines d'enseignement traditionnelles ont néanmoins subi quelques modifications, certaines étant couplées à d'autres ou encore liées à des missions éducatives plus générales (p. ex. science et technologie ou histoire et éducation à la citoyenneté).

impossible que dans certaines circonstances, penser de manière critique soit compris comme étant l'équivalent de « penser d'une certaine manière en particulier », comme c'est le cas, parfois, en éducation relative à l'environnement où l'apprentissage, sous le couvert du développement d'une pensée critique, revêt des habits de moralisme ou de comportementalisme. En somme, ce n'est pas parce que l'idée de perspective critique ou de démarche évaluative est inscrite aux programmes que cela signifie pour autant que la pensée critique y est développée au sens où nous l'avons décrite plus haut. Pour cela, il demeure essentiel de partager une épistémologie particulière dans la manière dont nous abordons les contenus et les compétences associées aux domaines d'apprentissage.

Par ailleurs, si nous disions à l'instant que la pensée critique traverse l'essentiel du programme, c'est qu'elle n'est effectivement pas présente à l'intérieur de chacun de ses domaines. S'y retrouvent quelques espaces de résistance dans lesquels aucune allusion n'y est faite. Au Québec, c'est le cas notamment des domaines généraux de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* ainsi que *Orientation et entreprenariat*. Les descriptions proposées par le Ministère au sujet de ces deux domaines ne font jamais référence à la pensée ou au jugement critique, à une quelconque démarche évaluative ou encore à la manifestation de doutes raisonnables. Cette absence, qu'elle soit délibérée ou non, nous questionne, principalement en ce qui a trait au domaine *Vivre-ensemble et citoyenneté*, d'autant que celui-ci est explicitement lié à l'Éthique et culture religieuse, alors que l'éthique elle-même est définie comme étant une réflexion critique. Dès lors, comment peut-il être essentiel de mobiliser une pensée critique en éthique alors que cette mobilisation n'apparaît pas lorsqu'il est question de vivre-ensemble et de citoyenneté ? L'un des éléments de réponse se trouve peut-être dans le fait qu'à l'intérieur du programme d'ECR, alors que la pensée critique se situe au cœur du volet éthique, elle disparaît presque complètement du volet culture religieuse… En réalité, la lecture du programme d'ECR au Québec nous laisse avec le sentiment qu'en ce qui a trait à la culture religieuse, l'exercice d'une pensée critique n'est ni souhaitable, ni recommandé.

3.1 Pensée critique en ECR : vers un clivage entre l'éthique et la culture religieuse ?

Au Québec, le programme d'ECR est construit autour de trois compétences, à savoir : 1) Réfléchir sur des questions éthiques ; 2) Manifester une compréhension du phénomène religieux ; 3) Pratiquer le dialogue. En outre, ces compétences doivent être développées de telle sorte qu'elles permettent d'atteindre les deux finalités du programme, qui sont : 1) la reconnaissance de l'autre ; 2) la poursuite du bien commun. Cependant, lorsque nous examinons les composantes associées à ces compétences, force est de constater que la pensée critique trouve des échos dans les compétences #1 et #3, mais bien peu dans la compétence #2. En effet, à l'intérieur de la compétence « Réfléchir sur des questions éthiques » se retrouve une composante explicitement dédiée à la dimension évaluative, qui nous est par ailleurs apparue comme étant le mode propre de la pensée critique. Cette composante indique que les élèves doivent s'engager dans des pratiques visant à « évaluer des opinions ou des actions possibles », notamment en prenant soin d'examiner leurs « effets sur soi, sur les autres ou sur la situation » et en justifiant les choix (MELS, 2008, p. 516). En ce qui a trait à la compétence « Pratiquer le dialogue », ce sont vers les éléments de contenu qui lui sont associés que nous devons diriger notre attention afin de relever des aspects clés de la pensée critique. En effet, dans le cadre de cette compétence, les élèves doivent développer des connaissances et connaissances métacognitives qui se rapportent directement à ce que nous avons indiqué précédemment touchant l'exercice d'une pensée critique. Premièrement, les élèves doivent se familiariser avec les « conditions favorables au dialogue » (MELS, 2008, p. 546), lesquelles correspondent en bonne partie aux attitudes de pensée critique identifiées dans les écrits, notamment chez Paul lorsqu'il propose sa distinction entre une pensée critique de premier niveau et une pensée critique de second niveau (p. ex. respect, écoute, ouverture d'esprit, éviter les conclusions hâtives). Les élèves doivent également maîtriser, que ce soit de manière déclarative, procédurale ou conditionnelle, des « moyens pour élaborer un point de vue » ainsi que des « moyens pour interroger un point de vue » (MELS, 2008, p. 347-352). Ces éléments sont particulièrement intéressants puisqu'ils se rapportent directement aux habiletés de pensée critique qui servent de rouage à son exercice (p. ex. description, comparaison, synthèse, explication, justification, induction, déduction, analogie, hypothèse). Bien plus, à l'intérieur de ces éléments se retrouvent ce que le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) nomme les « procédés susceptibles d'entraver le dialogue » que les élèves doivent être en mesure de repérer et d'éviter. Ces « procédés » correspondent, en fait, à différents sophismes (p. ex. généralisation abusive, attaque personnelle, appel au préjugé, appel au stéréotype, argument d'autorité, double faute, pente fatale, caricature, faux dilemme, fausse causalité, appel à la tradition, etc.) – être habile à reconnaître et à éviter de tels raisonnements fallacieux est fondamental dans l'exercice d'une pensée critique. Nous le voyons, concernant les compétences #1 et #3, les relations avec la pensée critique sont évidentes.

Il en va autrement cependant de la compétence #2, « Manifester une compréhension du phénomène religieux ».

En effet, bien qu'il soit question çà et là de veiller à ce que les élèves fassent preuve de « discernement » (MELS, 2008, p. 500) ou connaissent « des effets qu'ont diverses façons de penser, d'être ou d'agir sur la société » (MELS, 2008, p. 520), ces indications ne s'inscrivent pas, à première vue du moins, dans une perspective critique, mais plutôt dans un contexte visant la reconnaissance de l'autre dans et par sa différence, pour ce qu'elle apporte en termes d'enrichissement social. Entendons-nous bien : nous ne nous opposons pas à cette visée du programme, au contraire. Seulement, celle-ci ne s'inscrit pas, comme telle et en matière de culture religieuse, dans une démarche d'investigation critique. Cela apparaît clairement dès l'instant où nous consultons l'échelle de progression des apprentissages publiée par le Ministère (2010) et qui précise les attentes de fins de cycle pour chacune des compétences inscrites au programme d'ECR. Concernant la compétence « Manifester une compréhension du phénomène religieux », aucun élément ne touche de près à l'exercice d'une pensée critique. Essentiellement, il est demandé aux élèves de définir, de décrire, de nommer ou d'associer, ce qui, par voie de conséquence, nous reconduit davantage à une forme ou une autre d'enseignement visant principalement la transmission d'informations et favorisant le développement de connaissances déclaratives. C'est d'ailleurs ce que révèle une étude des manuels qui tend à montrer que le traitement de l'information touchant le volet culture religieuse ne permet guère de problématiser ou de questionner leur valeur épistémique (Baril, 2015). Dit autrement, il ne s'agit aucunement de remettre en question les fondements épistémologiques ou la valeur de vérité des textes sacrés, des récits ou des croyances. Au mieux, les instances gouvernementales souhaitent que les élèves développent une base de connaissances suffisantes à l'égard des différentes cultures religieuses, mais non qu'ils y adressent une lecture critique, principalement d'un point de vue épistémologique. Or, comme nous le disions précédemment, la dimension épistémologique constitue l'un des principaux leviers à partir desquels nous devons travailler afin d'aider les élèves à développer leur capacité à penser de manière critique ; et si cette capacité doit être transversale, l'intention de la développer devrait se retrouver également dans les éléments de contenu touchant la culture religieuse.

À nos yeux, cela présente un enjeu éducatif important. C'est comme si nous disions qu'il est approprié de porter un regard évaluatif sur le fait de décider de ne pas manger de porc pour des raisons de goût personnel, de tradition (qu'elles soient familiales ou autre), environnementales, morales ou nutritionnelles, mais qu'il n'y avait pas lieu de se demander si le fait de ne pas manger de porc pour des raisons religieuses était justifié ou non. Cela laisse entendre qu'il y a des lieux pour exercer sa pensée critique et d'autres où cet exercice serait proscrit ; cela laisse entendre qu'il est possible (voire souhaitable, pour ne pas dire nécessaire) d'évaluer la crédibilité des sources, informations et leur valeur de vérité sauf face à certains textes ou discours (en l'occurrence, les textes dits sacrés) ; cela peut laisser entendre qu'il est possible d'être critique face aux conduites, mais non sur ce qui, parfois, les cause ou les fonde ; cela peut laisser entendre que l'éthique et la culture religieuse sont deux entités séparées, pavant ainsi la voie à une double posture enseignante de même qu'à un double contrat didactique (il est demandé aux élèves d'être critique en éthique mais de ne pas l'être en culture religieuse, du moins pas au sens épistémologique). Mais comment est-il possible d'expliquer cette situation ?

Différentes raisons ont été avancées pour expliquer, voire justifier, cette apparence de clivage entre l'éthique et la culture religieuse en regard de la pensée critique dans le programme. D'abord, l'argument des possibles ruptures école-famille est avancé. À l'ère de la collaboration école-famille-communauté (Epstein, 2011), qui est l'objet d'une mode actuellement dans le monde de l'éducation, bon nombre d'enseignant·e s, que ce soit lors des formations initiales ou continues, disent craindre de miner les relations avec les parents si elles ou ils osent remettre en question les croyances religieuses des élèves et de leur famille, leurs fondements épistémologiques, leur valeur, etc. Ils et elles ont le sentiment, ce qui n'est d'ailleurs pas totalement dénué de sens, qu'une telle remise en question pourrait être perçue comme étant une critique négative et une mission de déconstruction des croyances religieuses. De fait, malheureusement, la pensée critique demeure trop souvent perçue comme étant une démarche d'affrontement, voire de destruction, alors qu'en réalité, comme nous l'avons vu, elle se rapporte davantage à un processus de recherche qui commande la suspension du jugement en l'absence de preuve suffisante. C'est peut-être pourquoi d'ailleurs nous retrouvons une logique foncièrement différente lorsque savoirs scientifiques et croyances religieuses entrent en confrontation à l'école. En effet, dans ce cas, pratiquement aucun·e enseignant·e n'hésite à faire apprendre les contenus scientifiques, et ce, même s'ils présentent une position diamétralement opposée à celle véhiculée dans certains discours religieux (p. ex. créationnisme versus évolutionnisme). Cela renvoie aux rapports aux savoirs dont nous discutions précédemment. En effet, alors que les religions sont considérées comme des croyances, les contenus scientifiques sont davantage considérés comme des savoirs « vrais », ce qui rend les enseignant·e·s moins hésitant·e·s à les présenter et à y recourir même si ceux-ci peuvent entrer en contradiction avec les cultures religieuses. À cela s'ajoute la posture de l'impartialité imposée à l'enseignant·e québécois·e lorsqu'il ou

elle aborde des contenus religieux[7], une posture qui exige que l'on s'abstienne de donner son point de vue. Incidemment, l'intervention éducative est souvent orientée, au risque de nous répéter, vers la transmission d'information et non, comme telle, vers des processus de cognition épistémique à l'égard des contenus religieux.

En outre, nous pourrions penser que le fait d'aborder les cultures religieuses par le biais d'un questionnement éthique pourrait, à l'occasion, offrir des espaces de pensée critique. Seulement, en regard des éléments de contenus associés au volet culture religieuse du programme ainsi que de l'échelle de progression des apprentissages, rien n'indique que le Ministère souhaite que de telles questions soient formulées. Bien qu'il soit mentionné que les volets éthique et culture religieuse du programme communiquent par le biais de la compétence #3 (Pratiquer le dialogue), peu d'éléments permettent de croire que l'examen éthique des religions soit privilégié. Nous retrouvons effectivement des pratiques dialogiques tant en éthique qu'en culture religieuse, mais pas de la même forme. Ainsi, par exemple, alors que le débat et la délibération sont régulièrement utilisés en éthique, ces formes de dialogue ne sont généralement pas mises en place lorsqu'il est question de traiter de religion – dans ce cas, nous retrouvons davantage des formes telles que la conversation, la discussion ou l'entrevue qui risquent de moins engager les élèves dans des pratiques critiques. De sorte que si la dimension éthique est également présente lorsqu'il est question de culture religieuse, cela tient davantage au dispositif dialogique mis en place, puisque dialoguer appelle certaines conduites, certaines dispositions, qu'à un questionnement éthique ou épistémologique alimentant les réflexions à l'égard des croyances religieuses.

Une autre raison avancée se rapporte à la liberté de conscience et de religion, protégée par les chartes québécoise et canadienne. Dès lors, certain·e·s sont d'avis que d'inscrire la dimension critique au programme de culture religieuse risquerait de porter atteinte à cette disposition des chartes. Cet argument nous apparaît particulièrement étonnant dans le contexte. En effet, l'une des raisons sur lesquelles se fonde l'importance d'œuvrer au développement de la pensée critique des jeunes, que ce soit par les chercheurs et chercheuses, philosophes de l'éducation ou organismes internationaux, est précisément cette idée selon laquelle la pensée critique représente l'un des principaux leviers permettant aux citoyen·ne·s de s'approprier leur liberté, d'éviter le dogmatisme et de faire preuve de discernement épistémologique. Se pose donc la question de savoir comment est-il possible de prétendre, d'un côté, que la pensée critique est un outil indispensable à l'exercice de sa liberté et, de l'autre, qu'elle y porte entrave. Comment expliquer ce double discours lorsqu'il est question de culture(s) ou de croyances religieuses ?

L'une des raisons, parmi d'autres – nous nous risquons à poser une hypothèse –, qui pourrait permettre d'expliquer cette situation est que parfois le discours religieux (et il n'est pas le seul dans cette situation) ne s'articule pas tant dans l'ordre des croyances, mais plutôt des *convictions*. Or, une conviction est généralement définie comme étant une *croyance ferme*, ce qui peut conduire à l'inscrire à l'intérieur d'une perspective *dogmatique*, c'est-à-dire dans un contexte où les discours sont considérés incontestables. Dès lors, comme nous l'indiquions précédemment à la lumière des travaux de Kuhn et Dean (2004), dans le cadre d'une posture dogmatique, la pensée critique est considérée non nécessaire, voire proscrite… Dit autrement, tant et aussi longtemps que nous serons dans l'ordre de la conviction et non de la croyance, il sera difficile de créer des espaces pour l'examen critique des discours – face à la conviction, la pensée critique, avec tout ce qu'elle comprend d'ouverture, de remise en question, d'autocritique et d'autocorrection, demeure à toute fin pratique impossible. L'idée n'est pas ici, bien entendu, de tout déconstruire, mais plutôt d'assurer un passage épistémologique de la conviction vers la croyance. Précisons que nous ne partons pas de l'idée que toute religion ou croyance religieuse est une croyance aveugle, ce qui serait extrêmement réducteur. Toute pensée religieuse n'est pas nécessairement naïve et il existe bel et bien des courants qui centrent l'attention vers une analyse critique des discours dans ce domaine. Seulement, il ne nous apparaît pas que, dans les programmes analysés, ce soit cette perspective qui soit, malheureusement, mise de l'avant.

Peu importe les convictions, qu'elles soient religieuses ou scientifiques (car, de fait, notre rapport aux savoirs scientifiques ne permet pas toujours d'organiser des réflexions critiques à leur égard), l'enjeu du respect des convictions touche inévitablement la question des rapports aux savoirs. Il s'agit de rendre la conviction perméable, ouverte à l'examen, d'où l'importance de travailler sur les rapports aux savoirs des élèves et des enseignant·e·s, ce qui passe inévitablement par une *alphabétisation épistémologique*. Il ne s'agit évidemment pas ici de faire fi de la pluralité des ordres de « vérité », ou de tout réduire à une forme de positivisme scientiste, car, comme nous le disions, même cette posture selon laquelle la vérité n'est accessible que par la science risque de porter entrave à l'exercice d'une pensée critique. Il s'agit, selon nous, de créer des déplacements : que ce soit de la conviction religieuse ou du scientisme, se diriger vers une posture de viabilité (par opposition à la « vérité ») raisonnable, laquelle tend à éviter

7 Il est à noter que dans le programme d'ECR, cette posture s'applique également au traitement des sujets associés au volet éthique.

toute forme de dogmatisme (qu'il soit scientifique, religieux ou autre) et considère que toute connaissance repose, en dernière instance, sur des croyances et des jeux de négociations de sens.

Néanmoins, une question demeure : orchestrer un tel passage épistémologique de la conviction, quelle qu'elle soit, vers la croyance ne risque-t-il pas de porter atteinte à l'identité, d'autant que la conviction est considérée en psychologie comme étant un facteur d'identité ? À cela, nous aimerions référer le lecteur aux études de Schleifer (voir Schleifer & Talwar, 2009) qui montrent qu'à partir d'une approche socratique, les croyances fondamentales ne sont pas nécessairement abandonnées par les enfants, et ce, malgré la restitution du doute épistémique dans les réflexions sur les religions. Ainsi, les craintes anticipées à l'égard du fait qu'une réflexion critique sur les croyances religieuses conduirait soit à abandonner ces croyances soit à déstabiliser les enfants d'un point de vue psychologique ne se sont pas vérifiées… De fait, un penseur ou une penseuse critique, face à l'absence de preuve de l'existence, n'en vient pas à être convaincu·e de l'inexistence… Il s'agit d'une prudence épistémologique ; seulement, dans ce cas, les croyances n'ont pas le statut de vérité…

4 En somme… quoi ?

Ce qui ressort de ce que nous venons de présenter à l'égard de la pensée critique et de sa place en culture religieuse à l'école, c'est non seulement que nous sommes d'avis qu'elle devrait y occuper davantage d'espace, de manière explicite, dans ce domaine, mais également et surtout que sa mobilisation et son développement devraient s'y articuler autour de la dimension épistémologique qui la structure. L'exercice d'une pensée critique dans le respect des convictions, et ce dans tous les domaines, demande *de savoir que l'on croit, non pas de croire que l'on sait* (Léquier, 1985), car, comme l'indique judicieusement Popper, « nous pouvons être différents les uns des autres dans le peu de choses que nous connaissons, mais face à notre ignorance infinie, nous sommes tous égaux » (Popper, cité par Bartley, 1991, p. 69).

À propos de l'auteur

Mathieu Gagnon est professeur en didactique de l'Éthique et culture religieuse à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses principaux travaux de recherche portent sur la transversalité de la pensée critique et des rapports aux savoirs des élèves et des enseignant·e·s, l'épistémologie en éducation, les fondements de l'apprentissage et la pratique du dialogue philosophique. M. Gagnon est également chercheur régulier au Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE), au Centre de Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage des Sciences (CREAS) ainsi qu'au Groupe de Recherche sur l'Éducation Éthique et sur l'Éthique en Éducation.
mathieu.gagnon3@USherbrooke.ca

Références

Aristote. (1990). *Éthique* à *Nicomaque.* Paris : Vrin.

Bailin, S. (2002). Critical Thinking and Science Education. *Science & Education*, *11*, 361-375.

Baril, D. (2015). *Analyse des fondements et des contenus du programme Éthique et culture religieuse.* Montréal : Association humaniste du Québec.

Bartley, W. (1991). *Karl Popper, science et philosophie*. Paris : Vrin.

Conche, M. (2003). *Le fondement de la morale*. Paris : Presses universitaires de France.

Daniel, M. F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Daniel, M. F., & Gagnon, M. (2011). Developmental Process of Dialogical Critical Thinking in Pupils Aged 4 to 12 Years. *Creative Education*, *2*(5), 418-428.

De Koninck, T. (2007). *La crise de l'éducation. Les grandes conférences*. Québec : Fides.

Ennis, R. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Skills and Dispositions. Dans J. B. Baron & R. J. Sternberg (dir.), *Teaching Thinking Skills : Theory and Practice* (p. 9-26), New York : W.H. Freeman.

Ennis, R. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, *18*(3), 4-10.

Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder : Westview Press.

Fourez, G. (2005). Controverses autour de diverses conceptualisations (modélisations) des compétences transversales. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, *5*(3), 401-412.

Gagnon, M. (2008). La question des compétences transversales en éducation : de la métaphore du transfert à celle de la mobilisation. *Revue Éducation et Formation*, *e-288*, 25-35.

Gagnon, M. (2011). Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes. *Revue Recherches Qualitatives*, *30*(2), 122-147.

Gagnon, M. (2012). Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *34*(3), 551-573.

Giroux, P., Gagnon, M., Lessart, S. & Cornut, J. (2011). Using Internet Information : Undergraduate Teachers' Critical Competencies. *REM – Research in Education and Media*, *3*(1), 123-139.

Hameline, D. (1994). La République éduquera-t-elle encore ? *Éducation Permanente, 121*(4), 85-103.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.

Ku, K. (2009). Assessing Students' Critical Thinking Performance : Urging for Measurements Using Multi-Response Format. *Thinking Skills and Creativity*, *4*, 70-76.

Kuhn, D. & Dean, D. (2004). Metacognition : A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory Into Practice*, *43*(4), 268-273.

Landis, M., Swain, K., Friehe, M. & Coufal, K. (2007). Evaluating Critical Thinking in Class and Online: Comparison of the Newman Method and the Facione Rubric. *Communication Disorders Quarterly*, *28*, 135-143.

Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.

Lenoir, Y. & Hasni, A. (2010). Interdisciplinarity in Quebec schools: 40 Years of Problematic Implementation. *Issues in Integrative Studies*, *28*, 238-294.

Lenoir. (2007). En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question ? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de Sociologie*, *1*(4), 101-130.

Léquier, J. (1985). *Comment chercher, comment trouver une première vérité?* Paris : L'Éclat.

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

McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York : St. Martin's.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise.* Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

MELS. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Éthique et culture religieuse.* Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

MELS. (2010). *Échelle de progression des apprentissages. Éthique et culture religieuse.* Québec : Bibliothèque Nationale du Québec.

Montaigne, M. (2009). *Les Essais*. Paris : Gallimard.

Organisation des Nations-Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). (2015). *Les quatre piliers principaux de l'éducation*. Récupéré le 15 avril 2016 du site de l'organisation : http://unesco.ca/~/media/unesco/aspnet/les%20quatre%20piliers%20principaux%20de%20lducation%202.pdf

Paul, R. (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World.* Sonoma : Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Perrenoud, P. (2000). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? Dans J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). Bruxelles : De Boeck.

Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en question*, (2e éd.). Paris : ESF.

Schleifer, M., & Talwar, V. (2009). *Science et religion en éducation. Comment répondre aux questions des enfants*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Tensions entre enseignement de l'éthique et liberté de conscience des élèves

Claudine Leleux

L'auteure indique comment il est possible à l'enseignant·e de surmonter la tension entre l'enseignement de l'éthique et la liberté de conscience des élèves 1) en différenciant, d'une part, les faits, les normes et les valeurs et, d'autre part, la moralité et la légalité et, en leur sein, les normes éthiques et les autres ; 2) en adoptant une déontologie spécifique visant à développer l'autonomie du jugement et non à moraliser les élèves ; 3) en mettant en place des dispositifs pédagogiques en mesure de développer l'autonomie du jugement normatif, évaluatif et expressif.

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt auf, wie es einer Lehrperson möglich ist, die Spannung zwischen der zu unterrichtenden Ethik und der Gewissensfreiheit der Schüler/-innen mittels dreier Massnahmen zu überwinden. (1) Es wird zwischen Tatsachen, Normen und Werten auf der einen Seite sowie Moral und Legalität auf der anderen Seite unterschieden, wobei innerhalb von Moral und Legalität wiederum zwischen ethischen und anderen Normen differenziert wird. (2) Durch eine professionelle berufsethische Haltung wird die Urteilsautonomie der Schülerinnen und Schüler gefördert und nicht eine Moralisierung beabsichtigt. (3) Pädagogische Massnahmen ermöglichen es, die Unabhängigkeit und Eigenständigkeit des normativen, evaluativen und ausdruckstarken Urteilens bei den Schüler/-innen zu fördern.

Summary

The author shows how the teacher can overcome the tension between the teaching of ethics and the pupils' freedom of conscience 1) by differentiating, on the one hand, between facts, norms and values, and, on the other, between morality and legality, and within them, between ethical and other norms; 2) by adopting a specific deontology aimed at developing the pupil's autonomy of judgement and not at moralising them; 3) by setting up pedagogical devices capable of developing the autonomy of normative, evaluative and expressive judgement.

1 Principes

La question qui se pose à tout enseignant·e d'éthique est de savoir si il ou elle est là pour transmettre une éthique toute faite, découlant par exemple de principes religieux révélés, ou pour accompagner les jeunes dans la formation du jugement normatif en développant en même temps leur autonomie de jugement.

Pour notre part, en tant que formatrices d'enseignant·e·s à l'éthique et à la citoyenneté (Leleux & Rocourt, 2010), c'est la deuxième réponse qui convient. La réflexion qui suit a pour but de montrer que, dans ce cas, il est possible de former au jugement normatif des jeunes sans les moraliser et, du coup, de surmonter la tension possible entre l'enseignement de l'éthique et la liberté de conscience des élèves.

1.1 Enseigner l'éthique ?

Enseigner l'éthique présuppose que l'éthique soit un objet d'étude et de savoir. Si tel est le cas, alors l'enseignement de l'éthique exige, selon nous, comme tout enseignement, de remplir trois conditions :

– l'enseignant·e doit faire preuve d'un savoir-faire professionnel ;

– l'enseignant·e doit pouvoir s'appuyer sur une didactique spécifique ;

– l'enseignant·e doit respecter une déontologie propre à cette discipline.

Nous verrons, en particulier, que la *didactique spécifique* cible *deux objectifs principaux* (développer le jugement normatif et évaluatif des élèves) et que *la déontologie spécifique* consiste à fondamentalement respecter le pluralisme éthique et à éduquer sans moraliser, c'est-à-dire à éduquer à l'autonomie du jugement des élèves.

1.2 L'éthique fait-elle l'objet d'un savoir ?

La question fait elle-même question. Aristote déjà, quatre siècles avant notre ère, différenciait les savoirs (les « sciences ») en fonction de leur objet d'étude : les « sciences théorétiques » (*epistêmê* ou science) s'occupent du *nécessaire*, ce qui ne peut être autrement qu'il n'est, tandis que les « sciences pratiques » (*sophia* ou savoir pratique, savoir-vivre) se penchent sur le *contingent*, ce qui peut être autrement qu'il n'est. Même si nous avons appris entre-temps que le nécessaire peut, lui aussi, être incertain ou comporter une validité provisoire[1], la différenciation qu'opère Aristote est toujours probante. Pour Aristote, on le sait, à la différence de Platon, le Bien n'est ni transcendant ni nécessaire. Il n'y a pas d'action bonne *en soi*. Le Bien n'est dès lors ni l'objet d'une science théorétique ni d'un art qui produit quelque chose qui n'existait pas jusque-là. Il est l'objet d'une *science pratique* qui requiert l'usage de la fonction opinative de l'âme rationnelle dont la vertu intellectuelle ou dianoétique est la *prudence* [phronésis]. Vertu qui permet à l'agent de discerner la règle droite, le juste milieu entre les contraires pour guider son jugement et son action.

Cette différenciation dans les savoirs sera approfondie tout au long de l'histoire de la pensée, et notamment chez Kant (1781/1944 ; 1788/1943 ; 1790/1989). C'est Habermas, aujourd'hui, qui nous donne à réfléchir cette question sous la forme des différents types de vérités (exactitude, justesse, authenticité), si nous voulons bien admettre qu'un savoir, pour être validé comme tel, doit être considéré comme une somme de vérités, provisoires du moins. Pour Habermas, en effet, il n'existe pas de savoir a priori mais uniquement des savoirs à posteriori et provisoires. Tout savoir résulte d'un accord sur une prétention à la validité des énoncés que nous exprimons sur le monde. Habermas distingue cependant, à la suite de Kant, trois types de savoirs et d'énoncés : les énoncés descriptifs et constatifs – dont la prétention à la validité doit être vérifiée dans une discussion effective de la « communauté des savants » – qui forment ensemble les sciences et les techniques ; les énoncés normatifs et prescriptifs – dont la prétention à la validité doit être honorée dans une discussion effective avec toutes les personnes concernées – et qui, ensemble, forment la Morale et le Droit ; enfin, les énoncés évaluatifs et expressifs – dont la prétention à la validité se limite à l'authenticité de celui qui y prétend et qui, à ce titre, n'est pas discutable.

En nous inspirant de Habermas (1972/1987 ; 1983/1986 ; 1991/1992 ; 1992/1997) et de Jean-Marc Ferry (1991), nous pourrions dresser le tableau suivant :

Tableau 1. Esquisse d'architectonique du savoir

Intelligibilité			
Énoncés	Constatifs et descriptifs	Normatifs et prescriptifs	Evaluatifs et expressifs
Prétention à la validité	L'exactitude (le « vrai »)	La justesse normative (le « bien », le « juste », le « légitime »)	L'authenticité (le « bon », la « valeur »)
Rapport au monde	Physique	Intersubjectif	Subjectif
Sphère du savoir	Science & Technique	Droit & Morale	Esthétique
Catégorie	Faits (ce qui ***est***)	Normes (ce qui ***doit être***)	Valeurs (le ***bien-être***)
Mode	Indicatif	Impératif	Subjonctif
Personne pronominale	Il	Tu	Je
Validité de l'énoncé	À l'issue d'une discussion « sérieuse » par la « communauté des savants »	À l'issue d'une discussion « sérieuse » avec le public des personnes concernées par la norme (selon qu'elle soit technique, éthique, morale ou juridique)	(Après mûre réflexion, clarification de l'accord avec soi-même, voire investigation de type thérapeutique)

1 Contrairement à Aristote (1992, livre IV, chap. 1, § 13) qui pensait qu'« il est impossible de délibérer sur un fait accompli ; on ne délibère que sur l'avenir et sur le possible, parce que ce qui a été, c'est-à-dire le passé, ne peut pas n'avoir point été ».

Nous abordons cette architectonique complexe dans nos cours d'éthique et de citoyenneté avec l'exemple suivant (Leleux & Rocourt, 2010, p. 119-123) : l'énoncé « X paie ses impôts » change de sens, de registre et de prétention à la validité selon qu'il est précédé de *« Il est vrai que »* (dans ce cas l'énoncé prétend à *l'exactitude*) ; de *« Il est juste que »* (dans ce cas l'énoncé prétend à *la justesse normative*) ; *« J'aime que », « Je préfère que »* (dans ce cas l'énoncé prétend à *l'authenticité*).

Avant d'aller plus loin, nous pouvons donc déjà acter que :

– le savoir sur lequel porte l'éthique est un savoir constitué de *règles d'action validées* (énoncés normatifs et prescriptifs, normes). Cette validation est toujours provisoire et la norme peut toujours être problématisée et faire l'objet d'une nouvelle discussion.

– Si la *morale*/l'*éthique* est un *savoir*, alors elle peut à ce titre *être enseignée*.

– Enseigner l'éthique revient à développer le jugement normatif (qui porte sur *ce qui doit être* et non sur ce qui est).

– Puisqu'il n'y a de vérité qu'à posteriori, l'éthique ne peut faire l'objet d'*aucune moralisation*, d'*aucun argument d'autorité*.

– L'enseignement de l'éthique doit se donner pour objectif de *retrouver les raisons d'une norme* (ce que veut signifier d'ailleurs le terme d'« *inter-dit* », ce qui a été dit entre les personnes pour s'entendre sur la règle). Et ces raisons ne sont pas non plus des arguments d'autorité mais des *arguments substantiels* qui s'ancrent par exemple dans les leçons de l'expérience de l'humanité.

– L'enseignement de l'éthique privilégiera donc l'*autonomie du choix de la règle*, c'est-à-dire *l'obéissance volon taire à une norme parce qu'elle se justifie* (auto/nomos) et fera une place significative à *l'argumentation* et à *la discussion* des normes d'action pour l'*accès au savoir vivre*.

Ce qui précède nécessite cependant pour l'enseignant·e de bien distinguer les faits, les normes et les valeurs.

1.3 Faits, normes et valeurs

– Les *faits* constituent l'objet d'étude des sciences. Ils s'apparentent à ce qu'Aristote nommait le nécessaire. Cependant, aujourd'hui, nous pensons avec Habermas (1972/1987, p. 282-283) que les faits sont eux-mêmes des prétentions à l'exactitude qui ont été honorées par la « discussion des savants ». Autrement dit, les faits sont le résultat d'une validation (il n'y a pas de fait existant). Les faits ne sont pas vrais ou faux, seuls le sont les énoncés à propos des faits, c'est-à-dire les énoncés descriptifs ou constatifs.

– Les normes constituent l'objet d'étude des sciences pratiques, la morale et le droit. Nous verrons plus loin que nous devons distinguer, pour l'enseignement de l'éthique, les normes juridiques (la légalité) et les normes de moralité. « Les normes se présentent », dit Habermas, « sous la forme d'une prétention à la validité à caractère binaire et sont soit valides soit non valides » (1991/1992, p. 278). Cependant, à la différence de Kant, le test de validité de la norme ne se fait pas chez Habermas *in foro interno* mais dans une discussion effective de toutes les personnes concernées par la norme et à l'issue de laquelle la norme sera considérée provisoirement comme juste ou non. Comme le dit Habermas (1983/1986, p. 88-89), « [a]u lieu d'imposer à tous les autres une maxime dont je veux qu'elle soit une maxime universelle, je dois soumettre ma maxime à tous les autres afin d'examiner par la discussion sa prétention à l'universalité. »

– Les valeurs (en tant que concepts) seraient, selon nous, les *signes* que nous utilisons pour rendre compte (en condensé ou en synthèse) des expériences au monde qui ont été *source de bien-être ou de plaisir*, voire de *mal-être ou de peine*. Et *ces signes servent d'indices pour choisir une norme d'action de manière à retrouver ce bien-être et éviter ce mal-être*.

En ce sens et à la différence de concepts formels, les valeurs ont une force normative *mais il ne faut surtout pas les confondre avec les normes* ni même avec les jugements de valeur qu'elles condensent. Par exemple : « liberté » condense tant la norme « Il faut se libérer de tous les jougs » que le jugement évaluatif « la liberté

est souhaitable, préférable » ou le jugement expressif « j'aime la liberté ; je déteste l'aliénation ».
Les valeurs ne sont pas hiérarchisables objectivement (il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises valeurs) et ne peuvent faire l'objet que d'une *hiérarchie axiologique toujours subjective* (Leleux, 2014a, chap. 4).
C'est en ce sens, selon nous, que Habermas (1991/1992, p. 278) souligne que :

> « […] le caractère attractif des valeurs a le sens relatif d'une appréciation de certains biens, usuelle ou adoptée dans le cadre de certaines cultures ou formes de vie ; autrement dit, les décisions importantes d'ordre axiologique ou les préférences d'ordre supérieur définissent ce qui, dans l'ensemble, est bon pour nous (ou pour moi) ».

1.4 Typologie des normes

Nous disions plus haut qu'il faut distinguer entre elles les normes, comme le faisait d'ailleurs Kant lorsqu'il distinguait les impératifs d'habileté et de prudence et ensuite l'impératif catégorique, tous des impératifs de moralité à distinguer des normes de légalité juridique.

Pourquoi les distinguer aujourd'hui ? Parce que le public concerné par la norme varie au moment de la validation de celle-ci et que leur force d'obligation n'est pas la même.

Les *normes de moralité* peuvent être classées en trois catégories : les normes techniques, éthiques et morales.[2] La relativité de l'obligation est indiquée par le sens relatif du verbe *devoir* dont la force illocutionnaire peut varier. Ainsi le devoir est-il faible pour les normes techniques parce qu'il n'en va, tout au plus, que d'*efficacité* (« pour te rendre à tel endroit, tu dois prendre tel bus ») ; en revanche, la force d'obligation est catégorique pour les *normes morales* qui obligent tout·e citoyen·ne du monde parce qu'il en va de l'*humanité de l'humain* (« Tu ne tueras point »). Enfin, le devoir est *fort pour certain·e·s ou nul pour d'autres* lorsqu'il s'agit de *normes éthiques*. En effet, il y va de la vie bonne, voire du salut, pour celles et ceux que les normes éthiques concernent, tandis qu'elles sont indifférentes aux autres (« Tu adoreras Dieu seul et tu l'aimeras plus que tout »). Pour comprendre cette dernière difficulté, il faut souligner que la norme éthique est une règle de conduite qui a pour fonction d'atteindre un *telos*, une fin subjective, et que la norme n'oblige que celles et ceux qui poursuivent cette fin-là. Les commandements religieux, par exemple, n'ont de force d'obligation que pour celles et ceux qui veulent gagner leur « paradis » et n'engagent pas les autres qui ont une autre conception de l'existence ou de la « vie bonne ». Les questions éthiques, dit Habermas (1991/1992, p. 99), n'exigent nullement une rupture complète avec la perspective égocentrique : « elles se rapportent en effet au *telos* d'une vie à chaque fois mienne ».

Notons qu'une même règle peut appartenir à deux ou trois catégories selon l'argumentation avancée pour la justifier (Leleux, 2014a, chap. 5).

Le degré d'obligation des normes apparait aussi, notamment, lorsqu'elles sont coulées dans la forme du droit, par le degré de sanction pénale qui est attachée à leur transgression.

Le problème surgit quand il s'agit, pour vivre ensemble, de couler de telles normes techniques, éthiques et morales dans la forme du droit.[3] On peut supposer que les normes techniques seront aisément validées par les citoyennes et citoyens (et considérées à ce titre comme légitimes) si l'impératif d'efficacité est atteint et neutre sur le plan de la moralité. Rouler à gauche ou à droite est insignifiant sur ce plan pour autant que tout le monde se range à l'une ou l'autre option.

Si les lois visent à préserver l'humanité du genre humain, il est raisonnable de penser qu'elles recevront l'aval ou le consentement de toutes et de tous, en démocratie du moins. Tout au plus peut-il sans doute y avoir controverse, comme avec le principe de précaution, sur le fait qu'il y ait danger pour l'espèce.

Où le bât blesse, c'est en matière de normes éthiques. Car, si la loi civile élève au rang de l'humanité du genre humain une fin ou un *telos* particulier, elle risque l'illégitimité, voire la partialité, rendant de surcroît injuste la sanction de l'infraction. Et si elle ne le fait pas, elle peut manquer pour certain·e·s à un devoir catégorique et rendre l'État

2 J'utilise le terme de « norme » au sens de règle (du latin *norma* qui signifie « règle ») et je distingue ensuite les normes techniques, éthiques et morales dans le même sens que Kant (1790/1989, p. 22) différencie les impératifs hypothétiques (habileté et prudence) et catégorique.

3 Il faut alors distinguer, comme le font aussi Kant et Habermas, les normes de moralité et les normes juridiques, de légalité. Disons simplement ici pour faire vite que les normes juridiques peuvent elles aussi être déclinées dans les trois catégories (techniques, éthiques et morales).

laxiste. Ainsi s'expliquent les dures controverses sur les questions de l'avortement, de l'euthanasie, de l'homoparentalité, où l'éthos religieux diverge de l'éthos profane sur la conception naturelle, voire divine, ou culturelle de la vie.

La typologie des normes proposée ici ne vise pas seulement à la clarification sémantique pour que nous puissions nous comprendre entre chercheuses et chercheurs, elle a aussi une fonction politique. Si le législateur est tenu en démocratie de respecter le pluralisme éthique, il doit faire coexister pacifiquement des points de vue éthiques divergents et être capable, pour ce faire, de ne pas généraliser des convictions particulières. Cette typologie des normes a aussi une fonction déontologique pour les enseignant·e·s qui ont affaire, à des degrés divers, à l'éthique. Dans un État de droit, et donc à l'école publique, le pluralisme éthique doit être en principe respecté sauf si des obligations contradictoires se font jour. Dans ce cas, c'est la loi civile porteuse du consensus ou de la moralité publiques qui l'emportera. Comme dans le cas du médecin qui juge nécessaire de procéder à la transfusion sanguine d'un·e mineur·e et qui, sans l'autorisation des parents témoins de Jéhovah, demandera un jugement en référé.

Le rôle déontologique de l'enseignant·e, lui, est :

– de respecter les choix éthiques des jeunes tout en leur faisant comprendre que le droit à la liberté de pensée est exigible par chacune et chacun à égalité et donc qu'il ne s'agit jamais de vouloir élever une obligation particulière en norme catégorique ;

– de faire comprendre que la loi est parfois la garante de la coexistence pacifique de points de vue éthiques divergents ;

– que la désobéissance à la loi, même pour des raisons éthiques, fait encourir à celle ou celui qui commet l'infraction la sanction prévue par la loi.

Cette fonction déontologique suppose bien évidemment que l'enseignant·e soit capable d'éviter l'empire de sa subjectivité et de ne pas généraliser ses propres normes éthiques sans toutefois sombrer dans le relativisme moral. C'est seulement ainsi que l'enseignant·e d'éthique pourra surmonter une tension éventuelle entre son enseignement et la liberté de conscience des élèves.

2 Pratique

Pour mettre en pratique cette didactique de l'éthique et de la citoyenneté ainsi que leur déontologie propre, nous recourons à une série de dispositifs pédagogiques dont la finalité consiste toujours à former le jugement normatif et clarifier le jugement de valeur des élèves.

2.1 Clarifier, hiérarchiser et jugement de(s) valeurs

– Pour clarifier les valeurs des élèves de 4 à 7 ans, l'enseignant·e peut, par exemple, recourir aux images : leur demander de choisir l'image qui a leur préférence et de dire pourquoi. Pour les faire hiérarchiser, leur demander de coller trois images (dont on a préalablement reconstruit, avec l'aide de l'enseignant·e, la valeur) selon leur ordre de préférence. Pour faire découvrir la relativité des valeurs et de leurs échelles, organiser une promenade devant l'exposition des top 3 de la classe.[4] Cette activité a en outre l'avantage de faire ressortir pour toute la classe qu'une échelle de valeurs 1 (par exemple : famille, amour, santé) n'est pas meilleure qu'une échelle de valeurs 2 (santé, amour, famille) et qu'il n'est donc pas possible de les discuter voire de les coter.

– L'élève peut aussi être amené·e à clarifier ses propres valeurs en opposition ou par comparaison avec les valeurs d'un·e auteur·e. L'album peut être un support pour ce faire, de même qu'un texte philosophique ou un article de journal. Par exemple, de manière à clarifier la morale dont les élèves sont les plus proches, j'ai conçu une leçon en plusieurs séquences pour des élèves de 16 ans (Leleux & Rocourt, 2010, p. 179-198). L'objectif est, dans un premier temps, de faire retrouver par les élèves les valeurs défendues ou rejetées, explicitement ou implicitement, dans les différents textes (un extrait de l'Épître de Paul aux Philippiens, des aphorismes de *Ainsi parlait Zarathoustra*, le chant de l'Internationale, une présentation de la morale laïque au sens belge) ; dans un

4 Pour la méthodologie précise, voir Leleux (2014a) et, pour le déroulement pédagogique, voir en particulier la leçon n° 5.

second temps, de faire élire trois valeurs par chaque élève qui doit les classer par ordre d'importance parmi toutes celles retrouvées dans un des textes.

– Autre exercice, en éducation à la citoyenneté, pour différencier valeurs et normes, préférences personnelles et objectivité juridique : on peut demander aux élèves de lire la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme* et de sélectionner les cinq articles qui leur semblent les plus importants ou auxquels ils ou elles sont le plus attachés. Les élèves doivent ensuite dégager la valeur qui sous-tend ces cinq articles et les classer dans un top 5 de leurs valeurs. Cette activité fait alors apparaître la différence entre le point de vue axiologique subjectif et l'ordre logique qui prévaut dans tout texte juridique (le point de vue objectif du droit). Les participant·e·s, quel que soit leur âge, découvrent alors que leur préférence va à la liberté, à l'égalité, à la solidarité ou à la justice, à l'asile, à la liberté de culte, au procès équitable… que leur attachement aux droits peut être d'ordre biographique et relié au « connais-toi toi-même » dans un ordre qui n'est pas celui de la *Déclaration* qui servira de référence, lui, dans le cas d'un procès par exemple.

Les lectrices et lecteurs intéressé·e·s par ces protocoles pédagogiques sont invité·e·s à se référer aux nombreuses leçons, séquences et activités que nous avons eu l'occasion de proposer.[5]

2.2 Développer et exercer le jugement normatif

Développer le jugement normatif des jeunes consiste en substance à :

a) les faire réfléchir à ce qu'il convient de faire pour atteindre un but ;

b) leur apprendre à distinguer différents buts : un but simplement pratique (efficacité de l'action) ; un *telos*, une fin (c'est-à-dire le but d'une existence, le bonheur, la réussite d'une vie, le salut dans un au-delà de la vie terrestre…) ; une finalité humaine (humanité de l'être humain) ;

c) leur faire hiérarchiser des normes d'action en fonction des différents objectifs, découvrir que certaines normes sont plus générales (incluant le point de vue subjectif) que d'autres (excluant d'autres points de vue subjectifs) ;

d) leur faire comprendre que le vivre ensemble dans un État de droit suppose de pouvoir généraliser une norme pour toutes et tous à égalité ;

e) leur faire reconstruire la nécessité d'une sanction attachée à la transgression d'une norme juridique ;

f) les amener à distinguer le légal du légitime (une norme juridique n'est pas forcément juste) ;

g) leur faire découvrir qu'un désaccord avec le législateur peut prendre la forme d'une désobéissance civile, sachant que celle-ci peut entraîner une sanction.

Plusieurs études et recherches montrent que le développement du jugement normatif s'opère lorsque les élèves sont mis·e·s en situation de discuter avec leurs pairs de problèmes moraux.[6] La théorie du développement du jugement moral de Lawrence Kohlberg sert d'étalon de mesure de ce développement.[7] C'est la raison pour laquelle les dispositifs pédagogiques que nous proposons de mettre en œuvre afin de développer un tel jugement recourent à *l'échange d'arguments moraux entre les pairs*.

Notons toutefois que les sujets de discussion, les normes discutées, peuvent diverger selon le type de cours : un cours de moralité publique, c'est-à-dire un cours d'éducation à la citoyenneté ou de morale laïque en France, ne prendra pas pour objet de réflexion les normes qui touchent à la morale personnelle, au salut ou aux convictions particulières. En revanche, celles-ci seront matière à discussion dans les cours de religion et de morale non confessionnelle, en Belgique par exemple. La discussion sera sans doute différente selon que l'on se réfère à une transcendance divine ou non. Dans un cours de morale non confessionnelle en tout cas, le parti pris sera de ne pas donner la priorité à un argument (d'autorité) d'ordre religieux. Par exemple, le devoir de charité ne ferait pas partie d'un

5 Pour le secondaire, voir surtout Leleux & Rocourt (2010) et, pour le primaire, voir surtout Leleux (2014a).

6 Voir, par exemple, Leleux (2009) et Leleux (2014b).

7 Par exemple : Jacques Lalanne (1990, p. 15-28) a montré qu'une argumentation, pour justifier le choix d'une issue au dilemme moral, peut évoluer d'un stade *n* vers une argumentation de stade *n* + *1* ; ce qu'a confirmé l'étude que j'ai menée : Leleux (2009).

tel cursus alors que le devoir de solidarité, sous la forme par exemple de la sécurité sociale, y serait questionné.

Plusieurs dispositifs pédagogiques peuvent être mis en place pour développer la décentration cognitive et l'échange des arguments moraux avec les pairs en ayant à l'esprit la typologie des normes que nous avons reconstruite plus haut.

2.3 Quelques exemples de dispositifs pédagogiques

Le premier des dispositifs pédagogiques auxquels recourir est celui que Kohlberg a lui-même utilisé pour établir sa théorie du développement du jugement moral, à savoir *le dilemme moral*. On peut prendre l'expression dans son sens usuel mais, sur le plan pédagogique, le dilemme moral obéit à quelques caractéristiques qui le différencie d'une simple alternative (par exemple : « faut-il faire ceci ou cela ? »). Le *dilemme moral* est plus contraignant parce qu'il décrit une situation dans laquelle le personnage principal du récit, que l'on va appeler « X » se trouve face à deux issues contradictoires sans que l'une ne soit a priori meilleure que l'autre. L'exemple fameux cité par Kohlberg étant le dilemme de Heinz[8] qui doit choisir entre voler le pharmacien pour guérir sa femme ou la laisser mourir faute d'avoir les moyens de pouvoir acheter le médicament.

Sous cette réserve, bien des dilemmes peuvent constituer la base d'une discussion normative. Par exemple, le dilemme d'Aisha :

> Aisha est marocaine et sort avec Patrick. Une de ses amies lui apprend que Patrick fait partie d'une bande de « skins » et l'emmène dans un bistrot où ils se réunissent. Aisha assiste à une discussion dans un café entre Patrick et les « skins ». Il y est question de venger un des leurs, grièvement blessé, en organisant un attentat dans un établissement où se réunissent les amis et frères d'Aisha. Celle-ci tente d'en empêcher Patrick, sans succès. De plus, ce dernier la menace de représailles si elle diffusait le secret. L'attentat projeté est imminent. Que doit faire Aisha : prévenir la police ou être fidèle à son petit ami ?

Ce dilemme permet une réflexion approfondie sur le devoir de dénoncer ou non l'imminence d'un délit. Il n'y a pas de bonne issue a priori au dilemme dans la mesure où vont entrer en concurrence des arguments moraux différents, les uns relevant du devoir citoyen, les autres de l'amour ou d'une obligation conjugale. Les échanges devraient permettre de hiérarchiser ceux-ci mais la discussion devrait aussi faire apparaître que personne ne peut exiger de quelqu'un d'autre que lui- ou elle-même de se sacrifier pour son prochain et d'endurer des représailles. La « morale rationnelle scelle l'abolition du sacrifice », dit Habermas (1991/1992, p. 125).

L'intérêt de travailler avec des dilemmes en classe vise précisément non à transmettre une morale toute faite mais à faire réfléchir et échanger des justifications pour développer le jugement normatif.

C'est précisément pour développer un tel jugement qu'une discussion à visée philosophique (DVP), telle que nous la préconisons, doit se donner pour objectif pédagogique que les élèves discutent de problèmes moraux, échangent des justifications quant au choix de telle ou telle norme d'action et produisent en conclusion (provisoire) de la discussion une *sophia*, une sagesse, un savoir pratique, éventuellement sous la forme d'un conseil à un·e ami·e. L'accent étant mis, dans une telle pratique pédagogique, sur le « que dois-je faire ? » (normatif) plutôt que sur le « qu'est-ce que ? » (descriptif) ou sur le « que suis-je capable de faire ? » (psychologique).

Les lectrices et lecteurs intéressé·e·s pourront prendre connaissance d'une vingtaine de discussions à visée philosophique (DVP) à partir de contes africains écrits par Jan Lantier pour les élèves de 5 à 14 ans (avec leurs questions, les plans de discussion de l'enseignant·e et la production des sagesses des élèves) dans un ouvrage paru en 2010 (Leleux & Lantier, 2010).

– La régulation des émotions par la DVP est un programme de réflexion sur les émotions (paru dans Leleux, Rocourt & Lantier, 2014), qui vise lui aussi à développer le jugement normatif. L'objectif général de ce programme est de développer l'autonomie affective des élèves et, ce faisant, de contribuer à la civilisation démocratique au sens où, comme le dit le sociologue Norbert Elias, celle-ci est le résultat d'un long processus de maîtrise des affects (Elias, 1939/1989 ; 1939/1990). Processus durant lequel, selon lui, l'art militaire et le rapport de force physique ont progressivement cédé la place à l'art de la parole.

8 Pour ce dilemme et l'utilisation qu'en fait Lawrence Kohlberg, voir, par exemple, pour le secondaire : Leleux & Rocourt (2010) et, pour le primaire, Leleux & Rocourt (2015), chapitre 2 et, par exemple, la leçon 19.

Le dispositif pédagogique a été intégralement mis en place à l'école maternelle, en 2P (7-8 ans), 6P (11-12 ans) et partiellement en 1P (6-7 ans) et en 1S (12-13 ans). Il consiste, à partir d'*Histoires d'émotions* de Jan Lantier, d'identifier une émotion, d'en comprendre son utilité et ses inconvénients ainsi que de la réguler en conséquence par un jugement normatif. En maternelle, les élèves ont réfléchi à quatre émotions (la peur, la colère, la tristesse, la joie) ; en primaire et secondaire, ils ont identifié deux concepts (émotion et famille d'émotions) et réfléchi à quatre émotions de base supplémentaires (la surprise, le dégoût, la honte et l'émoi amoureux), à une émotion mixte (la jalousie) et à une émotion sociale autre que la honte (la fierté).

– Les enseignant·e·s qui n'ont pas en charge l'éducation morale ou citoyenne mais qui ont à gérer le vivre ensemble d'une classe et accomplir une des missions traditionnelles de l'école qui consiste à socialiser les jeunes, pourront développer le jugement normatif de leurs élèves par la réflexion à propos *des droits et des devoirs* de tout un chacun en classe, sachant que, en démocratie, *si tout droit est dû à chacune et chacun à égalité, chaque droit suppose un devoir afférent*. Raison pour laquelle cette réflexion en classe devrait être menée sous la forme d'un règlement ou d'une charte dans lesquelles les droits sont confrontés aux devoirs correspondants et ne se limitent pas, comme c'est souvent le cas, à une liste d'interdits ou de devoirs (Leleux, 2015).

– À la suite de la réflexion précédente concernant les droits et les devoirs, l'enseignant·e pourra recourir à un dispositif inspiré de la pédagogie Freinet : *le conseil de la classe* qui est l'organe de législation et de décision de la classe sur le vivre ensemble (Leleux & Rocourt, 2015).

Quel que soit le dispositif utilisé, l'important pour l'enseignant·e, spécialisé·e ou non en didactique de la morale et de la citoyenneté, consiste à développer un jugement normatif autonome de ses élèves. Ce que Lawrence Kohlberg appelle un jugement « postconventionnel », c'est-à-dire un jugement normatif qui se fonde librement sur des principes pour justifier le choix d'une règle d'action. En l'absence de cette autonomie du jugement comme objectif pédagogique, l'action de l'enseignant·e serait une entreprise de moralisation visant à faire de ses élèves de bonnes et bons exécutant·e·s, reniant du même coup l'idéal moral démocratique d'autonomie politique. Il est particulièrement nécessaire que les enseignant·e·s soient formé·e·s à éviter une telle dérive de moralisation, dérive qui donnerait raison à Condorcet, selon lequel on ne pourrait confier l'éducation à l'école.

À propos de l'auteure

Claudine Leleux, philosophe de formation, est spécialisée en didactique de la morale non confessionnelle et de l'éducation à la citoyenneté. Elle a en charge la formation continue dans ces disciplines à la Haute Ecole de Bruxelles. Elle est l'auteure de nombreux ouvrages sur le sujet. Elle dirige la collection « Apprentis philosophes » et « Apprentis citoyens » chez De Boeck. Site personnel : http://users.skynet.be/claudine.leleux
claudine.leleux@gmail.com

Références

Aristote. (1992). *Éthique à Nicomaque* (J. Barthélemy Saint-Hilaire, trad., revu par A. Gomez-Muller). Paris : Le Livre de poche.

Elias, N. (1989). *La civilisation des mœurs* (P. Kamnitzer, trad.). Paris : Presses Pocket. (Ouvrage original publié en 1939 sous le titre Über *den Prozess der Zivilisation*).

Elias, N. (1990). *La dynamique de l'Occident*. Paris : Presses Pocket. (Ouvrage original publié en 1939 sous le titre *Wandlungen der Gesellschaft*).

Ferry, J.-M. (1991). *Les Puissances de l'expérience. Essai sur l'identité contemporaine* (vol. 1 et 2). Paris : Cerf.

Habermas, J. (1986). *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle* (Ch. Bouchindhomme, trad.). Paris : Cerf. (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*).

Habermas, J. (1987). *Logique des sciences sociales et autres essais* (R. Rochlitz, trad.). Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1972 sous le titre *Zur Logik der Sozialwissenschaften*).

Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion* (M. Hunyadi, trad.). Paris : Cerf. (Ouvrage original publié en 1991 sous le titre *Erläuterungen zur Diskursethik*).

Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie. Entre faits et normes* (R. Rochlitz et Ch. Bouchindhomme, trad.). Paris : Gallimard. (Ouvrage original paru en 1992 sous le titre *Faktizität und Geltung*).

Kant, I. (1943). *Critique de la raison pratique* (F. Picavet, trad.). Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1788 sous le titre *Kritik der praktischen Vernunft*).

Kant, I. (1944). *Critique de la raison pure* (A. Tremesaygues et B. Pacaud, trad., 3e éd.). Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1781 sous le titre *Kritik der reinen Vernunft*).

Kant, I. (1989). *Critique de la faculté de juger* (A. Philonenko, trad.). Paris : Librairie Vrin. (Ouvrage original publié en 1790 sous le titre *Kritik der Urteilskraft*).

Lalanne, J. (1990). Le développement moral cognitif chez Lawrence Kohlberg. *Entre-vues*, 7, 15-28.

Leleux, C. (2009). La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? *La Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *166*, 71-87.

Leleux, C. (2014a). *Hiérarchiser les valeurs et les normes de 5 à 14 ans* (3e éd.). Bruxelles : De Boeck. (Ouvrage original publié en 2000).

Leleux, C. (2014b). Discussions à visée philosophique pour développer le jugement normatif des 5 à 13 ans. Recherche-action, problèmes méthodologiques et résultats. *La Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *186*, 75-84.

Leleux, C. (2015). *Relier les droits et les devoirs de 5 à 14 ans* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck. (Ouvrage original publié en 2006).

Leleux, C. & Lantier, J. (2010). *Discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.

Leleux, C. & Rocourt, C. (2010). *Pour une didactique de l'éducation à l'éthique et de la citoyenneté. Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*. Bruxelles : De Boeck.

Leleux, C. & Rocourt, C. (2015). *Former à la coopération et à la participation de 5 à 14 ans* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck. (Ouvrage original publié en 2008).

Leleux, C., Rocourt, C. & Lantier, J. (2014). *Développer l'autonomie affective de 5 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.

Éthique et culture religieuse en dialogue. Regard sur le programme québécois

Dany Rondeau

Ce texte porte sur le programme québécois d'*Éthique et culture religieuse* (ECR) dont l'enseignement est obligatoire, depuis 2008, à tous les cycles du primaire et du secondaire de l'école québécoise. Son objectif est de fournir une compréhension du programme ECR qui réponde aux craintes formulées par ses opposant·e·s (membres du clergé, groupes de parents catholiques, mais aussi laïques, groupes de défense de la laïcité, universitaires) que la conjonction de l'éthique et de la culture religieuse dans une même matière ne porte atteinte à la liberté de conscience et de religion des élèves et au respect de leurs convictions religieuses. L'auteure attribue ces appréhensions à une mauvaise compréhension de ce qu'est la culture religieuse dans le programme ECR, de la conception de l'éthique qu'il met en avant et des relations entre ces deux matières. Son texte montre que la posture de neutralité adoptée par le programme, par rapport aux convictions morales et religieuses des élèves, assure une prise de conscience non conflictuelle du pluralisme et une meilleure appréciation de la diversité de ses manifestations.

Zusammenfassung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem québec'schen Programms des Fachs „Ethik und religiöse Kultur" (Ethique et culture religieuse, ECR). Der Besuch dieses Unterrichts ist seit 2008 für alle Primar- und Sekundarschüler/-innen in der Provinz Québec obligatorisch. Ziel des Beitrags ist es, ein Verständnis von ECR zu präsentieren, das auf die Befürchtungen der Gegner/-innen (Angehörige des Klerus, Gruppen katholischer aber auch laizistischer Eltern, Gruppen zur Verteidigung der Laizität, Universitätsangehörige) antwortet, nämlich, dass die Verknüpfung von Ethik und „Religionskultur" in einem Unterrichtsfach die Glaubens- und Gewissensfreiheit in Bezug auf ihre religiösen Überzeugungen gefährdet. Die Autorin vertritt die These, dass diese Einwände einem schlechten Verständnis dessen geschuldet sind, was „culture religieuse" im Programm von ECR ausmacht, was das vorausgesetzte Ethik-Konzept bedeutet und wie die Verbindung der beiden Fächer gesehen wird. Sie zeigt auf, dass die neutrale Haltung, die das Programm in Bezug auf die moralischen und religiösen Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler repräsentiert, die Bewusstmachung eines nicht-konfliktuösen Pluralismus und eine bessere Einschätzung der diversen Erscheinungsformen sicherstellt.

Summary

This article deals with the Quebec syllabus for Ethics and Religious Culture (ERC), which since 2008 has been an obligatory course in all years of Quebec primary and secondary schooling. It aims to provide an understanding of the ERC syllabus that answers the fears formulated by its opponents (members of the clergy, Catholic parent groups, but also people outside the Church, groups formed to defend non-confessional education, academics) that the combination of ethics and religious culture in a single subject might jeopardise the pupils' freedom of conscience and religion and the respect for their religious convictions. The author attributes these fears to a misunderstanding of what "religious culture" means in the ERC syllabus, the conception of ethics that it puts forward, and the relationship between these two subjects. Her text shows that the neutral position adopted by the syllabus, in relation to the pupils' moral and religious convictions, ensures a non-conflictual awareness of pluralism and a better appreciation of the diversity of its manifestations.

Au Québec, la déconfessionnalisation du système scolaire s'achève en septembre 2008 avec la mise en place du programme *Éthique et culture religieuse* (ECR).[1] Sur un plan sociopolitique, ce programme se veut une réponse constructive à la question de savoir comment gérer le pluralisme et la diversité croissantes de la société québécoise. Comment s'entendre dans une société où se côtoient diverses conceptions de la vie bonne et différentes convictions, croyances et valeurs ? Plus précisément : « Comment vivre-ensemble – et non uniquement les uns aux côtés des autres, de façon séparée – dans une société pluraliste ? » (Bégin, 2008, p. 99). Le postulat sur lequel repose ce programme est que des citoyen·ne·s ouvert·e·s à la diversité, qui ne perçoivent pas les différences comme des obstacles, mais comme des expressions, des manifestations ou des conditions singulières d'une réalité humaine fondamentalement semblable[2], sauront mieux dialoguer et coopérer pour définir les bases d'un vivre-ensemble harmonieux. Pour mieux traiter de cette diversité, ce programme réunit dans une même matière l'éthique et la culture religieuse.

Si le remplacement de la morale par l'éthique est bien reçu (dans une certaine indifférence générale, il faut le dire), le remplacement d'un enseignement confessionnel par un enseignement culturel de la religion est davantage contesté. Certain·e·s pensent que, dans une société laïque, la religion n'a rien à faire à l'école ; d'autres doutent que l'enseignement de la culture religieuse soit conciliable avec l'obligation des enseignant·e·s de respecter les convictions religieuses des élèves. De leur côté, des enseignant·e·s disent qu'ils et elles refuseront d'enseigner des religions contraires à leurs propres convictions morales et religieuses.[3] Dans tous les cas, on craint que le programme ECR contrevienne à la liberté de conscience et de religion des personnes et au respect de leurs convictions religieuses.

Dans ce texte, j'aimerais montrer que cette crainte est fondée sur une mauvaise compréhension de ce qu'est la culture religieuse dans le programme ECR, de la conception de l'éthique qu'il met en avant et des relations entre ces deux matières. Mon objectif est donc de tenter d'en fournir une compréhension qui dénoue les appréhensions ou les inquiétudes en matière de liberté de conscience et de religion et de respect des convictions religieuses. Dans un premier temps, je rappellerai succinctement les finalités du programme ECR et les compétences dont il vise le développement chez les élèves. Ce rappel devrait déjà donner à voir que ce programme ne menace pas la liberté de conscience et de religion. J'évoquerai ensuite quelques-unes des critiques à l'endroit du programme qui reposent sur la crainte qu'il ne porte atteinte aux convictions morales et religieuses des élèves. On verra alors qu'adoptant des points de départ diamétralement opposés, les groupes qui contestent le programme se rejoignent en partie quant à la solution : retirer l'enseignement de la culture religieuse du programme obligatoire pour le restreindre à l'éthique.[4] Enfin, dans la troisième partie de ce texte, je répondrai à ces critiques en montrant que les compétences dont le développement est visé par le programme actualisent une conception de l'éthique et une approche du phénomène religieux dont la neutralité par rapport aux convictions morales et religieuses assurent une prise de conscience non conflictuelle du pluralisme et une meilleure appréciation de la diversité de ses manifestations.

1 Description du programme

Obligatoire à tous les niveaux de l'école primaire et secondaire[5], le programme ECR (MELS, 2008) poursuit deux finalités présentées comme interdépendantes : la poursuite du bien commun et la reconnaissance de l'autre. « Ces deux finalités tiennent compte de la diversité et contribuent à promouvoir un meilleur vivre-ensemble et à favoriser la construction d'une véritable culture publique commune » (MELS, 2008, p. 2). Le « vivre-ensemble » est donc la finalité ultime du programme. Vivre ensemble dans un monde pluraliste exige que nous prenions conscience de sa diversité et que nous apprenions collectivement à en faire quelque chose qui favorise la vie en commun. Cette exigence requiert à son tour une réflexion critique sur les valeurs et les normes qui balisent le vivre-ensemble. À cette fin, le programme prend appui sur la conception moderne d'un moi autonome et critique mis au service de la

1 Jusque-là, l'enseignement moral confessionnel et non confessionnel était dispensé selon un système d'options. Aux heures d'enseignement de ces matières, les élèves était regroupé·e·s (ou divisé·e·s…) en fonction de leurs croyances ou du choix de leurs parents : enseignement moral non confessionnel ou enseignement moral et religieux catholique ou protestant.

2 La différence dont on parle ici n'est d'ailleurs pas que culturelle ou religieuse, elle peut également être celle qui apparaît dans les rapports femmes-hommes, dans les relations intergénérationnelles ou dans le fait de vivre avec un handicap.

3 Ce refus est justifié si on considère que, pour plusieurs de ces enseignant·e·s, le choix de l'enseignement moral ou religieux était motivé par leurs convictions.

4 Certains de ces groupes demandaient en outre qu'on revienne à la situation antérieure d'un enseignement confessionnel optionnel en sus ou à la place d'un cours en éthique.

5 Pour des raisons d'organisation du curriculum, il n'est pas enseigné en 3e année du secondaire, mais le nombre d'heures qui lui est en principe consacré en 4e secondaire a été doublé. Le temps d'enseignement indicatif pour cette matière, selon la Loi sur l'instruction publique, est de 36 heures par année au primaire et 50 heures par année au secondaire.

construction collective du sens du vivre-ensemble. Sur un plan pratique, en mettant fin au système d'options qui divisaient les élèves en fonction de leur appartenance confessionnelle, il souhaite offrir aux élèves, peu importe leur confession, les outils nécessaires pour une meilleure compréhension de la société québécoise ainsi que du patrimoine culturel et religieux qui marque son histoire et son identité. Enfin, pour préparer les élèves à vivre dans une société et un monde pluralistes et démocratiques, et à y participer, il favorise le développement d'attitudes telles que la tolérance, le respect et l'ouverture. Il encourage les élèves à s'ouvrir au monde et à développer leur capacité d'interagir avec les autres.

Pour favoriser la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun dans la perspective d'un meilleur vivre-ensemble, le programme ECR poursuit le développement chez les élèves de trois compétences (de C1 à C3) :

– *Réfléchir sur des questions éthiques* (C1).

– *Manifester une compréhension du phénomène religieux* (C2).

– *Pratiquer le dialogue* (C3).

1.1 Compétence 1 : *Réfléchir sur des questions éthiques*

La C1 vise à ce que l'élève acquière la capacité « d'examiner la signification des différentes conduites ainsi que les valeurs et les normes que favorisent les membres d'une société en ce qui concerne le vivre-ensemble » (MELS, 2008, p. 16). À cette fin, la C1 insiste sur la prise en compte du pluralisme moral en tant qu'il s'agit d'une caractéristique objective de la société québécoise, sur l'importance de développer la capacité de penser par soi-même, sur la nécessité d'examiner les comportements, les valeurs et les normes proposées par la société, et sur le respect des valeurs fondamentales de la société québécoise telles qu'exprimées dans les chartes de droits et libertés et qui forment le socle des sociétés de droit démocratiques.

Elle s'articule autour de trois composantes[6] :

– Analyser une situation d'un point de vue éthique.

– Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social.

– Évaluer des options ou des actions possibles.

1.2 Compétence 2 : *Manifester une compréhension du phénomène religieux*

La C2 vise la prise en compte de la diversité religieuse dans l'environnement des élèves, qui s'exprime « non seulement par des édifices, des œuvres d'art ou des noms de rue » mais également « par une diversité de pratiques alimentaires ou vestimentaires et par la promotion que font des personnes ou des groupes de valeurs qui leur sont propres » (MELS, 2008, p. 20). La C2 veut donc que les élèves développent une compréhension des différentes dimensions du phénomène religieux (expérientielle, historique, doctrinale, morale, rituelle, littéraire, artistique, sociale et politique) et des différentes traditions religieuses présentes dans la société québécoise. Elle insiste non seulement sur les traditions religieuses qui appartiennent au patrimoine historique du Québec (christianisme, judaïsme et spiritualités des Premières Nations), mais aussi sur les nouvelles expressions culturelles et religieuses (celles de l'islam, de l'hindouisme, du bouddhisme, etc.) qui renouvellent ce patrimoine et l'enrichissent.

Les trois composantes de cette compétence sont :

– Analyser des expressions du religieux.

– Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel.

6 Je présente ici les compétences et les composantes telles qu'elles sont formulées au 2e cycle du secondaire (4e et 5e secondaires). Elles sont similaires aux autres cycles du primaire et du secondaire, mais adaptées à l'âge et au niveau des élèves.

– Examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir.

Il importe de préciser que le programme québécois veut développer chez les élèves *une* culture religieuse, au singulier. Il ne vise pas l'acquisition par les élèves d'une connaissance *des* cultures religieuses. L'élève doit devenir capable de *reconnaître* des manifestations du religieux, de les relier à une tradition religieuse particulière et d'en saisir la signification. Pour cela, il faut certes posséder des connaissances sur les traditions religieuses, mais cela n'est pas l'objectif premier. Ce qui est mis en avant, c'est une approche phénoménologique du religieux. J'y reviendrai également dans la troisième partie.

1.3 La compétence 3 : *Pratiquer le dialogue*

Au fondement de la C3, il y a le postulat que le vivre-ensemble dans une société pluraliste repose sur l'ouverture et la tolérance à l'autre et sur le dialogue. Tel qu'il est pensé en ECR, le dialogue est constitué de deux dimensions interactives : la délibération individuelle et l'échange d'idées.

> La première dimension, qui favorise la connaissance de soi, exige des moments de réflexion personnelle. Ces derniers permettent de s'interroger sur une démarche, des perceptions, des préférences, des attitudes et des idées, et de faire des liens avec ce que l'on connaît sur un sujet donné. 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. Dans différents contextes, pratiquer le dialogue requiert de communiquer clairement et d'utiliser des moyens qui permettent d'élaborer et d'interroger un point de vue avec rigueur et cohérence. Cette compétence exige aussi la mise en place de conditions favorables au dialogue et à la compréhension commune. (MELS, 2008, p. 24)

Aussi, *pratiquer le dialogue* suppose d'être capable :

– d'organiser sa pensée

– d'interagir avec les autres

– d'élaborer un point de vue étayé

Compétence à visée logico-formelle, la C3 ne peut pas être pratiquée seule, mais toujours en conjonction avec la C1, la C2, ou les deux ensemble en complémentarité. Dans les faits cependant (en classe, dans les cahiers d'exercice et dans les manuels), ce travail en complémentarité est assez rare.

1.4 La posture professionnelle des enseignant·e·s

La posture professionnelle exigée des enseignant·e·s constitue une différence importante entre le programme ECR et les programmes antérieurs. La réflexion éthique requiert une prise de distance à l'égard des conceptions de la vie bonne et des valeurs qui les constituent. Outre les valeurs sans lesquelles le dialogue et le vivre-ensemble ne sont pas possibles (la reconnaissance de l'autre, le bien commun, le vivre-ensemble ainsi que les valeurs afférentes que sont l'ouverture à l'autre et la tolérance), le programme n'enseigne pas de valeurs. Sa fonction est d'amener l'élève à réfléchir en se questionnant et en dialoguant. Pour que l'élève s'y exerce, le programme compte beaucoup sur la posture de neutralité qui est demandée aux enseignant·e·s ainsi que sur leur professionnalisme à la respecter, justement pour assurer le respect des convictions morales et religieuses des élèves :

> Puisque ces disciplines renvoient à des dynamiques personnelles et familiales complexes et parfois délicates, un devoir supplémentaire de réserve et de respect s'impose au personnel enseignant, qui ne doit pas faire valoir ses croyances ni ses points de vue. Cependant, lorsqu'une opinion émise (par des élèves) porte atteinte à la dignité de la personne ou que des actions proposées compromettent le bien commun, l'enseignant intervient en se référant aux deux finalités du programme. Il lui faut aussi cultiver l'art du questionnement en faisant la promotion de valeurs telles que l'ouverture à la diversité, le respect des convictions, la reconnaissance de soi et des autres, et la recherche du bien commun. (MELS, 2008, Préambule, non paginé)

2 Des résistances et des foyers de tension

L'implantation du programme ECR se fait sur fond d'un double débat public portant sur la déconfessionnalisation du système scolaire et la place de la religion à l'école, d'une part, et sur les accommodements que la société d'accueil est prête à consentir aux pratiques culturelles des personnes issues de l'immigration, d'autre part. Les tenants et aboutissants de ces deux débats – non sans lien au départ, mais tout de même distincts – deviennent vite entremêlés. Dans ce contexte, le remplacement de l'enseignement moral et confessionnel par un cours d'éthique et de culture religieuse non confessionnel et neutre sur le plan des valeurs ne fait pas l'unanimité. Le programme ECR soulève des enjeux importants pour la société québécoise, non seulement de nature socio-politique, mais également de nature éthico-politique, dont le plus important est sans doute celui de la liberté de conscience et de religion des élèves et des parents.[7]

Dès 2007, des parents, des associations de parents[8] et des membres du clergé catholique affirment que le programme ECR brime la liberté religieuse, qu'il revient aux parents et aux Eglises de décider des contenus religieux à enseigner aux enfants et que l'école a l'obligation, de par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, de respecter ces choix. Ils craignent également que « les contenus multi-religieux perturbent les enfants dans leur foi et que l'approche éthique séculière relativise leurs valeurs morales » (APCQC, 2007). Ainsi, à la rentrée de 2008, 1186 demandes d'exemption seront adressées au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ; elles essuieront un refus. Quarante-huit élèves du primaire et 24 élèves du secondaire seront alors retiré·e·s de leur classe par leurs parents pendant les périodes d'ECR.[9] Ces chiffres sont bien sûr dérisoires en comparaison du nombre total d'élèves dans les écoles du Québec, mais l'attention médiatique reçue par les opposant·e·s ne l'a pas été, donnant l'impression, à ceux qui suivaient ce débat[10], d'une forte opposition au programme. Il n'en demeure pas moins que les opposant·e·s, convaincu·e·s d'avoir le droit de leur côté et alléguant que le caractère obligatoire du programme ECR portait atteinte à la liberté de conscience et de religion, ont fait valoir leur cause jusque devant la Cour suprême du Canada. Dans un jugement très attendu rendu en février 2012, celle-ci a toutefois conclu que le cours ECR ne porte pas atteinte à la liberté de religion et qu'il ne contrevient pas à la Charte canadienne des droits et libertés. Mais dans un autre jugement, rendu en mars 2015, la Cour suprême donnera raison au Collège Loyola de Montréal, un collège d'enseignement privé confessionnel[11], qui s'était vu refuser par le MELS la possibilité d'enseigner sa propre version du programme ECR. Dans ce jugement, la Cour suprême concluait que cela allait à l'encontre de la liberté de religion.

De son côté, l'opposition laïque au programme ECR reproche au gouvernement de ne pas avoir eu le courage d'aller au bout de la logique de déconfessionnalisation en sortant définitivement la religion de l'école. La position laïque doit être comprise dans le contexte plus large du débat qui a cours sur le multiculturalisme et la problématique identitaire nationale. Ses partisan·e·s considèrent que la liberté religieuse invoquée par les groupes de parents catholiques n'est pas un *droit à* la religion et que mettre culture religieuse et éthique dans un même programme contribue à présenter comme équivalentes deux matières qui n'ont pas la même valeur. Pour le Mouvement laïque québécois (MLQ), cela risque en outre d'entraîner une confusion conceptuelle entre l'éthique et la religion qui ne permettra pas au nouveau cours de prendre ses distances par rapport à un enseignement moral. Il écrit : « [l]es fondements philosophiques universels du droit ne peuvent être présentés comme des équivalents aux dogmes religieux, et c'est malheureusement l'amalgame qui peut facilement se produire lorsque l'éthique et la culture religieuse sont enseignées dans un seul et même programme » (Couture, Laberge & Poisson, 2006, p. 12).

Ainsi, pendant les premières années de son implantation, le programme ECR sera considéré comme un dossier « politique » chaud et constituera une priorité pour le MELS. Des médias en guettent d'ailleurs les moindres faux pas et, à l'instar du traitement qu'ils ont réservé à la Commission Bouchard-Taylor, ils n'hésitent pas à monter en épingle tout ce qui paraît suspect.[12] Des lettres ouvertes dans les journaux, très souvent fondées sur des informations erronées, contribuent aussi à alimenter la controverse. Tout le monde a son opinion sur le programme, même si très peu

7 Ce débat court *grosso modo* de 2006 à 2014. Il donnera lieu en 2013 au projet de loi n°60 : « Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement », plus communément appelée « Charte de la laïcité ». Après la défaite électorale du Parti Québécois aux élections du 7 avril 2014, ce projet de loi, qui avait divisé la société québécoise, sera abandonné.

8 Le terme d'« association » recouvre ici certains comités de parents des écoles publiques, la *Coalition pour la liberté en éducation* ainsi que l'*Association des parents catholiques*, mentionnée plus loin.

9 Ces chiffres sont issus de documents internes du Comité aux affaires religieuses du MELS dont l'auteure était membre. À notre connaissance, ces chiffres n'ont pas été publiés.

10 Peu nombreux sans doute. Il importe de préciser, pour ne pas donner une fausse impression, que ce débat public a eu lieu dans une indifférence assez partagée.

11 Suite à l'implantation du programme ECR, les collèges privés confessionnels ont conservé le droit d'enseigner la religion, mais en sus du programme ECR, obligatoire.

12 Voir notamment Giasson, Brin et Sauvageau (2008).

en ont pris connaissance. Ce contexte social et politique créera une certaine insécurité chez les enseignant·e·s et aura un effet sur leur motivation à s'engager dans la mise en place et l'enseignement d'un programme dont l'existence et la légitimité leur paraissent précaires. Durant la période de formation qui a précédé la mise en œuvre du programme, les possibilités de tensions avec les élèves et les parents ont été une source majeure de préoccupation des enseignant·e·s qui a joué sur leur assurance et leur motivation à le défendre et à l'enseigner.

Huit ans après les débuts du programme, tout donne à penser que ces craintes n'étaient pas fondées. ECR n'a pas – du moins, dans le contexte de la classe et dans la relation entre l'enseignant·e et l'élève – provoqué de tensions touchant à la liberté de conscience et de religion. Même si aucune étude ou évaluation systématique n'a encore été réalisée auprès de ceux et celles qui enseignent cette matière, les échos qui proviennent des différents forums où ils et elles se réunissent sont plutôt positifs.[13] Les préoccupations des enseignant·e·s sont maintenant ailleurs et concernent la pédagogie et l'évaluation de cette matière ainsi que la difficulté à faire respecter par les directions d'écoles le temps qui doit lui être dévolu. Dans ce qui suit, je me propose de montrer en quoi la conception de l'éthique qui se trouve au fondement du programme ECR est respectueuse de la liberté de conscience et de religion, ce qui désamorce les tensions potentielles.

3 Une conception libérale de l'éthique

L'enseignement de l'éthique ou de la morale et la place qui doit être laissée à l'enseignement de contenus religieux ainsi que ses modalités constituent des préoccupations que le Québec partage avec plusieurs sociétés européennes, en Allemagne, en Belgique, en Espagne, en France, en Suisse, etc. Toutes ces sociétés sont aux prises avec une diversité ethno-religieuse et cherchent les moyens d'atténuer les tensions sociales causées par le pluralisme culturel et religieux. Cette réflexion touche inévitablement l'école, là où se prépare le vivre-ensemble. Le Québec a fait un choix audacieux en mettant l'éthique et la culture religieuse dans une même matière. Si ce choix s'est avéré profitable, selon moi, c'est parce que le programme ECR reste neutre en matière de conceptions du bien et de conceptions de la vie bonne.

ECR met en effet en œuvre une conception minimale et formelle de l'éthique à laquelle contribuent les trois compétences du programme prises ensemble. Minimale au sens que Ruwen Ogien (2007) donne à l'expression « éthique minimale » : une éthique dont le but n'est pas « de régenter absolument tous les aspects de notre existence, mais d'affirmer des principes élémentaires de coexistence des libertés individuelles et de coopération sociale équitable » (p. 20) ; autrement dit, les principes élémentaires d'un vivre-ensemble respectueux des libertés fondamentales de chacun. Elle est formelle au sens où, mises à part ces balises minimales et procédurales, elle ne propose pas un corpus de valeurs, de principes ou de buts *moraux* (idéaux de vie, modèles ou vertus), mais vise le développement d'une compétence à réfléchir, en toute autonomie, aux questions qui mettent en jeu des valeurs et des normes, « sans se soumettre à la pression ou à la contrainte qu'exerce la force prescriptive des normes de nature morale, juridique ou légale » (Rondeau, 2015, p. 210).

> En effet, dans son rapport aux normes, la compétence éthique exerce une fonction critique : elle questionne et dévoile le sens institutionnalisé des normes (les valeurs implicites à ces normes), établit leur validité dans une situation précise et évalue les conséquences des conduites recherchées par les normes. Autrement dit, elle consiste à mettre à distance les normes pour mieux les questionner et déterminer leur valeur respective en regard du problème à résoudre […]. Dans son rapport aux valeurs, la compétence éthique consiste à déterminer « les valeurs auxquelles il faut donner préséance dans chaque situation qui requiert une décision », à « choisir entre deux ou plusieurs valeurs et ainsi déterminer la finalité de notre action » (Boisvert, Jutras, Legault & Marchildon, 2003, p. 79) et à pouvoir en répondre. (Rondeau, 2015, p. 210)

Autres caractéristiques : cette conception de l'éthique est *internaliste* au sens où « les règles sont négociées de manière immanente » contrairement à « une éthique des normes, à la Kant, pour laquelle nos comportements seraient prescrits par des règles externes et transcendantes » (Paveau, 2014, p. 4) ; et elle est *intersubjective*, puisque la délibération (qui consiste en la réflexion éthique orientée vers la décision d'action) recherche les raisons

13 Intérêt et curiosité des élèves envers le programme et ses contenus, mise en pratique des connaissances acquises dans la pratique du dialogue, meilleure compréhension des manifestations du religieux, etc.

acceptables ou raisonnables du point de vue d'un « auditoire universel »[14]. Il s'agit donc de développer chez les élèves une pensée libre, mais critique et responsable.

Cette conception de l'éthique s'inscrit donc résolument dans un pragmatisme qui marquera la différence entre le programme ECR et l'enseignement moral tel que compris habituellement. Il ne s'agit pas de transmettre aux élèves un ensemble de normes ou de prescriptions à observer, que l'on aurait déduit de principes et de valeurs posés *a priori*, mais plutôt de les amener à réfléchir de manière critique sur les principes, valeurs et normes proposées par les groupes de la société, dans la perspective d'un vivre-ensemble qui repose sur la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. Une telle conception de l'éthique n'est pas propice aux tensions ou aux conflits sur le plan des convictions, puisqu'elle se place en surplomb des débats de valeurs et qu'elle n'est pas agonistique ; elle ne prend pas partie, elle ne propose pas une manière de vivre ou une morale qui s'opposerait à d'autres. Elle suppose plutôt une posture critique qui met en suspens les valeurs ou les normes pour mieux examiner leur signification.

À titre de comparaison, la proposition française *Morale Laïque. Pour un enseignement laïque de la morale* ?[15] (Bergounioux, Loeffel & Schwartz, 2013) a fait un autre choix. Si elle a tout de même des points en commun avec le programme ECR – par exemple, elle propose l'enseignement d'une morale « laïque en ce qu'elle est non confessionnelle » (p. 23) –, elle s'en distingue par le fait que cette morale se veut également « civique en ce qu'elle est en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique » (p. 23). On peut en effet y lire que l'enseignement d'une morale laïque requiert « l'identification claire et précise des valeurs communes à transmettre » ainsi que « la légitimité des enseignants à transmettre ces valeurs » (p. 23). Outre le fait que ce dernier élément détonne par rapport à la posture professionnelle exigée des enseignant·e·s en ECR, le programme québécois ne propose pas explicitement une éthique « civique ». D'abord, pour des raisons pratiques de curriculum : il existe un programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté mis en place bien avant l'ECR qui aborde déjà les « vertus civiques ». Ensuite, parce que le programme d'ECR prend appui sur les principes et les valeurs des États de droit démocratiques. D'inspiration libérale plutôt que républicaine, il promeut davantage un vivre-ensemble fondé sur la tolérance, l'ouverture et le pluralisme que sur la volonté d'adhérer à une culture commune déjà-là.

La proposition française a fait l'objet d'une analyse critique attentive de la part de Ruwen Ogien dans *La guerre aux pauvres commence à l'école* (2013). Certains de ses arguments visent la capacité du programme à réaliser ses objectifs, d'autres dénoncent la pseudo-laïcité qui le traverse. Il peut être intéressant de voir dans quelle mesure cette critique affecte aussi le programme ECR dont la neutralité axiologique voulue s'apparente à la laïcité visée par le programme français. Ainsi, Marie-Anne Paveau (2014) objecte à la proposition française que l'apprentissage formel de la pensée rationnelle et critique ne garantit pas le respect des valeurs positives. Ce reproche ne s'adresse pas au programme ECR car ce n'est pas son but d'amener les élèves à respecter un ensemble de valeurs déjà-là. Par contre, la critique telle que la formule Ogien est plus sérieuse considérant les finalités d'ECR :

> [Le] projet d'instaurer des cours de morale laïque à l'école […] est une illustration presque parfaite de la forme la plus courante de naïveté épistémologique, celle qui consiste à croire que la libre discussion ou la réflexion rationnelle aboutiront nécessairement à un accord sur les valeurs. (Ogien, 2013, p. 88)

Ogien a raison : la libre discussion et la réflexion rationnelle n'aboutissent pas *nécessairement* ou *toujours* à un accord sur des valeurs. Mais elles y aboutissent parfois. Cependant, dans la perspective qui est celle du programme ECR, l'essentiel est ailleurs : dans l'apprentissage de la discussion rationnelle. Le programme ECR ne fait pas « l'hypothèse que les questions éthiques admettent des réponses correctes et que le raisonnement devrait être orienté vers la découverte de ces bonnes réponses » (Weinstock, 2015, non paginé). Il postule plutôt que le dialogue rationnel permet aux élèves d'apprendre et de s'exercer à débusquer les mauvais arguments et les positions non fondées. C'est d'ailleurs pourquoi, dans le programme québécois, la C1 et la C3 vont de pair (Rondeau, 2008).

Selon Ogien (dans Paveau, 2014, p. 5), « l'enseignement de la morale ressemble plus à celui de la natation qu'à celui des mathématiques, ce qui pose de redoutables problèmes d'évaluation ; il semble peu pertinent, en effet,

14 J'emprunte la notion d'« auditoire universel » à Perelman qui la définit ainsi : « pour le philosophe, la rationalité est liée à des valeurs qu'il voudrait non seulement communes, mais aussi universalisables, souhaitant qu'elles puissent obtenir l'adhésion de l'auditoire universel, c'est-à-dire composé de tous les hommes à la fois raisonnables et compétents. Mais n'étant jamais sûr de l'universalité de ses normes et de ses valeurs, le philosophe doit toujours être prêt à entendre les objections qu'on pourrait lui opposer, et à en tenir compte, s'il n'est pas à même de les réfuter. Le dialogue doit être ouvert, car les thèses qu'il avance, il ne peut jamais les considérer comme définitives ». (Perelman, 1968, p. 202)

15 Il s'agit d'un rapport commandé par le ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon, paru en avril 2013, pour l'élaboration de programme français d'enseignement moral et civique entré en vigueur à la rentrée 2015.

d'appliquer à la morale laïque les règles d'évaluation, qu'elles soient formatives ou sommatives, des disciplines traditionnellement enseignées à l'école ». La critique d'Ogien concerne ECR pour deux raisons. D'abord, parce qu'il ne s'agit pas en ECR d'évaluer objectivement ce que sont le bien, le mal, le vice ou la vertu. Ensuite, parce qu'on n'évalue pas une compétence comme on évalue des connaissances. L'éthique en ECR ne repose pas sur des connaissances dont la maîtrise se renforce au fur et à mesure qu'on les applique à des situations d'apprentissage. Elle s'incarne dans des compétences (*réfléchir sur des questions éthiques, manifester une compréhension du phénomène religieux, pratiquer le dialogue*) qui se développent au fur et à mesure qu'elles s'exercent dans des situations d'apprentissage ou dans la vraie vie. Les enseignant·e·s d'ECR ont d'ailleurs très tôt pris conscience des difficultés que pose l'évaluation d'une compétence. Si cette difficulté n'a pas été complètement aplanie à ce jour, il suffit de dire pour l'instant que l'évaluation en ECR ne se fait pas comme les autres « disciplines traditionnellement enseignées à l'école ».

Enfin, Ogien se méfie de ce que représente sur le plan politique une éthique prétendument neutre et laïque qui, bien souvent, dans les faits, promeut plutôt une laïcité définie à partir de la culture majoritaire ; une laïcité qui exclut les particularismes des groupes minoritaires, peu tolérante et peu ouverte à la diversité. Peut-être a-t-il raison de s'en inquiéter pour ce qui est du programme français, je ne saurais le dire. Quant au programme ECR, ce qui a été dit plus haut montre bien, je pense, les précautions prises pour s'éloigner de ce piège. Le programme québécois n'est pas pour autant complètement neutre sur le plan axiologique et idéologique. Les intuitions qui le fondent s'apparentent au libéralisme que développe John Stuart Mill dans *De la liberté* (1990), auquel Ogien a exprimé plusieurs fois son attachement. Or, ce qu'a voulu faire valoir Mill, qui plaide pour la tolérance et insiste sur la valeur de la diversité, c'est que le pluralisme est un des fondements à la fois de la démocratie et de la tolérance (Mendus, 2001, p. 1632). C'est sur la même idée que prend appui le programme ECR. La compétence 3 du programme, *pratiquer le dialogue*, postule implicitement qu'une réflexion éthique critique ne peut pas prendre appui sur des dogmes ou sur des convictions inébranlables. La compétence 2, *manifester une compréhension du phénomène religieux*, est justifiée par la nécessité que cette réflexion critique prenne en compte, dans le dialogue rationnel, les autres visions du monde. Ces deux compétences nourrissent la réflexion sur des questions éthiques ; la première en assurant sa dimension critique, la deuxième en insistant sur l'importance de la reconnaissance de l'autre pour la poursuite du bien commun. Sans quoi le commun n'est pas commun mais exclusif.

4 Éthique *et* culture religieuse

Dans le paragraphe précédent, j'ai répondu trop brièvement à une question souvent posée : pourquoi avoir mis l'éthique et la culture religieuse dans un même programme ? Pourquoi ne pas en avoir fait deux matières séparées considérant que les compétences dont le développement est visé sont très différentes ? Considérant aussi qu'elles peuvent être traitées séparément et qu'elles le sont de fait très souvent dans l'enseignement du programme ? Un programme d'éthique plutôt que d'éthique et culture religieuse n'aurait pas provoqué de réactions aussi vives. La décision prise par le gouvernement de ne faire qu'un seul programme avec les deux matières serait-elle une concession faite aux éléments conservateurs et religieux de la société québécoise, comme le pense le Mouvement laïque québécois ? En tout cas, dans le débat public, plusieurs personnes y ont vu un détournement du projet de déconfessionnalisation.

Dans le document ministériel de 2005 annonçant les orientations du programme ECR (MELS, 2005), la présence de l'éthique et de la culture religieuse dans une même matière est justifiée par des raisons d'ordres pédagogique et pratique, mais aussi en invoquant la complémentarité de ces matières.

> Diverses raisons fondent la décision d'inclure dans un même programme d'études la formation éthique et la formation relative à la culture religieuse. En effet, il ne s'agit pas, au primaire et au secondaire, de spécialiser les élèves, mais bien de les initier à ces matières. Il faut aussi tirer le meilleur profit possible du temps dévolu à ces matières dans la grille horaire. Enfin, il est pédagogiquement souhaitable de faciliter la compréhension du monde par l'élève en n'érigeant pas de cloisons entre des univers qui, bien que spécifiques, peuvent être complémentaires. (MELS, 2005, p. 5)

Le programme reprend cet argument de complémentarité en soulignant que ces deux matières renvoient « l'une et l'autre à des zones d'expression particulièrement sensibles de la diversité » présentes dans la société québécoise pluraliste :

> En réunissant dans un même programme l'éthique et la culture religieuse, deux dimensions essentiellement distinctes mais renvoyant l'une et l'autre à des zones d'expression particulièrement sensibles de la diversité, on compte aider les élèves à mener une réflexion critique sur des questions éthiques et à comprendre le fait religieux en pratiquant, dans un esprit d'ouverture, un dialogue orienté vers la recherche du vivre-ensemble. (MELS, 2008, p. 1)

Selon Bégin (2008), la relation entre ces deux compétences est complémentaire, mais *asymétrique* : « [l]es objets propres à chacune de ces compétences ne sont pas situés sur un même plan ; les habiletés qu'elles cherchent à développer ne sont pas les mêmes et, surtout, les compétences ne dépendent en aucune façon l'une de l'autre » (p. 103). Pour ma part, j'ai voulu fournir une justification *a posteriori* de l'association de l'éthique et de la culture religieuse dans un même programme (Rondeau, 2008 et 2012) en montrant que c'est essentiellement à travers la réflexion sur des questions éthiques (C1) que s'exerce la réflexion sur le vivre-ensemble et que, dans une société pluraliste, cette réflexion doit se faire par le moyen d'un dialogue (C3) – une manière pacifique de régler les différends – qui prend en compte les diverses visions du monde et conceptions de la vie bonne et qui met en œuvre une compréhension de l'autre, ce à quoi devrait servir la culture religieuse (C2). Par conséquent, il m'a semblé qu'on pouvait articuler d'une manière plus sensée la relation entre les trois compétences du programme en considérant la C1, *réfléchir sur des questions éthiques,* comme la compétence principale du programme, et les deux autres comme des moyens pour assurer son développement, des compétences sous-jacentes. Ma position s'éloigne donc un peu de celle de Bégin puisque je considère que la C2, *manifester une compréhension du phénomène religieux,* devrait être au service de la C1.[16]

La raison de cette proposition est la suivante : dans un monde pluraliste, la réflexion éthique est beaucoup plus préoccupée par les questions qui concernent le vivre-ensemble que par la question individuelle du bonheur ou de la vie bonne telle que la pose l'éthique classique. Située dans la perspective du vivre-ensemble, la compétence 1, *réfléchir sur des questions éthiques,* a besoin de s'appuyer sur la compétence à pratiquer le dialogue (C3) car, comme je l'ai dit plus tôt, le dialogue rationnel permet aux élèves de débusquer les arguments fallacieux ou les positions dogmatiques et de rechercher des réponses raisonnables aux questions éthiques. On comprend donc que la C3 soit au service de la C1. Et c'est ainsi d'ailleurs que le programme conçoit leur relation.

La réflexion éthique requiert aussi de comprendre le point de vue des autres personnes. Comprendre le point de vue de l'autre – ce qu'on appelle la décentration – est un élément central d'une réflexion critique *et* inclusive des différents points de vue. C'est à ce prix seulement que la réflexion éthique s'inscrit encore dans une certaine visée d'universalisation. Selon moi, c'est la fonction qui *devrait* être dévolue à la compétence 2, *manifester une compréhension du phénomène religieux*. S'intéressant à la manière dont le religieux se présente à nous, la C2 adopte une approche phénoménologique. Son but est que l'élève comprenne la signification et la fonction des *manifestations* du religieux qui se trouvent dans son environnement et dans la société québécoise (manifestations architecturales, toponymiques, artistiques, littéraires, historiques, patrimoniales, etc.) et non qu'il acquière un savoir objectif ou critique sur les différentes traditions religieuses. Cette approche phénoménologique est controversée, d'une part, parce qu'elle ne permet pas d'accéder à la signification profonde de l'expérience religieuse ; d'autre part, parce qu'elle n'enseigne pas les démarches ou les savoirs issus des sciences humaines sur les religions. Mais dans la perspective du vivre-ensemble, cette approche est plus profitable parce que *comprendre le phénomène religieux* devient *comprendre* le sens que l'autre qui appartient à une tradition religieuse particulière attribue à des expressions du religieux. Elle met en œuvre une herméneutique de l'autre. C'est pourquoi la C2 devrait, elle aussi, être pensée comme au service de la C1.

5 En guise de conclusion : que faire des positions et des valeurs irréconciliables ?

La tolérance n'est pas une fin en soi. Elle n'est pas une nouvelle morale ou un nouveau catéchisme. Elle est un moyen nécessaire, une exigence, une condition *sine qua non* du vivre-ensemble. La prémisse de laquelle découle le programme ECR est que le vivre-ensemble dans un contexte marqué par le pluralisme culturel et moral ne peut réussir – si on renonce à la force – que par le dialogue. Le programme ECR n'enseigne pas de valeurs, il renvoie les élèves à une réflexion sur les valeurs auxquelles ils adhèrent pour qu'ils évaluent dans quelle mesure ces valeurs

16 Cependant, l'analyse de Bégin – qui a participé lui-même à l'élaboration du programme – est conséquente avec l'intention des rédactrices et rédacteurs du programme. La mienne est une proposition de ce que devrait être le programme, sans qu'elle ne change rien toutefois au contenu actuel. Il s'agit plutôt d'une justification ou une lecture possible *a posteriori*.

peuvent fonder des options ou des actions qui contribuent favorablement au vivre-ensemble. Devant les questions des élèves ou devant leurs affirmations péremptoires, l'enseignant·e n'apporte pas de réponses, il ou elle relance la réflexion avec de nouvelles questions en rappelant les finalités du programme et en rappelant aussi qu'elles sont des conditions du vivre-ensemble. C'est pour cela qu'il n'y a pas de tension ou de conflit entre les valeurs des élèves et celles enseignées en ECR.

Pour illustrer très brièvement ce que j'essaie de dire ici, je reproduis deux récits d'enseignantes ayant suivi l'attentat contre Charlie Hebdo. Le premier relate une situation où l'expression de la part d'élèves de points de vue spontanés, non critiqués et surtout violents, surprend l'enseignante qui semble prise au dépourvu. Celle-ci réagit en condamnant (en son for intérieur) le point de vue des élèves. Le second illustre bien ce que signifie d'utiliser le dialogue pour amener les élèves à réfléchir.

1er cas :
Hélène (professeure en CM1) entame la journée en expliquant à ses élèves les raisons de la minute de silence avant la cantine pour les victimes de Charlie Hebdo. Des élèves l'interrompent :

> « Oui mais ils n'avaient pas le droit de se moquer du prophète », lance l'un. « Ils n'avaient qu'à pas se moquer de notre religion », enchaîne une autre. Hélène est médusée. Elle tente de les éclairer sur la liberté d'expression, la liberté de parole. « Si j'étais la seule à pouvoir parler et que vous étiez réduits au silence, comment réagiriez-vous ? », les interroge l'enseignante […].
>
> Petite moue dubitative de certains écoliers. « Tant pis pour eux, comme ça, ils n'écriront plus "c'est dur d'être aimé par des cons !" », renchérit [un élève]. […]. Même si elle est consciente que les élèves ne font que répéter ce qu'ils entendent, cela ne suffit pas à rassurer Hélène sur l'avenir. « Ils n'ont pas de notions de respect des droits, de respect de l'autre », déplore-t-elle. Et de s'inquiéter : « Qu'est-ce qui va se passer quand on va aborder l'histoire des religions ? » (Sportouch, 2015)

2e cas :

> Élève 1 : « Madame, ceux qui mettent "Je suis Charlie" sur Facebook, ils sont racistes ? Ça s'fait pas quand même, sur Facebook j'ai vu une femme qui brûle le Coran ».
>
> Maîtresse : « est-ce qu'on peut croire tout ce qu'on voit sur Facebook ? »
>
> Élève 1 : Silence
>
> Élève 2 : « Quand même, ils l'ont cherché… ça s'fait pas de dessiner Mahomet comme ça ».
>
> Maîtresse : « Ça t'a choqué ? »
>
> Élève 2 : « Bah oui… »
>
> Maîtresse : « C'était leur métier de choquer, parce que ça fait réfléchir. Mais est-ce qu'ils méritaient pour autant de mourir ? »
>
> Élève 2 : « … non … » (Faivre, 2015)

Je ne prétends pas qu'il n'y a jamais de tensions entre les valeurs des un·e·s et des autres en ECR. La réflexion rationnelle et critique a inévitablement un effet critique sur nos propres convictions ; *a fortiori* si elle est menée avec d'autres. Par ailleurs, cette tension est constitutive du pluralisme et de la démocratie, et il n'est pas mauvais que les élèves y soient confronté·e·s plus tôt que tard. En outre, elle est bénéfique à la réflexion ; elle en constitue même un motif important. La question plus difficile est de savoir que faire des positions irréconciliables lorsque les tensions deviennent des oppositions irréductibles. Je n'ai peut-être pas de réponse satisfaisante à cette question, mais je pense que le dialogue rationnel permet au moins de voir où loge le désaccord. C'est déjà ça. Je dis souvent aux enseignant·e·s que, dans de telles situations, il peut être bon de rappeler aux élèves les finalités du programme qui balisent aussi le dialogue dans la classe. Il n'y a sans doute rien à faire avec celles et ceux qui refusent de s'engager dans un dialogue, mais comme le montre entre autres le succès de la philosophie pour enfants, peu d'élèves résistent au plaisir du dialogue rationnel.

À propos de l'auteure

Dany Rondeau (Ph. D.) est professeure de philosophie et d'éthique et directrice du programme de maîtrise en éthique de l'Université du Québec à Rimouski (Québec, Canada). Elle s'intéresse au pluralisme moral et culturel et aux conditions d'une épistémologie interculturelle. Lors de la mise en place du programme ECR, au Québec, elle a travaillé à la formation continue des enseignant·e·s.
dany_rondeau@uqar.ca

Références

Association des parents catholiques du Québec (APCQC). (2007). La liberté religieuse : une réponse à Luc Bégin. Récupéré le 10 janvier 2016 du site de l'APCQC : http://www.apcqc.net/fr/actualites/communique.php?id_release=9

Bégin, L. (2008). Éthique et culture religieuse : une asymétrie complémentaire. Dans J.-P. Béland & P. Lebuis (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 93-107). Québec : Presses de l'Université Laval.

Bergounioux, A., Loeffel & L. Schwartz, R. (2013). *Pour un enseignement laïque de la morale*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Récupéré le 16 janvier 2016 du site du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : http://cache.media.education.gouv.fr/file/04_Avril/64/5/Rapport_pour_un_enseignement_laique_de_la_morale_249645.pdf

Boisvert, Y., Jutras, M., Legault, G. A. & Marchildon, A. (2003). *Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique*. Montréal : Liber.

Couture, R., Laberge, H. & Poisson, M. M. (2006). Éthique et culture religieuse. *Cité laïque*, 7, 9-12.

Faivre, C. (2015, 11 janvier). « Madame, ils l'ont bien cherché quand même ». Un débat en classe. Vendredi 9 janvier 2015 [billet de blogue]. Repéré le 8 mars 2016 sur le site de *Philosophie Magazine* : http://www.philomag.com/blogs/dans-la-tete-des-enfants/madame-ils-lont-bien-cherche-quand-meme-un-debat-en-classe-vendredi-9

Giasson, T., Brin, C. & Sauvageau, M.-M. (2008). La couverture médiatique des accommodements raisonnables dans la presse écrite québécoise. Vérification de l'hypothèse du tsunami médiatique. Communication présentée dans le cadre du congrès conjoint de l'*American Council for Québec Studies* et de l'*Association for Canadian Studies in the United States*, Québec, 13 novembre 2008. Récupéré le 8 mars 2016 du site du département d'information et de communication de l'Université Laval : http://www.com.ulaval.ca/fileadmin/contenu/docs_pdf/articles/articles_profs/ACQSGiassonetalfinal.pdf

Mendus, S. (2001). Tolérance. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (p. 1630-1635). Paris : Presses universitaires de France.

Mill, J. S. (1990). *De la liberté*. Paris : Gallimard.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Éthique et culture religieuse. Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire*. Récupéré le 8 mars 2016 du site ministériel de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf

MELS. (2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et culture religieuse : Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec.* Récupéré le 8 mars 2016 du site ministériel de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/aff_religieuses/prog_ethique_cult_reli_f.pdf

Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école*. Paris : Grasset.

Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Paris : Gallimard.

Paveau, M.-A. (2014). Le parfum de l'homme éthique, et autres questions touchant à la morale dans l'enseignement, la langue et les textes. *Pratiques*, *163-164*. Récupéré le 23 avril 2015 du site de la revue : http://pratiques.revues.org/2236

Perelman, Ch. (1968). *Droit, morale et philosophie*. Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence.

Rondeau, D. (2015). L'accompagnement comme mode de formation et d'intervention en éthique. Dans L. Bégin, L. Langlois & D. Rondeau (dir.), *L'éthique et les pratiques d'intervention en organisation* (p. 197-224). Québec : Presses de l'Université Laval.

Rondeau, D. (2012). Fondements philosophiques et normatifs du programme *Éthique et culture religieuse* (ECR) : une analyse sous l'angle de la reconstruction. Dans N. Bouchard & M. Gagnon (dir.), *L'éthique et la culture religieuse en question* (p. 173-194). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rondeau, D. (2008). Comprendre le phénomène religieux : condition d'une éthique pluraliste. Dans J.-P. Béland & P. Lebuis (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 73-92). Québec : Presses de l'Université Laval.

Sportouch, B. (2015, 10 janvier). « Ils n'avaient pas le droit de se moquer du prophète ». Récupéré le 15 janvier 2015 sur le site du magazine d'actualité *L'Express* : http://www.lexpress.fr/actualite/societe/imad-eleve-de-cm1-ils-n-avaient-pas-le-droit-de-se-moquer-du-prophete_1639258.html#G7FQYSAClafiAozi.99

Weinstock, D. (2015). What Did Loyola Really Decide? Récupéré le 30 mars 2015 du site *In Due Course* : http://induecourse.ca/what-did-loyola-really-decide/

Quel modèle de formation des enseignant·e·s en Éthique et culture religieuse ? Analyse d'expériences québécoises

Jean-Philippe Perreault

Depuis près de dix ans, l'ensemble des élèves québecois·e·s du primaire et du secondaire suivent obligatoirement le cours Éthique et culture religieuse. L'implantation de ce programme, en remplacement de l'enseignement moral et religieux confessionnel, a rencontré plusieurs défis dont la formation du personnel enseignant semble le plus important. En retraçant quelques étapes de ce processus et en prenant appui sur des enquêtes menées au cours des dernières années, quelles leçons pouvons-nous tirer de l'expérience québécoise ? Quels sont les besoins des enseignantes et enseignants ? Est-il possible de dégager un modèle de formation adapté et efficient dans ce contexte ?

Zusammenfassung

Seit beinahe zehn Jahren besuchen die Primar- und Sekundarschüler/-innen von Québec den obligatorischen Unterricht «Éthique et culture religieuse». Da dieser Unterricht den konfessionellen Religions- und Moralunterricht ersetzt, ist die Implementierung des neuen Programms mit diversen Herausforderungen verbunden, wobei die Schulung des Lehrpersonals die grösste dieser Herausforderungen darstellt. Im Beitrag werden einige Etappen dieses Prozesses nachgezeichnet. Dabei wird Bezug genommen auf Untersuchungen, die in den vergangenen Jahren durchgeführt wurden: Welche Schlüsse können wir aus dem québec'schen Experiment ziehen? Welche Bedürfnisse haben die Lehrerinnen und Lehrer? Ist es möglich, ein Ausbildungsmodell zu entwickeln, das diesem Kontext angepasst ist und wirksam erscheint?

Summary

For almost ten years, all primary and secondary pupils in Quebec have taken a compulsory Ethics and Religious Culture course. The establishment of this syllabus, replacing confessional moral and religious instruction, has encountered several challenges, the most important of which seems to be the training of the teaching staff. By retracing some steps in this process and drawing on recent surveys, what lessons can we draw from the Quebec experience? What are the teachers' needs? Is it possible to extract from it a training model that is appropriate and effective in this context?

Éthique et cultures religieuses en tension est un titre tout désigné pour rendre compte de l'évolution de la place des questions morales et religieuses à l'École québécoise. L'implantation, en 2008, du programme Éthique et culture religieuse (ECR) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008)[1] est l'aboutissement de longs débats sociaux et politiques – parfois émotifs – dont il faut situer l'origine dans les années 1960 alors que le système d'éducation se modernise et se laïcise. Ces cinquante dernières années ont été marquées par différentes phases et processus qui ont mené, lentement, au choix du Québec : mettre fin à l'enseignement religieux et moral confessionnel catholique ou protestant sans pour autant évacuer de l'école la question religieuse et la réflexion éthique. En cela, il s'agit bien d'un nouveau programme de formation : nouvelle approche, nouvelle posture enseignante, nouvel apport à la formation des jeunes.

Après près de dix ans d'enseignement de ce programme obligatoire dans les classes du primaire et du secondaire, quelles leçons tirer de l'expérience québécoise ? Des nombreux défis qui ont accompagné son implantation, la formation continue du personnel enseignant est, à notre avis, le principal. Plus que les débats sur la laïcité, sur la liberté de conscience ou sur les effets présumés d'un tel enseignement sur le cheminement religieux des élèves, nous verrons que c'est bien la formation qui est, aujourd'hui encore, source première de tensions autour du programme ECR.

1 Les programmes ECR (primaire et secondaire) sont disponibles sur le site du MELS : http://www.education.gouv.qc.ca/programme-ethique-et-culture-religieuse/

Si notre intention est d'en arriver, ultimement, à dégager les traits d'un éventuel modèle de formation adapté et efficient, notre ambition manque pour l'instant de moyens. Aucune étude globale n'a encore été menée au Québec sur l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse et l'évaluation périodique du programme par le Ministère de l'Éducation tarde. Conséquemment, les données, trop rares et parcellaires, ne nous permettent pas d'établir un véritable état des lieux pourtant nécessaire. Si, par ce programme, le Québec semble avoir innové, force est de constater que les conditions pour en documenter les suites n'ont pas encore été réunies. Tout de même, en prenant appui sur nos observations et un matériau empirique limité, nous croyons être en mesure de proposer quelques réflexions et considérations sur ces questions ; nos propositions étant davantage de l'ordre de l'essai que de la thèse solidement étayée et validée.

1 Brève généalogie du programme ECR et de son implantation

> Disons d'abord que la solution au problème religieux de l'enseignement devra respecter une double exigence. Elle devra d'abord tenir compte du caractère pluraliste, au point de vue religieux, que prend maintenant le Québec. […] En second lieu, la question de la confessionnalité ou de la non-confessionnalité scolaire ne peut être analysée et résolue sans qu'on prenne en considération les exigences du système scolaire global. Celui-ci doit en effet pourvoir à l'éducation de tous ; il doit au surplus assurer à chaque élève ou étudiant un enseignement général et professionnel de bonne qualité ; la civilisation scientifique et technique, les progrès de l'esprit humain dans tous les domaines de la connaissance et de l'expression artistique imposent à l'école un effort peut-être sans précédent pour hausser toujours davantage le niveau de l'enseignement. […] Au moment où le Québec s'engage, suivant cet axe de pensée, dans une des plus importantes réformes pédagogiques de son histoire, la solution du problème de la confessionnalité scolaire doit s'inspirer à la fois de l'obligation de respecter la liberté religieuse de tous et de la nécessité de favoriser le progrès scolaire à tous les niveaux. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966, p. 75)

Si le programme ECR est encore jeune (2008), la transformation de la place accordée aux questions religieuses dont il témoigne s'enracine dans une généalogie plus longue. La citation précédente est tirée du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec publié en 1964. Présidée par Mgr Alphonse-Marie Parent, elle recommandera la création du Ministère de l'Éducation et le développement d'un système scolaire moderne, sous la responsabilité de l'État et non plus de l'Église. Bien que l'enseignement religieux confessionnel fut maintenu jusqu'en 2008, on s'interroge alors déjà : comment « respecter la liberté religieuse de tous et de la nécessité de favoriser le progrès scolaire à tous les niveaux » ?

Bien entendu, ces remises en question ne sont en rien étrangères à l'esprit de l'époque. Le Québec connaît alors sa *Révolution tranquille*, période qui, dans l'imaginaire collectif, marque l'entrée dans une modernité culturelle et technique. C'est à grande vitesse que la « priest ridden province » – pour reprendre l'expression canadienne plutôt péjorative – se sécularise. Alors que l'identité canadienne-française était nécessairement catholique, l'identité nationale québécoise naissante s'inscrit désormais directement dans le politique, portée par un nouveau nationalisme d'une jeune bourgeoisie – en grande partie issue de la matrice catholique – qui souhaite remplacer l'élite jusque-là essentiellement cléricale. Dans les débats de l'époque sur la laïcité scolaire, le pragmatisme l'emporte sur l'idéologique. De part et d'autre, les positions extrêmes sont évitées. La laïcité mise de l'avant par le Mouvement laïc de langue française en est une de consensus : « La laïcité se fera avec les chrétiens, ou elle ne se fera pas » écrira le militant laïc Maurice Blain en 1961 (cité par Lemieux & Montminy, 2000, p. 59). Quant aux évêques québécois, « sensibles au souffle de Vatican II, peut-être, ils entendent concilier la participation à la cité et le respect de leur tradition » (Lemieux & Montminy, 2000, p. 59). En arrière-plan de ces transformations, un passage marquant se dessine : « celui par lequel la *communauté des citoyens* remplacera bientôt la *communauté des croyants* comme lieu d'encadrement des comportements » (Lemieux & Montminy, 2000, p. 61). Le tout force l'Église catholique à se redéfinir et à penser à nouveaux frais son rôle et sa place comme institution, mais également le rôle et la place de son héritage et les modalités de sa transmission. En 1971, le Rapport de la Commission d'étude sur les laïcs et l'Église présidée par le sociologue Fernand Dumont propose une orientation qui n'est pas complètement étrangère à celle qui présidera à la mise en place du programme ECR, 35 ans plus tard :

> L'héritage religieux constitue un fait sociologique et un bien collectif que personne, au Québec, ne peut ignorer. C'est pourquoi il est désirable qu'un cours d'initiation au fait religieux fasse partie intégrante du programme d'étude du cours secondaire. Cet enseignement s'inspirerait des sciences positives de la religion, mais il ne devrait pas être une juxtaposition disparate de disciplines : un travail pédagogique est à faire. (Commission d'étude sur les laïcs et l'Église, 1971, p. 188)

En somme, ce sont plus de 40 ans de débats sur la place de la religion à l'école qui mèneront à l'adoption du programme ECR. Certains moments apparaissent plus déterminants : les États généraux sur l'éducation (1995-1996) qui recommanderont de poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire et, dans la foulée, le rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999) qui proposera la mise en place d'un programme obligatoire d'enseignement culturel de la religion et d'un service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire. Après une série de mesures permettant la déconfessionnalisation du système scolaire sur le plan légal, le gouvernement annonce, en 2005, l'implantation du programme ECR pour 2008.

2 Implantation du programme ECR

Le processus d'implantation du programme ECR s'amorce dès qu'est prise la décision de mettre fin au « régime d'option » (soit l'enseignement moral et religieux catholique, soit l'enseignement moral et religieux protestant, soit l'enseignement moral non religieux) et d'implanter un programme obligatoire d'éthique et de culture religieuse, de la première année du primaire à la cinquième secondaire, tant dans les écoles du réseau public que du réseau privé. La tâche est colossale et inédite. Les orientations ministérielles sont publiées en mai 2005. Pour septembre 2008, il faudra rédiger les programmes du primaire et du secondaire (compétences, contenus, cadre d'évaluation…) ; expérimenter le programme dans six écoles ; mener des consultations auprès d'enseignant·e·s, d'expert·e·s de différents horizons et de groupes religieux ; accompagner les maisons d'édition dans l'élaboration de matériel didactique et approuver le matériel produit ; informer les universités des modifications nécessaires à la formation des maîtres. Mais surtout, pour ce qui nous occupe, cette période fut occupée à former 25 000 enseignant·e·s en exercice. Alors que le rapport du Groupe de travail sur la religion à l'école (1999) misait paradoxalement sur « les contraintes du système scolaire » (p. 213) pour offrir le temps nécessaire à ce passage, jamais n'a-t-on assisté à un changement aussi rapide touchant simultanément tous les degrés d'enseignement primaire et secondaire, soit près d'un million d'élèves.

De 2005 à aujourd'hui, nous distinguons deux phases dans l'expérience de formation continue des enseignant·e·s en éthique et culture.

2.1 Première phase : mobilisé·e·s par la nouveauté dans l'urgence et les contestations

Pour former le personnel enseignant à ce nouveau programme, le Ministère de l'Éducation et les commissions scolaires élaborent un plan national de formation à partir de 2006. Le modèle adopté repose sur une structure décentralisée à deux niveaux. Dans différentes régions du Québec, des universitaires spécialisés en sciences des religions, en éthique et en sciences de l'éducation forment d'abord des enseignant·e·s et conseillères et conseillers pédagogiques[2] qui, une fois formé·e·s, offriront à leur tour des ateliers à leurs collègues. L'intention est d'enraciner l'expertise dans les milieux.[3] Au plan national, quatre forums seront organisés par le Ministère de l'Éducation abordant tout autant la réflexion éthique, la culture religieuse, la pratique du dialogue que les orientations du programme et la posture professionnelle.

Bien que nous ne soyons pas en mesure d'évaluer ce modèle et ses retombées, nous avons pu observer certaines des difficultés rencontrées. La première est liée aux débats qui animent l'opinion publique à l'époque. S'il n'est pas inhabituel que les religions suscitent les passions dans l'espace public, la période 2007-2008 est tout de même effervescente sur ce plan au Québec. Ce qui fut nommé la crise des accommodements raisonnables (Bouchard & Taylor, 2008) crée un climat de tension autour de questions touchant au pluralisme religieux, à la laïcité et au vivre-ensemble. Qui plus est, le programme ECR est lui-même objet de contestations. Certains acteurs le perçoivent comme un outil de promotion du relativisme moral, du multiculturalisme canadien ou de l'importance de la religion elle-même alors que d'autres estiment qu'il porte atteinte à leur liberté de conscience et de religion et demandent que leurs enfants en soient exempté·e·s – ce qui fut systématiquement refusé. Certes, il ne s'agit pas de l'opinion de la majorité des parents, mais ces oppositions feront grand bruit dans les médias et sauront attirer

2 Au Québec, les conseillères et conseillers pédagogiques sont des professionnel·le·s de la pédagogie qui ont pour mandat la formation continue du personnel enseignant par de l'accompagnement individuel et de la formation collective. Ils sont au service des commissions scolaires – structure administrative intermédiaire entre les écoles et le mnistère de l'Éducation, sur un territoire donné. Ils et elles sont d'ordinaire spécialisé·e·s dans l'une ou l'autre discipline et interviennent auprès d'enseignant·e·s dans plusieurs écoles.

3 Pour une description et une analyse de ce processus : voir Rondeau & Cherblanc (2010).

l'attention publique.[4] Dans cette conjoncture, en plus d'être dans l'inquiétude devant une nouvelle matière à enseigner, les enseignant·e·s craignent des tensions avec certains parents. Dès lors, ECR apparaît comme une matière dont l'enseignement pourrait s'avérer délicat ou embarrassant.

Il nous faut souligner également le contexte particulier dans lequel se trouve le milieu scolaire. Quelques-un·e·s regrettent l'enseignement religieux confessionnel, d'autres ne voient pas l'intérêt d'accorder une place aux religions – quelle que soit l'approche – dans un cursus scolaire déjà bien garni. Même chez les plus convaincu·e·s et intéressé·e·s, leur motivation se heurte aux conditions de formation : peu de dégagement de tâche, temps limité, concurrence des priorités. Sans parler que les intervenant·e·s scolaires sortent à peine d'une réforme pédagogique[5] qui en a essoufflé plus d'un·e.

Globalement, nous pourrions dire que les principales difficultés ont pour cause un temps de transition et d'implantation tout simplement trop court. Malgré les sommes considérables investies par le Ministère de l'Éducation, malgré les efforts et le travail acharnés des équipes de formation, malgré la mobilisation des milieux scolaire et universitaire, le choix de n'accorder que trois ans (2005-2008) pour des raisons politiques et légales a des impacts majeurs. Le processus de formation ne pouvait être complété dans les temps. À la rentrée de septembre 2008, alors que le programme doit prendre vie en classe, le temps de formation offert au personnel enseignant demeure fort limité, particulièrement au primaire. Bien entendu, les offres de formation ne perdaient rien de leur pertinence après cette date. Cependant, rapidement ECR s'est vu déclassé dans l'ordre des priorités, plusieurs milieux scolaires devant déjà faire face à d'autres défis.[6]

Avec le recul, nous pouvons constater que c'est la compréhension des orientations du programme ECR qui a été l'une des principales victimes de ce court délai de transition. S'approprier un nouveau champ de formation – tant pour les universitaires que les enseignant·e·s – demande du temps et ne peut se faire seul·e. Développer une compréhension commune du programme et des enjeux pédagogiques qui lui sont liés aurait demandé des allers-retours entre la théorie et la pratique, des analyses pédagogiques et du travail collaboratif impossibles dans cette première phase. Plus encore, que ce nouveau programme ait dû faire son entrée dans toutes les classes du primaire et du secondaire simultanément – et non de manière progressive, cohorte par cohorte – n'a pas permis d'intégrer la pratique, l'expérimentation et la distance réflexive à la formation continue.

Cela dit, ces difficultés bien réelles ne doivent pas masquer les acquis de cette intense période de mobilisation. Au-delà des formations offertes aux enseignant·e·s, le plan national de formation a permis de créer un réseau d'intervenant·e·s – enseignant·e·s, conseillères et conseillers pédagogiques, universitaires, responsables ministériel·le·s – qui a su développer une expertise collective là où elle n'existait tout simplement pas. Sans ce réseau, la seconde phase d'implantation ne saurait être possible.

2.2 Seconde phase : des besoins de formation persistants

La fin du plan national de formation en 2009-2010 provoque l'entrée dans ce que nous considérons comme une deuxième phase d'implantation. Désormais orpheline d'un programme dédié, la formation en éthique et culture religieuse demeure un enjeu central et primordial : les enseignant·e·s eux- et elles-mêmes en sont préoccupé·e·s, tout autant que les conseillères et conseillers pédagogiques, les responsables du Ministère de l'Éducation, les dirigeant·e·s de l'Association québécoise en éthique et culture religieuse (AQECR), les universitaires, les représentant·e·s de certaines confessions religieuses, notamment l'Assemblée des évêques catholiques du Québec (Veillette, 2009).

Et si ce n'était pas assez, le jugement de la Cour suprême du Canada dans l'affaire opposant des parents d'élèves à une commission scolaire refusant l'exception du cours en ajoutera. Dans leur avis de 2012, les juges affirmeront que le programme ECR ne contrevient pas à la liberté de conscience et de religion et qu'il est même de la responsabilité de l'État d'imposer une formation en ce domaine. Toutefois, deux de ces juges ont tenu à souligner que, si le programme respectait théoriquement la Charte des droits et libertés et s'il était en ce sens constitutionnel,

4 Pour un compte rendu concis et précis de la « triple contestation du cours », voir Estivalèzes (2010).

5 Suite aux États généraux sur l'éducation, le Québec s'engage dans les années 2000 dans une réforme pédagogique importante au primaire et au secondaire, privilégiant, notamment, le développement d'une approche par compétences dans les différentes disciplines.

6 Nous pensons notamment à l'importance accordée en 2009-2010 à l'apprentissage de la lecture au primaire qui a guidé bon nombre d'enseignant·e·s dans leurs choix en matière de formation continue.

rien ne garantissait qu'il en soit de même de son enseignement, rappelant aux différent·e·s acteurs et actrices les conséquences possibles d'un manque de formation ou d'une mauvaise compréhension des orientations.

Dans ce contexte, la formation continue en ECR prend différentes formes et modalités. Au premier plan, nous retrouvons des enseignant·e·s qui ont développé des « réflexes » de formation personnalisée : documentation, participation à des groupes spécialisés sur les médias sociaux, projets particuliers dans les écoles. Bien que l'on puisse être informé·e de ces pratiques, il est difficile de les mesurer : sont-elles répandues ? Satisfaisantes ? Persistantes ? Quels sont les défis rencontrés ? Autant de questions qui mériteraient une étude approfondie, d'autant que l'univers du numérique et de la technopédagogie forcent à revoir les modèles jusqu'ici dominants.

Au second plan, on retrouve des conseillères et conseillers pédagogiques et des répondant·e·s[7] en ECR au sein des commissions scolaires dont le mandat est de répondre aux besoins des enseignant·e·s par de l'accompagnement pédagogique et des ateliers de formation. Ici aussi, difficile de faire un état rigoureux des lieux. Cela dit, nous avons pu observer et documenter la réduction significative du support offert aux enseignant·e·s en ECR. En 2013, alors que nous participions à des rencontres réunissant des conseillères et conseillers pédagogiques de 40 commissions scolaires du Québec (sur une possibilité de 69), nous avons calculé que plus des deux tiers des conseillères et conseillers pédagogiques (71 %) évaluent avoir consacré moins 20 % de leur temps[8] à l'enseignement de ECR et plus de la moitié disent que ECR représente moins de 10 % de leur tâche. Dans certaines commissions scolaires, aucun·e conseiller ou conseillère pédagogique ne s'est vu·e confier ce mandat. Si ces rencontres ont également confirmé la formation continue comme la clé pour assurer un enseignement de qualité, une forte majorité de conseillères et conseillers pédagogiques ont reconnu recevoir peu de demandes de la part des enseignant·e·s.

Sur un troisième plan, quelques équipes universitaires ont poursuivi leur engagement. Le Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire du Ministère de l'Éducation a financé trois projets[9] entre 2010 et 2015 portant sur ECR. L'un de ces chantiers a porté sur l'une des trois compétences prévues au programme ECR, soit la pratique du dialogue[10], un second sur la production de parcours de formation en ligne en culture religieuse[11] et un troisième sur la pratique du dialogue philosophique[12]. Et de manière *ad hoc*, des expert·e·s universitaires ont été sollicité·e·s pour offrir des sessions de formation. Il nous faut également mentionner la rencontre annuelle organisée par l'AQECR. Ces journées provinciales de formation regroupent une centaine d'enseignant·e·s et de conseillères et conseillers pédagogiques. En plus des nombreux ateliers qui y sont offerts, il s'agit d'un moment important pour développer et consolider le réseau des intervenant·e·s.

Ces différentes initiatives rendent compte à la fois d'une vitalité et d'une absence de concertation dans la formation offerte. Il s'agit de projets « à la pièce », sans véritable vision globale ou d'orientations communes à l'ensemble du Québec. Mais surtout, ces initiatives doivent faire face à de nouveaux défis : maintenant qu'ils et elles ont expérimenté le programme, quels sont les besoins des enseignant·e·s ? Dans un contexte scolaire de plus en plus exigeant et où le temps fait cruellement défaut, quelles devraient en être les modalités ? Comment mobiliser les enseignant·e·s alors qu'au primaire, il y a concurrence des différentes disciplines pour les temps limités de perfectionnement ; et qu'au secondaire, plusieurs se voient confier le cours ECR en complément d'une tâche principale dans une autre matière, sans formation initiale dans le domaine ? Quels rôle et possibilité pour les universités tandis que leur mode de financement les encourage peu à s'investir en formation continue ? Quelles ressources disponibles dans les écoles et les commissions scolaires qui doivent composer avec d'importantes compressions budgétaires ? Comme nous l'avons évoqué en introduction, ces quelques questions et défis nous invitent à croire que les principales tensions liées à l'enseignement culturel du religieux ne se trouvent pas dans les relations entre l'école et les communautés croyantes ou dans les effets anticipés du cours sur les convictions des élèves. Sans pour autant rejeter ces considérations qui méritent certes que nous nous y attardions, nous prétendons plutôt que

7 Les répondant·e·s en ECR sont généralement des enseignant·e·s qui, au sein d'une commission scolaire, portent le « dossier » ECR en l'absence de conseillères et conseillers pédagogiques dédiés.

8 Il n'y a pas de norme officielle quant au pourcentage de tâche accordé à une discipline pour une conseillère ou un conseiller pédagogique. Cela dit, lors de la première phase d'implantation, plusieurs commissions scolaires disposaient d'un conseiller ou d'une conseillère à temps plein en ECR.

9 Sauf erreur de notre part, nous avons recensé trois projets dans le cadre de ce programme – aussi appelé Chantier 7 – dédié aux universités sous présentation d'un projet établi en collaboration avec le milieu scolaire.

10 Projet interuniversitaire (Université du Québec à Chicoutimi, Université du Québec à Rimouski, Université du Québec à Montréal, Université Laval) prenant la forme de communautés de pratiques en trois milieux : Montréal, Québec et Côte-Nord.

11 Mené par une équipe de l'Université Laval. Pour plus d'informations : www.enseigner-ecr.org

12 Mené à l'Université de Sherbrooke. Pour plus d'informations : http://www.usherbrooke.ca/creas/projets-de-recherche/projets-en-cours/la-pratique-du-dialogue-philosophique-en-ethique-et-culture-religieuse-au-secondaire-quelles-complementarites-avec-le-programme-quels-apprentissages-pour-les-eleves-et-quels-changements-de-pratiques/

c'est à l'intérieur du monde scolaire, dans la dynamique de formation des enseignant·e·s, que se trouvent les principaux défis. Voilà ce que nous pouvons déjà retenir de l'expérience québécoise : la formation continue du personnel enseignant ne peut être sous-estimée ; elle demeure toujours cruciale même après dix ans.

3 Défis et besoins de formation

Reprenons ces quelques questions et tentons de dégager un modèle de formation adapté à ces tensions. Pour ce faire, il nous faut donner la parole aux enseignant·e·s et aux conseillères et conseillers pédagogiques afin d'identifier les défis qui sont les leurs.[13]

3.1 Valorisation de la matière

Si les enseignant·e·s rencontré·e·s et interrogé·e·s ont généralement une attitude positive à l'égard de l'enseignement de ECR[14], ils et elles sont d'avis que leurs collègues et certains parents ne partagent pas le même enthousiasme. ECR est considéré comme « une petite matière », moins importante que les autres. Ils et elles reconnaissent ainsi nécessaire de faire valoir la pertinence du cours ; pertinence qui tient, selon eux, aux connaissances acquises par les élèves et aux réflexions éthiques sur des questions importantes de la vie qu'il permet (Bouchard, Cardinal & Perreault, 2011).

Cette question de valorisation du programme a pour corollaire, en classe, la « signifiance » de la matière pour les élèves. Plusieurs se demandent comment intéresser les élèves pour qui ECR demeure loin de leurs préoccupations : trop abstrait, théorique ou déconnecté de leur quotidien. Des six thèmes que nous avons créés pour classer les défis rencontrés par les enseignant·e·s[15], cet enjeu est le plus souvent nommé dans la catégorie « contexte d'enseignement ».

Il y aurait beaucoup à dire et réfléchir sur « l'utilité et la pertinence » de cette matière. Dans le cursus scolaire, il n'y a certes pas que l'éthique et la culture religieuse qui paraissent « inutiles » aux yeux de certains élèves. Quel domaine est exempt de pareilles récriminations, même à l'intérieur de disciplines pourtant valorisées comme les mathématiques, le français et les sciences ? Si l'obstacle paraît plus difficile à surmonter en ECR, c'est peut-être qu'il témoigne également de certaines lacunes des enseignant·e·s tant sur le plan des savoirs qu'en pédagogie et didactique. Rappelons que l'approche culturelle mise en avant par le programme vise à comprendre le phénomène religieux tel qu'il se présente dans l'environnement de l'enfant. La réflexion éthique veut explorer les normes, les valeurs et les comportements alors que les jeunes évoluent dans un monde qui est déjà moralement marqué. Théoriquement donc, l'enseignement d'ECR ne peut être « déconnecté » de la vie de l'élève. Ainsi, pour trouver une explication satisfaisante, sans doute faudrait-il s'attarder à la compréhension qu'ont les enseignant·e·s des finalités du programme et à la place qu'occupe, dans l'imaginaire contemporain, le phénomène religieux et les questions éthiques.

3.2 Des connaissances

Plusieurs enseignant·e·s interrogé·e·s ont également identifié la nécessité de développer davantage leurs savoirs disciplinaires. Parmi les défis de l'enseignement identifiés, ceux qui concernent des connaissances générales sont les plus nombreux (30%[16]) ; et à l'intérieur même de cette catégorie, les connaissances en culture religieuse ar-

13 Les enquêtes étant de nature exploratoire, ces données sont à considérer avec réserve et proviennent de quatre sources principales : 1) Une étude réalisée dans le cadre d'un projet de recherche et de formation à l'Université Laval et financé dans le cadre du Programme de formation continue du personnel scolaire du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Voir Bouchard, A., Cardinal, M. & Perreault, J.-P. (2011). 2) Nous comptons également sur une compilation de données amassées entre 2011 et 2015 par des étudiant·e·s en formation initiale auprès de 123 enseignant·e·s du primaire. Auprès de ces professionnel·le·s, les étudiant·e·s devaient identifier le principal défi de l'enseignement de ECR. 3) Nous mettrons à profit nos observations et notre expérience auprès d'une communauté de pratique formée d'une douzaine d'enseignant·e·s qui, sur quatre ans, se sont rencontrés à raison de quatre à cinq journées par année dans le cadre d'un projet interuniversitaire de formation continue, financé également par le Programme de formation continue du personnel scolaire du Ministère de l'Éducation ainsi que nos observations en formation initiale des maître·sse·s au primaire depuis 2008. 4) Enfin, nous prendrons appui sur nos observations, alors que nous avons eu la chance de participer entre 2013 et 2015 à sept rencontres réunissant des conseillères et conseillers pédagogiques et des répondant·e·s en ECR où ces participant·e·s étaient invité·e·s à identifier les besoins, défis et enjeux de formation de même qu'à partager des ressources et outils.

14 Il s'agit là d'une limite liée à notre échantillonnage : comme leur collaboration à nos enquêtes était volontaire, on peut penser qu'ils et elles étaient d'emblée intéressé·e·s par ECR.

15 Dans la compilation de données amassées entre 2011 et 2015 par des étudiant·e·s en formation initiale, 122 « défis » rencontrés par les enseignant·e·s ont été classés en six catégories : connaissances générales et particulières, évaluation des apprentissages, contexte d'enseignement, activités et stratégies pédagogiques, posture professionnelle, planification de l'enseignement.

16 Parmi les 122 défis nommés, 37 se trouvent classés dans la catégorie « connaissances générales », d'où les 30 %.

rivent en premier (24 / 37 défis ou 64%) bien avant l'éthique (8/37 défis ou 21 %) et la pratique du dialogue (4/37 défis ou 1 %).

Que les enseignant·e·s souhaitent mieux connaître et comprendre les traditions religieuses, surtout chez les « généralistes » du primaire, n'est pas étonnant. Mais au-delà de ce besoin, on pourrait se demander si la tension ne provient pas, dans une certaine mesure, d'un détournement plus ou moins conscient du programme : il ne s'agit pas d'un cours d'histoire ou de sociologie des religions qui viserait à former des expert·e·s, mais bien d'une exploration des expressions du religieux présentes dans l'environnement social et culturel pour mieux comprendre les enjeux et débats de société et, ainsi, favoriser la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun.

3.3 L'enseignement

Tant au niveau primaire que secondaire, les enseignant·e·s disent manquer de temps pour préparer les activités, pour les réaliser en classe et pour les évaluer. Les répondant·e·s eux- et elles-mêmes nous indiquent les pistes qu'ils et elles souhaiteraient mettre de l'avant. Essentiellement, il s'agit de travailler en interdisciplinarité. Sur cette question du temps, aucun·e enseignant·e n'a interrogé le programme : se pourrait-il qu'il soit tout simplement trop ambitieux, trop exigeant, trop complexe pour le temps qui lui est alloué ?

Conséquemment, on ne peut s'étonner que, lors de notre enquête en 2011, l'évaluation des apprentissages fut reconnue comme le défi le plus important auquel affirmaient faire face les enseignant·e·s dans leur pratique (Bouchard & al., 2001). Il est difficile pour les élèves d'approfondir la matière et de s'exercer à toutes les compétences et, pour les enseignant·e·s, d'en juger. Il y a bien entendu dans ce défi des enjeux de formation. Cela dit, il y a aussi des enjeux d'organisation scolaire. Au secondaire, par exemple, le nombre d'élèves (pouvant atteindre 300 par enseignant·e), réparti sur plusieurs niveaux, rend la tâche objectivement ardue. En somme, même si l'on maîtrise le programme, même si l'on est compétent·e pour piloter des situations d'apprentissage, même si l'on a recours à des outils d'évaluation adaptés, est-il possible d'y arriver ?

Au sujet des stratégies pédagogiques, la majorité des enseignant·e·s utilisent un matériel didactique diversifié (manuels, situations d'apprentissage et d'évaluation, exercices) et, dans l'ensemble, ils et elles s'en disent satisfait·e·s. Tout de même, certains exercices proposés sont redondants, affirment les enseignant·e·s, et, surtout, ils et elles doivent les adapter pour les rendre réalistes et susciter l'intérêt des élèves. D'ailleurs, la question du développement d'activités d'apprentissage arrive comme troisième catégorie sur six dans notre regroupement des défis identifiés dans les discussions avec des enseignant·e·s (27/122).

3.4 Besoins explicites de formation

Nos enquêtes exploratoires ont permis d'établir une liste de thèmes pouvant être l'objet d'éventuels thèmes de formation auxquels les répondant·e·s devaient accorder une cote : prioritaire, utile ou non pertinent. Nous en retenons trois ici.

Le palmarès des thèmes à privilégier pour une formation nous révèle que la question de *l'évaluation* des apprentissages des élèves se détache du lot. Les trois quarts des répondant·e·s ont donné la cote prioritaire au thème *méthodes et processus d'évaluation*, ce qui semble cohérent avec les défis nommés. Les répondant·e·s ont également mentionné les *ressources* disponibles (sites web, encyclopédies, littérature jeunesse), le *développement d'habiletés pour la pratique du dialogue* en classe et les *enjeux pédagogiques et didactiques particuliers* (ex. : interdisciplinarité, formules pédagogiques novatrices, utilisation des technologies de l'information et de la communication, etc.).

La majorité des enseignant·e·s interrogé·e·s perçoivent « utile » qu'ils et elles aient une meilleure formation sur les grandes traditions religieuses. À l'exception de la question de l'évaluation, le plus grand nombre de remarques a porté sur les fondements de l'éthique, l'animation du dialogue et les synthèses de connaissances sur les religions.

4 Modalités de formation

C'est dans l'élaboration de formules de formation adaptées à la réalité du milieu scolaire que la créativité et l'innovation sont convoquées d'urgence. Comment négocier les contraintes de temps et de ressources ? Comment mettre au point des formules qui sauront mobiliser les enseignant·e·s ? Comment maximiser les retombées de ces formations sur la pratique enseignante ?

4.1 Conditions d'une formation mobilisatrice

Nos enquêtes nous permettent de retenir quelques conditions auxquelles devrait se soumettre une formation continue de qualité.

Les enseignant·e·s insistent : la charge de travail est lourde et leur disponibilité est limitée. Conséquemment, la formation devra faire preuve de *flexibilité* et négocier de manière efficace les contraintes de temps. Il semble déterminant que la formation continue soit *reconnue*, valorisée et encouragée par le milieu scolaire, notamment par le dégrèvement. Cependant, les enseignant·e·s évoquent aussi d'autres moyens afin d'encourager la participation : compensation en temps, formules de formation permettant de préparer des séquences d'enseignement, formation offrant des temps d'application et d'expérimentation.

Tant dans leurs suggestions que dans leur évaluation des propositions soumises, les répondant·e·s sont unanimes : la formation doit avoir des *retombées directes sur la pratique enseignante.* On suggère des parcours permettant de développer des outils. On recherche un perfectionnement qui soit un soutien à l'enseignement. On désire développer des activités. Plus rarement, certain·e·s mentionneront par ailleurs la nécessité d'une approche plus théorique, pourvu que celle-ci permette une réflexion sur la pratique.

En somme, il semble que les enseignant·e·s veulent des parcours de formation qui soient pratiques sans être limités à une seule question ou dimension ; liés à l'enseignement sans être centrés exclusivement sur des questions didactiques ; permettant de développer une réflexivité tout en développant des outils utiles en classe. Si ces indications peuvent paraître contradictoires à certains égards, il semble juste de retenir que la formation doit d'abord et avant tout être *utile à l'enseignement***.**

A également été soulignée au cours du processus de consultation l'importance de l'échange et de la concertation entre enseignant·e·s, ainsi que d'un certain arrimage à la formation initiale.[17] À l'analyse, on comprend le souhait d'une formation continue comme un espace permettant la construction d'une vision commune de l'enseignement. Ce désir des répondant·e·s s'exprime de différentes façons : échanges autour de leurs expériences d'enseignement, partage d'outils, élaboration de « canevas » communs, approche « uniformisée » pour l'évaluation. On nous parle de cercles de discussion, de forums, de création de réseaux, d'approches coopératives, de sites d'échange de matériel, de rencontres entre enseignant·e·s et spécialistes, d'accompagnement par les conseillères et conseillers pédagogiques.

Au sujet de la contribution des universités à l'enseignement d'ECR au primaire et au secondaire, des enseignant·e·s se diront préoccupé·e·s par la qualité de la formation initiale. Des répondant·e·s suggèrent qu'il soit nécessaire de briser une certaine forme d'isolement provoquée par les contraintes du milieu scolaire : les enseignant·e·s sont fort occupé·e·s et, au secondaire, ils et elles sont peu nombreux à enseigner ECR ; les nouveaux et nouvelles enseignant·e·s et les stagiaires arrivent mal préparé·e·s ; les ressources universitaires sont peu connues des enseignant·e·s. En somme, que la formation soit un lieu de concertation est l'une des conditions qui émergent de la consultation.

17 Pour information, la formation initiale en enseignement primaire comprend, sur quatre ans, deux cours de trois crédits/45 heures : l'un est obligatoire, l'autre est au choix. En enseignement au secondaire, il s'agit d'une formation spécialisée. Selon les universités, il s'agit soit d'une spécialisation exclusivement en Éthique et culture religieuse (120 crédits/quatre ans), soit d'une spécialisation sur deux disciplines (par exemple ECR et histoire).

4.2 Formules de formation

Il apparaît clair que la formation continue doit emprunter des formules flexibles, au diapason des réalités scolaires. Nos enquêtes permettent de définir quelques repères.

À l'unanimité, les répondant·e·s ont manifesté de l'intérêt pour des formules *différenciées,* s'adressant exclusivement soit à des enseignant·e·s du primaire, soit à des enseignant·e·s du secondaire. Cet intérêt est sans aucun doute le corollaire de réalités enseignantes fort différentes, tant en ce qui a trait au programme de formation qu'au contexte d'enseignement.

En cohérence avec ce désir d'avoir une formation enracinée dans la pratique, les répondant·e·s privilégient une approche *intégrant les questions didactiques et pédagogiques* à une approche essentiellement documentaire et informative. En ce sens, des formules permettant l'élaboration d'outils didactiques suscitent l'intérêt.

Sans s'exclure les uns les autres, *trois modes de participation* différents ont été soumis à l'évaluation des répondant·e·s (Bouchard & al., 2011). De ces trois modes, la formule *individualisée à distance* est accueillie avec l'intérêt le plus modéré (33 % très intéressante ; 41 % intéressante ; 25 % inintéressante) et est considérée, généralement, comme réaliste (66 % réaliste ou très réaliste). Une formule *à distance qui permettrait les échanges* entre enseignant·e·s suscite clairement l'intérêt (42 % très intéressante, 50 % intéressante) sans être très réaliste (seulement 16% la jugeront très réaliste et 25 % irréaliste). Un mode de participation sous forme de *communauté de pratiques* recueille un appui sans équivoque (77 % la jugeant très intéressante, 15 % intéressante et tous la jugent réaliste ou très réaliste).

De manière plus globale, les réponses des participant·e·s suggèrent des modes diversifiés, permettant l'interaction entre enseignant·e·s. Nous pourrions dire que ce qu'ils et elles souhaitent pour leurs élèves vaut aussi pour eux- et elles-mêmes : des situations d'apprentissage signifiantes, centrées sur l'action, réalistes et interactives.

À l'unanimité, les enseignant·e·s privilégient une formation misant sur plusieurs courts parcours, chacun portant sur un élément précis et réalisable en peu de temps. Une offre de formation comprenant « quelques parcours portant sur des thèmes généraux et réalisables en quelques étapes » demeure tout de même intéressante pour une forte majorité. Une formation qui permettrait « un suivi à moyen et long terme afin d'intégrer les acquis à la pratique enseignante » recueille sensiblement le même intérêt, mais apparaît légèrement moins réaliste (Bouchard & al., 2011).

5 Tensions, paradoxes et conflits

À la lecture de ces données évoquées trop rapidement et de manière incomplète, il semble que les enseignant·e·s veulent des parcours de formation qui soient pratiques sans être limités à une seule question ou dimension ; liés à l'enseignement sans être centrés exclusivement sur des questions didactiques ; permettant de développer une réflexivité tout en développant des outils utiles en classe.

D'une part, ils et elles souhaitent une formation par laquelle il leur sera possible de développer leurs propres pratiques enseignantes. On insiste sur la nécessité de s'approprier des outils, de les adapter afin de créer ou de préserver un espace de liberté pour l'enseignant·e. D'autre part, on tient à ce que la formation apporte des solutions concrètes aux problèmes rencontrés, des formules applicables en classe, des ressources « clés en main ». Et sur cet intérêt pour des ressources « clés en main », nous avons répertorié quelques sites consacrés à ces ressources et, de l'avis des responsables de ces sites, elles sont peu utilisées.

De plus, les enseignant·e·s identifient comme défis la question du temps et de la perception du programme alors que ces deux sujets ne trouvent pas écho dans les besoins de formation ; comme si aucun·e n'avait osé poser la question « pourquoi enseigner l'ECR ? » ou « comment gagner du temps ? »

Et que dire du silence sur la posture professionnelle qui est au cœur de ce qui distingue l'enseignement confessionnel de l'enseignement culturel ? De même, les enseignant·e·s ne se questionnent pas sur le programme lui-même : ses limites, ses incohérences, ses difficultés.

Plus globalement, comment interpréter leur affirmation de l'importance de la formation continue alors que les conseillères et conseillers pédagogiques et les répondant·e·s en arrivent au constat que leurs offres de formation ne trouvent pas suffisamment preneurs et preneuses, souvent victimes de la concurrence d'autres matières dans un système où le temps et les ressources sont limitées.

Nous pouvons constater que pour être pertinente, une offre de formation devrait concilier le manque de temps et de ressource ; une attention aux « pratiques » ; le développement d'une réflexivité critique ; l'interaction en communauté ; la mobilisation des enseignant·e·s ; la valorisation du programme… Le défi est lancé !

6 Vers un modèle de formation

Quel modèle de formation permettrait de concilier ces exigences ? Il serait d'abord plus facile d'identifier les formules qui paraissent d'emblée inadaptées. On ne peut penser la formation continue comme calque de la formation initiale universitaire, soit des cours crédités comprenant de nombreuses rencontres en classe, exigeant des lectures et des travaux. Les enseignant·e·s ne souhaitent pas s'y investir et le milieu scolaire ne peut se permettre de les leur offrir. Qui plus est, dans le système actuel, de tels acquis sont peu reconnus : ils n'entraînent pratiquement aucune majoration salariale, notamment.

Il nous faut aussi mettre de côté une approche pédagogique classique qui placerait les savoirs entre les mains des expert·e·s. En formation continue, les participant·e·s possèdent une expertise pratique à valoriser et à exploiter.

6.1 Le développement de la pratique enseignante par la communauté

Cela dit, l'un des modèles possibles, en aucun cas une panacée mais à partir duquel il nous est apparu fécond de réfléchir, est celui de la communauté de pratiques. Il s'agit d'un modèle qui connaît un certain intérêt depuis quelques années et pour lequel la littérature est abondante. Ici, nous rendrons compte d'une expérience menée avec des collègues des universités du Québec à Rimouski, à Chicoutimi et à Montréal au cours des quatre dernières années.[18]

Au cours de cette expérience, nous n'avons suivi aucun modèle en particulier. Nous avons simplement mis en place les conditions permettant l'échange, le partage, la problématisation, l'exploration théorique, l'expérimentation nécessaires aux apprentissages. D'abord très critiques des formations universitaires reçues, les participant·e·s ont, au fil des rencontres, appris à se connaître au point de développer des amitiés et, surtout, une solidarité professionnelle qui a permis de briser leur isolement.

Les premiers travaux de la communauté ont porté sur des outils didactiques et pédagogiques, notamment une grille d'évaluation. Le constat des participant·e·s : la grille produite, finalement, a été peu utilisée et semble plus ou moins pertinente. Cependant, son travail d'élaboration fut une occasion de formation des plus stimulantes, enthousiasmantes et utiles.

C'est donc par une approche par problème que nous avons poursuivi la formation. Dès la deuxième année, il nous a fallu, comme chercheurs universitaires, transférer le leadership de la communauté de pratiques aux enseignant·e·s eux-mêmes, les laissant déterminer le contenu des rencontres, en s'assurant que ce contenu demeure lié aux objectifs du projet. Les universitaires ont donc agi au même titre que l'un·e ou l'autre des participant·e·s. À la demande des enseignant·e·s et conseillères et conseillers pédagogiques, leur contribution s'est avérée plus précise : analyse de certains enjeux, définitions de concepts, proposition de références théoriques. Les rencontres avaient pour ordre du jour : échanges, informations diverses sur la vie scolaire et personnelle des participant·e·s ; problèmes rencontrés dans l'enseignement ; atelier de formation pour résoudre un problème ; présentation et échange d'outils. Comme l'écrit Dany Rondeau :

18 Projet financé par le Ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme de soutien à la formation continue du personnel enseignant, en partenariat avec les commissions scolaires. Trois communautés de pratiques ont été créées (Montréal, Côté-Nord et Québec) regroupant des enseignant·e·s et conseillères et conseillers pédagogiques en éthique et culture religieuse. Dans le groupe de Québec, que nous avons animé avec Dany Rondeau, neuf enseignant·e·s (deux du primaire et sept du secondaire) se sont rencontrés à raison de quatre à cinq journées complètes chaque année durant quatre ans.

> Ce fonctionnement de la communauté de pratique – auxquels nous sommes arrivés par tâtonnements – favorise la réflexion en commun sur la pratique. Les enseignants ont l'impression d'apprendre beaucoup à chaque rencontre. Ce ne sont pas seulement des connaissances que les enseignants viennent y chercher. Pour eux, la communauté de pratique est devenue un lieu de partage d'une réalité commune et d'échange sur la pratique afin de mieux la comprendre et de mieux enseigner sa matière. Or, ce résultat ne s'acquiert pas par un enseignement formel. (Rondeau, 2015, p. 207)

6.2 Les conditions de la communauté de pratique

De cette expérience de la communauté de pratiques, nous pourrions identifier quelques conditions pour que ce modèle s'avère efficient.

Il faut d'abord prendre au sérieux le fait qu'il s'agit d'une communauté de pratiques. Les universitaires doivent se concevoir comme accompagnateurs et accompagnatrices. D'ailleurs, c'est bien dans cette posture qu'ils et elles trouveront le plus de valorisation : avoir la chance d'intervenir avec précision, voir ses propos remis en question, réfléchir avec d'autres, bref, faire de la communauté un terrain de recherche dont il faut être à l'écoute.

Il semble nécessaire de prendre du temps pour créer un esprit de groupe et une appartenance. Souvent, la matinée complète était consacrée aux échanges sur les grandeurs et les misères du métier.

C'est aux participant·e·s de formuler le projet de la communauté. Cette étape de problématisation collective est fondamentale : nommer les défis et identifier les causes possibles enracinent la formation dans la réalité enseignante. Il ne s'agit pas de partir d'acquis théoriques vers des applications pratiques, mais d'abord de la pratique et, par problématisation, puiser à même le « théorique opérationnel ». À titre de participant·e·s, les universitaires y sont impliqué·e·s et influencent, comme les autres, la définition du projet.

Au départ de l'aventure, des activités « à distance et en ligne » avaient été annoncées. Rapidement, les participant·e·s se sont dit·e·s peu intéressé·e·s. Si la communauté de pratique peut être en partie virtuelle, il semble qu'elle ne puisse faire l'économie du présentiel. Les outils web pourraient éventuellement être un support, un complément à des relations de soutien existantes.

Enfin, il est incontournable d'évaluer constamment les orientations et les activités vécues en communauté : faire le point, identifier les points forts, les succès, les échecs, les irritants. Ce regard est tout aussi important pour les accompagnateurs et accompagnatrices que pour les participant·e·s.

Ce modèle a pour mérite de concilier différents éléments en tension que nous avons nommés, notamment le besoin d'avoir une formation à la fois pratique et théorique, permettant la réflexivité tout en abordant des problèmes concrets rencontrés dans la pratique. Il permet également une compréhension commune du programme. Cette compréhension ne peut se développer par une lecture des documents en solitaire ou par une présentation magistrale. On doit être confronté·e à son application pour en cerner les forces, les limites, les incohérences. Dans la confrontation des expériences, des pratiques et des compréhensions, émergent des défis jusque-là ignorés. Lorsque le climat des rencontres met les participant·e·s en confiance, ils et elles en arrivent à se questionner entre eux et elles, l'un·e ou l'autre faisant voir à un·e collègue ce qui apparaît à ses yeux comme une erreur ou une pratique inappropriée.

Comme il en va souvent en formation continue, les professionnel·le·s qui en auraient le plus besoin ne s'y retrouvent pas. La tendance est forte – parce que rassurante – de se perfectionner sur des sujets pour lesquels nous avons déjà de l'intérêt. Or, une communauté dont le leadership est assumé par les membres et qui s'inscrit dans la durée saurait peut-être mobiliser de nouveaux et nouvelles enseignant·e·s plus qu'une formation *ad hoc* dont on reçoit l'offre, parmi tant d'autres.

Enfin, une dernière proposition : pour tenter de contrer le manque de temps et de ressources, serait-il possible de combiner, tout en les différenciant, formation initiale et formation continue ? Dans le cadre d'un cours de didactique en éthique et culture religieuse en formation initiale des maître·sse·s, nous avons repris le modèle de communauté de pratique. La même dynamique que celle décrite pour la formation continue opère. Il suffirait que se joignent à ces équipes d'étudiant·e·s des enseignantes et enseignants collaborateurs pour obtenir un effet multiplicateur ; le tout, à coûts raisonnables en temps et en énergie.

7 Conclusion

L'implantation d'un programme aussi important, pour ce qu'il représente comme changement de posture et d'approche, demande de la patience. De 2005 à aujourd'hui, la question de la formation est – et demeure – centrale. Les controverses autour du programme, les cas rapportés de pratiques enseignantes inadéquates, les commentaires dévalorisants d'élèves envers la matière, les interrogations des parents, les hésitations et les blocages de certain·e·s enseignant·e·s soulèvent, chacun à leur manière, cet enjeu. Formation sur les contenus, certes, mais surtout sur une compréhension commune des orientations, des visées et des limites du programme.

En fin de compte, nous pourrions raisonnablement nous demander si l'ampleur de tout ce processus avait été estimée avec justesse dès départ. Passer de l'enseignement confessionnel à l'enseignement culturel – tout autant que passer de la morale à l'éthique – ne correspond pas à une évolution dans un même champ disciplinaire, mais à un changement de disciplines avec les transitions épistémologiques que cela implique. À l'école, un discours *de* religion à fait place à un discours *sur* le phénomène religieux. En ce sens, l'usage du singulier est révélateur : il ne s'agit pas de transmettre aux élèves des cultures religieuses, mais de leur permettre de développer *une culture religieuse*, c'est-à-dire une compréhension des différentes expressions du phénomène religieux. L'intelligence que l'on vise n'est pas celle des différentes religions – bien qu'elle ne soit pas exclue – mais plutôt celle de la société et de la culture. Voilà pourquoi la formation continue ne peut s'en tenir qu'aux connaissances sur les différentes traditions ou à l'exploration de référents en éthique. Pour que les défis de l'enseignement soient relevés, il faut comprendre ce programme comme une « pédagogie de la culture », pour reprendre l'expression de Fernand Dumont alors qu'il parlait des sciences de la religion : « Les sociétés ne sont pas formées seulement par les impératifs de l'économie ou de la division du travail, mais par des traditions, des croyances, des symboles. Les croyances sont créatrices de sociabilité, et donc d'intelligibilité de la vie collective par ceux qui les partagent. » (1995, p. 249) Et de ces croyances et visions du monde – tant religieuses que séculières – découlent des valeurs, des normes et des comportements sur lesquels il nous faut apprendre à réfléchir. Offrir des occasions de perfectionnement à ceux et celles qui accompagneront les jeunes dans cette démarche de compréhension, de réflexion et de dialogue engage un travail de formation qui va bien au-delà de la transmission de connaissances et dont la communauté de pratique semble l'un des lieux possible.

/

À propos de l'auteur

Jean-Philippe Perreault est professeur en sciences des religions, titulaire de la Chaire Jeunes et religions et responsable du Module ECR à la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval (Québec). Il a pour principaux champs de recherche et d'enseignement les configurations contemporaines du religieux, les rapports des jeunes aux religions et l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse à l'école québécoise.
Site personel: www.enseigner-ecr.org
jean-philippe.perreault@ftsr.ulaval.ca

Références

Bouchard, A., Cardinal, M. & Perreault, J.-P. (2011). *Besoins et modalités de formation en ÉCR. Rapport synthèse de la consultation menée auprès d'enseignantes et d'enseignants en éthique et culture religieuse.* Québec : Université Laval. Récupéré le 5 novembre 2015 du site *Enseigner l'ÉCR* ! : https://www.enseigner-ecr.org/wp-content/uploads/2015/05/Rapportsynth%C3%A8sev2.pdf

Bouchard, G. & Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir. Le temps de la consultation.* Québec : Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelle, Gouvernement du Québec. Récupéré le 5 avril 2016 du site gouvernemental : https://www.mce.gouv.qc.ca/publications/CCPARDC/rapport-final-integral-fr.pdf

Commission d'étude sur les laïcs et l'Église. (1971). *L'Église du Québec : un héritage, un projet.* Montréal : Fides.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1966). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome III. L'administration de l'enseignement.* Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 5 novembre 2015 du site *Les classiques des sciences sociales* : http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_4/RP_4.html

Dumont, F. (1995). *Le sort de la culture*. Montréal : Typo.

Estivalèzes, M. (2010). Enseigner les religions à l'école : de la croyance au savoir, un passage à comprendre. Dans M. Estivalèzes & S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse. De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 1-33). Québec : Presses de l'Université Laval.

Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (1999). *Laïcité et religion. Perspective nouvelle pour l'école québécoise. Rapport du groupe de travail sur la place de la religion à l'école.* Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Lemieux, R. & Montminy, J.-P. (2000). *Le catholicisme québécois.* Québec : Éditions de l'IQRC.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Éthique et culture religieuse.* Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 5 avril 2016 du site du MELS : http://www.education.gouv.qc.ca/programme-ethique-et-culture-religieuse/

Rondeau, D. & Cherblanc, J. (dir.) (2010). *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Rondeau, D. (2015). L'accompagnement comme mode d'intervention et de formation en éthique. Dans L. Bégin, L. Langlois & D. Rondeau (dir.), *L'éthique et les pratiques d'intervention en organisation* (p. 197-224). Québec : Presses de l'Université Laval.

Veillette, M. (2009). *Texte de la lettre du président de l'Assemblée à la Ministre de l'Éducation du Québec, Madame Michelle Courchesne, au sujet du cours d'Éthique et de culture religieuse*. Montréal : Assemblée des évêques catholiques du Québec. Récupéré le 5 avril 2016 du site de l'AECQ : http://www.eveques.qc.ca/Listes/Documents/2009-09-15.pdf

Religion und Gesellschaft
Religions et société

Liberté religieuse et enseignement

François Bellanger

La relation entre la liberté religieuse, garantie par l'article 15 Cst. féd., et l'enseignement est un sujet délicat, qui voit souvent les clivages politiques traditionnels s'effacer. Sous l'angle du droit, ce domaine sensible fait l'objet d'une abondante jurisprudence, et présente différentes facettes. Le présent article a pour but de rappeler les principes fondamentaux de la liberté religieuse afin de fixer ensuite ses effets au regard de l'enseignement et, en particulier, la nécessaire neutralité de son contenu. Il abordera ensuite l'étendue des limitations à la liberté religieuse des enseignant·e·s en raison de leur fonction.

Zusammenfassung

Die Beziehung zwischen der Religionsfreiheit – garantiert durch Art. 15 BV – und dem Religionsunterricht ist delikat und reisst oft traditionelle politische Gräben auf. Aus rechtlicher Sicht ist dieser sensible Bereich Gegenstand einer umfangreichen Rechtsprechung und zeigt verschiedene Facetten. Dieser Artikel hat zum Ziel, auf die grundlegenden Prinzipien der Religionsfreiheit hinzuweisen, um daran anschliessend die Auswirkungen auf den Unterricht, insbesondere die Notwendigkeit der Neutralität der Unterrichtsinhalte, festzulegen. Daran anschliessend spricht der Artikel die durch ihre berufliche Funktion begründeten Grenzen der Religionsfreiheit der Lehrpersonen an.

Summary

The relationship between religious freedom, guaranteed by Article 15 of the Swiss Federal Constitution, and education is a delicate subject, over which the traditional political divisions are often effaced. In legal terms, this area is the object of a considerable body of case law, and has many several different facets. This article first sets out the fundamental principles of religious freedom, before turning to its effects for education and, particular, the necessary neutrality of its content. It then considers the extent of the limits placed on the religious freedom of teachers by virtue of their role.

1 Introduction

Le régime des cultes en Suisse est marqué par un double héritage : le poids des religions traditionnelles et les réminiscences de la confrontation entre une majorité anticléricale et une minorité catholique à la fin du 19e siècle.

L'importance numérique des deux religions traditionnelles, catholique et protestante, qui représentaient respectivement 38,2% et 26,9% de la population suisse selon le dernier recensement fédéral de la population 2011-2013, se traduit dans l'ordre juridique (OFS, 2015).[1] Les régimes cantonaux des cultes favorisent l'une ou l'autre, voire les deux confessions, en fonction de la ou des croyance·s dominante·s au sein de la population. Les autres confessions sont toutefois respectées par les autorités, mais ne bénéficient souvent pas du même statut. Les cantons de Genève et de Neuchâtel sont dans une situation un peu particulière car ils n'ont pas octroyé un statut de droit public à ces communautés. Elles ont une organisation privée, mais bénéficient de quelques avantages comme par exemple, à Genève, la perception par l'État de l'impôt ecclésiastique pour le compte des trois Églises « reconnues » qui en font la demande, soit l'Église nationale protestante, l'Église catholique romaine et l'Église catholique chrétienne.

Par ailleurs, il subsiste en droit fédéral ou dans les droits cantonaux certaines dispositions discriminatoires, adoptées à la fin du siècle dernier dans un climat de lutte contre l'Église catholique et l'autorité du Saint-Siège. Le maintien dans la Constitution fédérale du 18 avril 1999 (RS 101 ; ci-après « Cst. féd.») de l'article 72, alinéa 3, soumettant à autorisation la création d'évêchés sur le territoire suisse illustrait à l'époque la sensibilité toujours présente de certaines autorités ou organisations face à l'Église catholique. Cet article a ensuite été supprimé pour être remplacé en 2009 par l'interdiction des minarets.

1 À titre de comparaison, 21,4% de la population se déclare sans appartenance religieuse, 5,6% indique appartenir à une autre communauté chrétienne (néo-piétiste, évangélique, pentecôtiste, adventiste, apostolique, orthodoxe, etc.), 5% à la religion musulmane, 0,5% à l'hindouisme, 0,5% au bouddhisme, 0,3% à la communauté juive et 0,3% à d'autres communautés religieuses.

La relation entre les enseignant·e·s et la religion est un sujet très délicat. Du point de vue politique, c'est typiquement une question transversale où les clivages traditionnels s'effacent. Sous l'angle du droit, la sensibilité du domaine est à l'origine d'une abondante jurisprudence. En effet, l'action enseignante fait partie des missions de l'État. À ce titre, les enseignant·e·s doivent respecter les libertés individuelles comme l'ensemble des autres agent·e·s de l'État. Dans le domaine des croyances, la liberté religieuse des élèves comme de leurs parents constitue une limite importante à l'action enseignante. Parallèlement, la liberté religieuse des enseignant·e·s peut constituer une limite aux obligations que l'État leur impose. À l'inverse, dans l'intérêt de l'enseignement, les élèves doivent également subir des restrictions à leur liberté.

Cet exposé a pour but de rappeler les principes fondamentaux de la liberté religieuse afin de fixer ensuite ses effets au regard de l'enseignement et, en particulier, la nécessaire neutralité de son contenu. Il abordera ensuite l'étendue des limitations à la liberté religieuse des enseignant·e·s en raison de leur fonction.

2 La liberté religieuse

2.1 La portée de la liberté religieuse

La liberté religieuse est garantie par l'article 15 Cst. féd., Elle est également protégée par l'article 9 de la Convention de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales du 4 novembre 1950 (RS 0.101 ; ci-après « CEDH ») ainsi que par l'article 18 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques du 16 décembre 1966 (RS 0.103.2 ; ci-après « Pacte ONU II »). Le Tribunal fédéral a toutefois jugé que ces normes conventionnelles ne donnent pas de garanties supplémentaires par rapport à la garantie constitutionnelle.[2]

Le droit à la liberté religieuse est imprescriptible et inaliénable. Il protège chaque citoyenne et citoyen contre toute ingérence de l'État de nature à gêner ses convictions religieuses.[3] Il impose également à l'État un devoir de neutralité confessionnelle en interdisant aux autorités étatiques d'intervenir dans le choix des croyances d'un individu ou de limiter de manière injustifiée la pratique ou l'expression des convictions religieuses.[4]

Ce devoir de neutralité n'est toutefois pas absolu. Les conceptions religieuses de la majorité de la population ont une influence sur certaines réglementations.[5] Dans ce sens, il suffit de relever que la nouvelle Constitution a non seulement maintenu dans son préambule l'invocation au « Dieu Tout-Puissant » mais a ajouté la mention de la responsabilité du peuple et des cantons « envers la Création ». Dans le même esprit, les autorités cantonales privilégient certaines communautés religieuses, notamment par des mesures fiscales.[6] Ces avantages ne doivent cependant pas entraîner de discrimination à l'égard des autres croyances.

La neutralité de l'État s'applique également dans le domaine de l'enseignement. Les écoles publiques, placées sous la responsabilité de la Confédération, des cantons et des communes, doivent appliquer strictement le principe de la neutralité confessionnelle.

L'abstention de l'État garantit à chaque individu le droit d'avoir une conviction religieuse ou métaphysique et de la diffuser, de l'exprimer et de la mettre en pratique, ou d'adopter des comportements qui sont l'expression directe de cette conviction.[7] La garantie de l'exercice de la religion comprend les cultes et les besoins religieux, de même que les autres expressions directes de la vie religieuse ou de convictions métaphysiques[8], comme par exemple le port de vêtements particuliers.[9] Cette liberté garantit également le droit de ne pas croire en un Dieu et de le proclamer.

2 ATF 114/1988 Ia 129/132, *M. R.* ; ATF 116/1990 I 252/258, *Comune di Cadro* ; ATF 123/1997 I 296/301, *X.*

3 ATF 101/1975 I 392/397, *Einwohnergemeinde Hünenberg* ; ATF 116/1990 Ia 252/257, *Comune di Cadro.*

4 ATF 118/1992 Ia 46/52, *Verein Scientology Kirche Zürich gegen Verein infoSekta.*

5 Voir notamment les exemples cités par le Tribunal fédéral dans l'ATF 116/1990 Ia 252, *Comune di Cadro.*

6 ATF 113/1987 Ia 304/307, *Nehal Ahmed Syed.*

7 La liberté religieuse ne protège pas les professions de foi religieuse qui servent en réalité d'arguments de vente dans des annonces à caractère commercial (Décisions et Rapports de la Commission européenne des droits de l'homme, ci-après « DR », 1979/16, p. 68/78, *X. et Church of Scientology*).

8 ATF 119/1993 IV 260/263, *B.*

9 ATF 119/1993 Ia 178/184, *A. et M.*

En revanche, le sentiment religieux en général n'est pas protégé.[10]

La notion de croyance est interprétée de manière large ; elle couvre toutes les manières pour un individu de concevoir les rapports de l'être humain à la divinité ou au transcendant (Auer, Malinverni & Hottelier, 2013, vol. II, n° 471 et ss). Sont donc protégées, toutes les croyances ayant une certaine signification essentielle ou philosophique et exprimant une vision globale du monde. Cette protection intervient indépendamment du nombre d'adeptes de cette croyance[11] et de sa dénomination. Il suffit que cette croyance soit identifiable comme telle.[12]

Pour ces motifs, le Tribunal fédéral a clairement précisé qu'il doit s'abstenir de se prononcer sur la valeur théologique des prescriptions religieuses et d'interpréter les textes qui fondent la croyance, sous réserve d'un éventuel arbitraire. En revanche, le Tribunal fédéral s'estime libre de se déterminer sur les aspects ou effets sociaux de la pratique d'une religion. Il définit si une règle de comportement est l'expression directe et obligatoire[13] d'une conviction religieuse ou si elle est fondée sur d'autres motifs.[14] Dans le premier cas, cette règle serait protégée par la liberté religieuse, dans le second cas, elle ne le serait pas.

Ainsi, le Tribunal fédéral a jugé que le choix libre d'une alimentation végétarienne relève d'une conception éthique et philosophique ne présentant qu'un rapport lointain avec la religion. En conséquence, le droit à une telle alimentation est protégé par la liberté personnelle et non par la liberté religieuse.[15]

La liberté religieuse protège les individus contre les ingérences éventuelles de l'État dans leur sphère de liberté (effet vertical). En revanche, elle ne déploie pas d'effet horizontal direct dans les relations entre les particulières et les particuliers. Elle ne confère pas un droit à être protégé·e· de confrontations avec d'autres conceptions religieuses ou métaphysiques, ainsi que de critiques de tierces personnes. Dans cette perspective, la liberté religieuse peut toutefois avoir un effet horizontal indirect dans le cadre de l'interprétation de certaines dispositions légales,[16] comme par exemple l'article 261 du Code pénal sur l'atteinte à la liberté de croyance et de culte.[17]

2.2 Les limites de la liberté religieuse

Comme toutes les libertés individuelles, la liberté religieuse peut être restreinte par une mesure fondée sur une base légale[18], poursuivant un intérêt public et respectant le principe de la proportionnalité comme celui de l'égalité de traitement (art. 36 Cst. féd.). Ces conditions doivent être appliquées à la lumière de la jurisprudence relative à l'article 9, § 2, CEDH, qui précise que

> la liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut faire l'objet d'autres restrictions que celles qui, prévues par la loi, constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sécurité publique, la protection de l'ordre, de la santé ou de la morale publiques, ou à la protection des droits et libertés d'autrui. (ATF 119/1993 Ia 178, *A. et M.*, dans JdT 1995/I, p. 290/295)

Le régime cantonal des cultes doit respecter la liberté religieuse. Ainsi, lorsque le droit cantonal impose certains devoirs civiques aux citoyennes et aux citoyens, comme celui de fréquenter l'école, il ne peut restreindre la liberté religieuse au-delà de ce que requièrent l'intérêt public et les principes de la proportionnalité ou de l'égalité de traitement.[19] Dans le même sens, le droit cantonal ne peut imposer des limitations excessives pour l'exercice de leur

10 ATF 116/1990 Ia 316/318, *A.*

11 ATF 119/1993 Ia 178/184, *A. et M.*

12 DR 1978/11, p. 55/57, *X.*, dans lequel la Commission n'a constaté aucun fait permettant de conclure à l'existence d'une religion « Wicca ».

13 Le Tribunal fédéral a par exemple admis que la liberté d'un pratiquant de la religion sikh n'est pas violée par l'obligation de porter un casque s'il circule à moto, car cette religion n'impose pas le port du turban en permanence et il a la faculté de substituer son turban à son casque hors de la vue du public (ATF 119/1993 IV 260/264-265, *B.* ; voir également DR 1979/14, p. 234/236, *X.*).

14 ATF 119/1993 Ia 178/185, *A. et M.*

15 ATF 118/1992 Ia 360/361, *N.*

16 ATF 118/1992 Ia 46/56, *Verein Scientology Kirche Zürich.*

17 ATF 120/1994 Ia 220/225, *Scientology Kirche Zürich.*

18 Une base légale formelle est nécessaire pour toute mesure entraînant une atteinte grave à la liberté religieuse. Subjectivement, une atteinte grave existe lorsqu'une personne est empêchée d'observer les prescriptions de sa religion. Objectivement, l'appréciation de l'intensité de l'atteinte est plus délicate, elle dépend des circonstances du cas d'espèce, la jurisprudence du Tribunal fédéral n'ayant pas défini de critères précis sur ce point. Comme pour les autres libertés fondamentales, l'exigence de base légale est assouplie en présence d'un rapport de droit spécial (ATF 119/1993 Ia 178/188, *A. et M.*).

19 ATF 119/1993 Ia 178/183, *A. et M.*

culte par des minorités religieuses.

Selon l'article 72, alinéa 2, Cst. féd., la Confédération et les cantons, dans les limites de leurs compétences respectives, peuvent également prendre les mesures nécessaires au maintien de la paix entre les membres des communautés religieuses. Cette disposition rappelle le devoir de ces collectivités publiques de garantir la paix religieuse (Winzeler, 2015, n° 54 ad art. 72 Cst.). En effet, il est possible d'exiger de toutes les communautés religieuses et de leurs adhérent·e·s un certain degré de tolérance réciproque à l'égard des manifestations de cultes extérieures. Toutefois, pour que la paix confessionnelle soit troublée et qu'une intervention des autorités soit justifiée, il faut un risque concret de perturbation ou de menace en raison d'une manifestation en public et que ce risque entraîne un état de tension préjudiciable.[20] À défaut de tels éléments, un canton ne pourrait empêcher une cérémonie publique organisée par une minorité.

2.3 Les titulaires de la liberté religieuse

Un dernier point important est la question de la titularité de la liberté religieuse.

Les personnes physiques sont titulaires de la liberté religieuse et peuvent s'en prévaloir personnellement dès l'âge de seize ans.

Jusqu'à l'âge de seize ans révolus, conformément à l'article 303 du Code civil suisse du 10 décembre 1907 (RS 210 ; ci-après « CC »), la personne exerçant l'autorité parentale ou tutélaire sur un·e enfant a le droit de décider de son éducation ou de ses pratiques religieuses.[21] Ce régime légal signifie que l'enfant de moins de seize ans dispose d'un droit au respect de sa liberté religieuse, mais ne peut le faire valoir directement. La personne titulaire de l'autorité parentale agissant comme représentante légale de l'enfant exerce seule ce droit. De plus, la ou les personnes titulaires de l'autorité parentale d'un·e enfant peuvent également se prévaloir de leur propre liberté religieuse, dans la mesure où celle-ci garantit leur droit de choisir l'éducation religieuse de leur enfant jusqu'à ce qu'il ou elle ait atteint l'âge de seize ans.[22]

En outre, pendant de nombreuses années, le Tribunal fédéral a considéré que les personnes morales ne pouvaient invoquer la liberté religieuse car elles n'ont ni conscience ni croyance (Auer et al., vol. II, n° 466). Toutefois, depuis 1971, la jurisprudence a évolué ; les personnes morales qui poursuivent, à teneur de leurs statuts, des objectifs religieux ou ecclésiastiques, peuvent se référer à cette liberté dans la mesure où deux conditions cumulatives sont réalisées.[23] D'une part, elles contestent des actes étatiques qui touchent directement les intérêts de leurs membres, elles- et eux-mêmes protégé·e·s par cette liberté à titre individuel. D'autre part, la sauvegarde des intérêts des membres fait partie des tâches de la personne morale. Le Tribunal fédéral a ainsi transposé aux organisations religieuses les conditions usuelles pour admettre la qualité pour recourir d'une association.[24]

3 L'enseignement

Selon l'article 15, alinéa 4, Cst. féd., les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérent·e·s de toutes les confessions, sans atteinte à leur liberté religieuse.[25] Cette disposition constitutionnelle a pour but de garantir le respect de la sensibilité des enfants et adolescent·e·s de confessions diverses, comme de leurs parents, jusqu'à ce qu'ils ou elles atteignent l'âge de seize ans.

20 ATF 49/1923 I 138/154-156, *Vogel*. Voir également l'ATF 108/1982 Ia 41/44, *Rivara*.

21 ATF 119/1993 Ia 178/181-182, *A. et M.*

22 ATF 119/1993 Ia 178/182, *A. et M.*

23 ATF 97/1971 I 221/228, *Neuapostolische Kirche in der Schweiz* ; JAAC 1983, p. 580. ; DR 1979/16, pp. 68/76, *X. et Church of Scientology* ; ATF 118/1992 Ia 46/52, *Verein Scientology Kirche Zürich.*

24 Voir, par exemple, l'ATF 114/1988 Ia 452/456-457, *Schweiz. Vereinigung für Straflosigkeit des Schwangerschaftsabbruches.*

25 ATF 125/1999 I 347, *X. und Mitbeteiligte.*

Cette norme particulière protège les droits des minorités confessionnelles et des personnes professant l'athéisme, l'agnosticisme ou l'indifférence religieuse de manière supérieure à la liberté religieuse[26] : sans imposer une neutralité absolue – et impossible à atteindre – de l'enseignement, elle tend à empêcher que l'école ne devienne un lieu de confrontation entre les différentes convictions et donc à limiter l'exposition d'un·e élève aux convictions religieuses d'autrui.

La neutralité confessionnelle de l'État dans l'enseignement public est appréhendée par la jurisprudence sous trois aspects : du point de vue de l'enseignement qui est prodigué (*infra* 3.1), dans ses rapports avec la liberté religieuse des enseignant·e·s (*infra* 3.2), et avec celle des élèves (*infra* 3.3).

3.1 La neutralité de l'enseignement

Sont prohibés les programmes, formes ou méthodes d'enseignement, ou toute organisation scolaire, ayant une orientation confessionnelle, ou étant favorable ou hostile à une confession religieuse. En conséquence, seul un enseignement dépourvu de connotations religieuses est conforme au principe de la neutralité confessionnelle.[27] En conséquence, l'enseignement religieux à l'école ne peut être que facultatif.

Pour ces motifs, la présence d'un crucifix dans une salle de classe est contraire à la neutralité confessionnelle de l'école, car celui ou celle qui fréquente l'école peut voir dans ce symbole la volonté de se référer à des conceptions chrétiennes dans le cadre de l'enseignement.[28] Il n'y a pas eu de jurisprudence récente sur cette question.

En ce qui concerne le contenu de l'enseignement religieux, la Cour constitutionnelle du canton du Jura a jugé conforme au principe de neutralité confessionnelle une norme de la loi scolaire cantonale qui prévoit à l'école primaire un « enseignement de l'histoire biblique et religieuse conforme aux principes du christianisme », dans la mesure où cet enseignement porte sur l'histoire de la religion chrétienne et non sur la religion elle-même, et qu'il est dispensé avec la distance critique inhérente à tout enseignement historique.[29]

Un arrêt du Tribunal fédéral a porté sur le contenu de l'enseignement religieux dans le canton de Thurgovie.[30] Une initiative populaire rédigée y avait été lancée, qui visait à compléter la loi scolaire par un alinéa indiquant que « les livres scolaires, y compris dans le domaine religieux, ne doivent être ni misogynes, ni racistes, ni faire l'apologie du meurtre ». L'exposé des motifs de cette initiative prévoyait expressément qu'elle avait spécifiquement pour but d'éviter que les textes religieux musulmans ne soient enseignés aux élèves. Le Grand Conseil invalida cette initiative pour violation du droit supérieur, ce qui fut confirmé par le Tribunal fédéral sur recours du comité d'initiative. Le Tribunal fédéral releva que le texte de l'initiative, interprété à la lumière de son exposé des motifs, ne visait que les textes religieux musulmans, était ainsi clair et pouvait être mis en œuvre.[31] Sur cette base, il jugea que l'initiative violait les articles 8, alinéa 2 (interdiction des discriminations en raison des convictions religieuses), et 15 Cst. (liberté religieuse). Il rappela en particulier que l'article 15 Cst. confère à l'individu une prétention à la neutralité confessionnelle de l'État, notamment dans le domaine scolaire. Celle-ci interdit à l'État de prendre position pour ou contre une religion déterminée, ainsi que de traiter différemment des croyant·e·s d'une certaine religion en raison de leurs convictions.[32] L'invalidation totale de l'initiative fut donc confirmée.

Dans une autre affaire, le Tribunal fédéral nia que des exercices de yoga dans une école enfantine constituent un enseignement religieux, car s'ils peuvent certes être compris comme ayant une dimension religieuse, ils peuvent aussi être considérés d'un point de vue purement gymnastique et ludique.[33]

26 ATF 116/1990 Ia 252/260-261, *Comune di Cadro.*

27 ATF 119/1993 Ia 178/180, *A. et M.*

28 ATF 116/1990 Ia 252/262-263, *Comune di Cadro.*

29 Arrêt de la Cour constitutionnelle jurassienne du 7 mars 2008, in : RDAF 2009 I 188.

30 ATF 139/2013 I 292, *Initiativ-Komitee Volksinitiative gegen frauenfeindliche, rassistische und mörderische Lehrbücher und Mitb.* (trad. RDAF 2014 I 244).

31 ATF 139/2013 I 292/298-302, *Initiativ-Komitee Volksinitiative gegen frauenfeindliche, rassistische und mörderische Lehrbücher und Mitb.* (trad. RDAF 2014 I 244).

32 ATF 139/2013 I 292/303-305, *Initiativ-Komitee Volksinitiative gegen frauenfeindliche, rassistische und mörderische Lehrbücher und Mitb.* (trad. RDAF 2014 I 244).

33 Arrêt TF 2C_897/2012 (trad. JdT 2013 I 100).

3.2 La liberté religieuse des enseignant·e·s

Les enseignant·e·s doivent également respecter à titre personnel un devoir de neutralité. Une institutrice de confession musulmane n'a pas le droit de porter à l'école publique un foulard qui est un signe religieux fort. En effet, par sa fonction d'enseignante dans l'école obligatoire, une institutrice détient une part de l'autorité scolaire et personnifie l'école aux yeux de ses élèves, facilement influençables étant donné leur jeune âge. Le port du foulard est donc contraire au caractère laïc de l'école publique.[34] C'est le fameux arrêt DAHLAB que tout le monde connaît.

Il n'y a pas eu de nouvelle jurisprudence depuis cet arrêt. Il sert donc en l'état de référence.

3.3 La liberté religieuse des élèves

Les rapports entre la neutralité confessionnelle de l'État et la liberté religieuse des élèves ont donné lieu à un nombre relativement élevé de cas, la liberté religieuse des élèves pouvant être touchée sur plusieurs points dans le cadre scolaire.

Le consensus général prévalant en Suisse est déterminant pour l'organisation de l'enseignement public. Sur la base de ce dénominateur commun, les autorités effectuent une pesée d'intérêts entre les contraintes de l'organisation de l'enseignement obligatoire pour toute la population scolaire et les exigences du respect des croyances. Comme l'organisation scolaire est adaptée aux contraintes des religions traditionnelles, il est évident que les religions minoritaires sont le plus souvent confrontées à des difficultés.

Pour les dispenses fondées sur des motifs religieux, la protection de la liberté religieuse est déterminante, dès lors que la neutralité confessionnelle de l'enseignement n'est pas en cause et que les requérant·e·s souhaitent un traitement particulier en raison de leur confession.[35] La jurisprudence récente du Tribunal fédéral oblige donc les autorités scolaires à montrer une grande souplesse en la matière, considérant que le corps enseignant et l'administration scolaire doivent s'adapter dans une certaine mesure aux exigences religieuses des minorités, lorsqu'elles portent sur des questions sérieuses.[36]

La prise en considération de prescriptions religieuses particulières est limitée uniquement par la contrainte du maintien d'une activité scolaire efficace. Lorsque la loi prévoit une obligation générale de suivre les cours le samedi, les personnes dont la confession l'interdit doivent demander une dispense. Cette dernière ne peut être refusée sans être justifiée par un intérêt public prépondérant,[37] par exemple par la démonstration de motifs d'organisation insolubles ou de l'impossibilité d'assurer un enseignement régulier et efficace. Dans cette hypothèse, la seule protection de la liberté religieuse est la faculté de suivre un enseignement conforme aux convictions en cause dans une institution privée.[38]

Ont été traitées par la jurisprudence les questions suivantes : dispense de certains enseignements (natation, éducation sexuelle, événements culturels chrétiens) (*infra* 3.3.1), prise en compte du samedi comme jour de repos (*infra* 3.3.2), port du foulard (*infra* 3.3.3).

3.3.1 Dispense de suivre certains enseignements pour motifs religieux

La jurisprudence du Tribunal fédéral a évolué sur la prise en compte de la liberté religieuse des élèves dans le cadre scolaire en ce qui concerne la dispense de l'enseignement de natation pour motifs religieux.

Dans un arrêt ancien, le Tribunal fédéral avait admis la dispense du cours de natation pour des élèves musulmanes, qu'il jugea constituer une atteinte disproportionnée à la liberté religieuse des élèves concernées.[39] Il est revenu sur cette jurisprudence dans des arrêts plus récents, jugeant que l'obligation de participer aux cours de piscine

34 ATF 123/1997 I 296/311-312, *X.*

35 ATF 119/1993 Ia 178/181, *A. et M.*

36 ATF 117/1991 Ia 311/315, *E. et H. S.*

37 ATF 117/1991 Ia 311/315, *E. et H. S.*

38 ATF 114/1988 Ia 129/133-134, *M. R.*

39 ATF 119 Ia 178, *A. und M.*

constitue une atteinte justifiée à la liberté religieuse des élèves musulmanes, en raison notamment des exigences d'intégration, et de la possibilité de prévoir des mesures d'accompagnement (maillots de bain couvrants, vestiaires et douches non mixtes).[40] Cette jurisprudence est suivie par les arrêts récents des autorités cantonales.[41]

En ce qui concerne les cours d'éducation sexuelle, le Tribunal fédéral a admis que la liberté religieuse des personnes qui invoquaient leur opposition aux cours d'éducation sexuelle en raison de « convictions morales et éthiques » est atteinte par les cours litigieux, la liberté religieuse protégeant aussi des convictions intimes qui ne se rattachent pas directement à une religion. Toutefois, les conditions de justification de cette atteinte étaient néanmoins remplies en l'espèce[42], ce qui permettait d'imposer que les cours soient suivis.

S'agissant des événements culturels chrétiens, le Tribunal fédéral a aussi jugé qu'une dispense générale accordée à des élèves membres de l'Église chrétienne palmarienne des Carmélites de la Sainte-Face pour des visites, dans le cadre scolaire, de lieux de culte, de cinémas, de concerts ainsi que d'autres manifestations culturelles, de la participation aux courses d'école, ainsi qu'à des chants religieux de Noël et de Pâques ne se justifiait pas au regard de leur liberté religieuse. Les autorités sont néanmoins tenues d'accorder aux élèves concerné·e·s des dispenses ponctuelles en lien avec une activité particulière lorsque cela se justifie au regard de leur liberté religieuse.[43]

3.3.2 Prise en compte du samedi comme jour de repos

En 2008, le Tribunal fédéral a admis le recours d'un élève membre de l'Église adventiste du septième jour, qui observe un jour de repos le samedi, concernant l'obligation de passer des examens de maturité ce jour-là. Cette obligation constitue une atteinte à la liberté religieuse de l'élève concerné. Elle est justifiée par une base légale suffisante, la loi scolaire cantonale prévoyant expressément que les examens de maturité peuvent avoir lieu le samedi, ainsi que par un intérêt public prépondérant, celui à ce que toutes et tous les élèves passent en même temps le même examen ; cependant, cette obligation n'est pas proportionnée, car l'organisation d'un examen un autre jour est possible, des examens de réserve devant de toute manière être prévus pour les élèves absent·e·s pour d'autres causes comme la maladie ou l'accident.[44]

3.3.3 Port du foulard

Le Tribunal fédéral a été saisi en 2013 de la question de la constitutionnalité de l'interdiction du port du foulard pour les écolières. Il a jugé que cette interdiction constitue une atteinte grave à la liberté religieuse, qui doit par conséquent reposer sur une base légale formelle expresse. En l'espèce, l'interdiction reposait sur les dispositions générales de la loi scolaire cantonale et sur la compétence communale d'édicter les prescriptions réglementaires de fonctionnement de l'école, dans le cadre d'un rapport de puissance publique spécial. Pour le Tribunal fédéral, ces fondements ne sont pas suffisants et ne respectent pas l'exigence de précision ; l'exigence de la base légale n'était donc pas respectée en l'espèce.[45] Il faut donc une loi cantonale spéciale destinée à interdire le port du foulard pour qu'une telle interdiction soit envisageable.

En effet, même avec une telle loi, cette interdiction n'est pas forcément conforme à la liberté religieuse. Dans un arrêt de novembre 2014, le Tribunal administratif du canton de Saint-Gall a jugé que l'interdiction du foulard pour les écolières, prévue cette fois par une base légale formelle, ne respectait pas le principe de la proportionnalité, et autorisa l'écolière en question à porter le foulard.[46] Cet arrêt a été confirmé par le Tribunal fédéral dans un arrêt du 11 décembre 2015.[47]

40 ATF 135/2009 I 79, *X. und Y.* (trad. SJ 2009 I 329), confirmé par les arrêts TF 2C_1079/2012 ainsi que 2C_666/2011.

41 Arrêt de la Cour d'appel du Canton de Bâle-Ville, in : BJM 2012 255 (amende infligée aux parents pour absence des enfants au cours de natation).

42 Arrêt TF 2C_132/2014.

43 Arrêt TF 2C_724/2011 (trad. RDAF 2013 I 392).

44 ATF 134/2008 I 114, *A.* (trad. RDAF 2009 I 399).

45 ATF 139/2013 I 280, *Volksschulgemeinde Bürglen* (trad. JdT 2014 I 118).

46 Arrêt du Tribunal administratif du canton de Saint-Gall B 2014/51.

47 Arrêt TF 2C_121/2015.

4 Conclusion

Le domaine des cultes et des croyances reste sans aucun doute l'un des secteurs les plus sensibles du droit. Toute nouvelle mesure ou toute modification d'un état antérieur est perçue comme une atteinte potentielle aux droits des citoyen·ne·s ou comme une source possible de trouble à la paix religieuse. Les membres des autorités exécutives ou législatives, fédérales ou cantonales, réagissent avec une grande réserve dans ce domaine, qui est l'un des rares où les clivages politiques traditionnels s'effacent.

Cette réserve est sensible dans le domaine de l'enseignement.

Il est indéniable qu'une ouverture sur le fait religieux à l'école publique est admissible du point de vue du droit. Face à celle-ci, pour garantir les droits des élèves, les enseignant·e·s sont soumis·e·s à des règles strictes.

À l'inverse, on constate que la jurisprudence est plus tolérante pour les élèves.

/

À propos de l'auteur

François Bellanger exerce la double fonction de professeur à l'Université de Genève et d'avocat. Il a obtenu le titre de Docteur en droit en juin 1990 et un Diplôme d'études supérieures en droit communautaire européen en 1994. Son enseignement porte sur différents domaines du droit administratif. François Bellanger est le Président du Centre intercantonal d'information sur les croyances de Genève et l'auteur de nombreux articles dans le domaine des religions et du droit, par exemple sur le statut des minorités religieuses, sur la liberté religieuse et sur les dérives sectaires.
francois.bellanger@unige.ch

Références

Auer, A., Malinverni, G. & Hottelier, M. (2013). *Droit constitutionnel suisse : vol. 2, Les droits fondamentaux*. Berne : Stämpfli.

Office fédéral de la statistique (OFS). 2015. Appartenance religieuse, 2011-2013. Récupéré le 22 mars 2016 du site de l'Office fédéral de la statistique : http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/05/blank/key/religionen.html

Winzeler, C. (2015). Article 72 Cst. Dans Waldmann, B., Belser, E. M. & Epiney, A. (dir.). *Bundesverfassung*, Bâle : Helbing Lichtenhahn.

Textes normatifs

Arrêts du Tribunal fédéral (ATF) et arrêts non publiés. La plupart des arrêts peuvent être consultés à partir du site du Tribunal fédéral : http://www.bger.ch/fr/index/juridiction.htm

Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999 (RS 101). Récupéré le 22 mars 2016 du site de la Confédération suisse : https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html

Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales du 4 novembre 1950 (CEDH). Récupéré le 4 avril 2016 du site de la Confédération suisse : https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19500267/index.html

Décisions et Rapports de la Commission européenne des droits de l'homme (DR). La plupart des décisions et rapports peuvent être consultés à partir du site de la Cour européenne des droits de l'homme : http://hudoc.echr.coe.int/fre#

Pacte international relatif aux droits civils et politiques du 16 décembre 1966 (Pacte ONU II).). Récupéré le 4 avril 2016 du site de la Confédération suisse : https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19660262/index.html

Le défi du pluralisme et la contestation juridique d'une formation obligatoire pour toutes et tous en Éthique et culture religieuse

Luc Bégin

Le programme Éthique et culture religieuse (ECR), implanté au Québec depuis 2008, représente la dernière étape d'un lent processus de déconfessionnalisation de l'École québécoise. La réponse que cherche à apporter ce programme non confessionnel au défi du pluralisme de la société québécoise a suscité certaines oppositions, dont deux contestations juridiques. Dans les deux cas, le caractère obligatoire du programme est pris à partie. L'article analyse ces deux contestations juridiques en situant les principaux arguments qui y sont développés en relation avec les objectifs et la structure du programme ECR. L'importance de maintenir le caractère obligatoire de ce programme – afin de répondre adéquatement au défi du pluralisme – et la question de l'atteinte à la liberté de religion, à laquelle les juges des différentes instances ont porté une attention particulière, sont au cœur de l'analyse.

Zusammenfassung

Das Curriculum Ethik und religiöse Kultur (Ethique et culture religieuse - ECR), das 2008 in Québec eingeführt wurde, bildet die letzte Etappe eines langen Prozesses der Dekonfessionalisierung der Schulen in Québec. Dieses nicht konfessionelle Curriculum, das sich als Antwort auf die Herausforderungen des Pluralismus der québec'schen Gesellschaft versteht, hat einen gewissen Widerstand, darunter zwei juristische Anfechtungen, ausgelöst. In beiden Fällen war das Obligatorium Teil der Auseinandersetzung. Der Beitrag analysiert diese beiden juristischen Fälle, indem er die darin entfalteten zentralen Argumente in Bezug auf die Ziele und die Struktur des ECR-Curriculums situiert. Die Wichtigkeit, das Obligatorium des Unterrichts beizubehalten – um adäquat auf die Herausforderungen des Pluralismus antworten zu können – und die Frage der Verletzung der Religionsfreiheit, welcher von den Richtern in den verschiedenen Instanzen besondere Aufmerksamkeit zukam, stehen im Zentrum der Analyse.

Summary

The Ethics and Religious Culture (ERC) syllabus applied in Quebec since 2008 represents the last phase in a slow process of deconfessionalisation of schools in the province. The response that this non-confessional curriculum brings to the challenge of the pluralism of Quebec society has given rise to some opposition, including two legal challenges. In both cases, the obligatory character of the syllabus was called into question. This article analyses these two legal challenges, situating the main arguments that were developed in relation to the objectives and structure of the ERC syllabus. The importance of maintaining the obligatory character of the syllabus– so as to respond adequately to the challenge of pluralism – and the question of infringement of the freedom of religion to which the judges at the various levels paid particular attention – are central to the analysis.

1 Introduction

Le programme d'Éthique et culture religieuse (ECR), implanté au Québec depuis 2008,[1] représente la dernière étape d'un lent processus de déconfessionnalisation des structures et orientations de l'École québécoise. Ce programme non confessionnel, qui remplace le programme d'enseignement moral et religieux catholique ainsi que le programme d'enseignement moral et religieux protestant, entend apporter une réponse cohérente et socialement nécessaire au défi que représente le pluralisme de la société québécoise. Il a toutefois suscité un certain nombre d'oppositions, dont deux contestations juridiques qui ont été entendues par divers tribunaux avant d'être finalement jugées par la Cour suprême du Canada, la plus haute instance juridique canadienne.[2] Il faut savoir que ce programme est obligatoire pour l'ensemble des élèves des niveaux primaire et secondaire, tant dans les écoles publiques que privées de la province de Québec. Dans les deux contestations juridiques entendues par la Cour suprême du Canada, ce caractère obligatoire du programme d'Éthique et culture religieuse fut pris à partie : dans un cas, des parents dont les enfants fréquentaient une école publique réclamaient une exemption afin que leurs enfants ne soient pas tenus de suivre les cours de ce programme ; dans l'autre, c'est une école secondaire privée de confession catholique qui demanda à être exemptée de l'obligation d'offrir ce cours. Ces contestations faisaient notamment valoir que le programme ECR ferait la promotion du relativisme moral (*S.L. c. Commission scolaire des Chênes,* para. 28) et brimerait la liberté de religion des parents (*École secondaire Loyola c. Québec [Procureur général]*, para. 6) et des enfants (*S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, para. 28). Pour ces raisons, selon ses opposant·e·s, il ne devrait pas être obligatoire pour toutes et tous : un régime d'exemption devrait exister pour les parents le souhaitant ainsi que pour les écoles offrant un programme prétendument équivalent.

Je m'attarderai sur ces deux contestations juridiques et, surtout, sur les décisions de la Cour suprême du Canada qui a donné raison aux promotrices et promoteurs du programme dans la première cause mais s'est rendue à certains arguments de l'opposition dans la seconde. Ce faisant, et bien qu'elle reconnaisse la grande importance de ce programme, la Cour ouvre une brèche dans l'obligation faite à l'ensemble des élèves de suivre ce programme. Cela n'est pas sans conséquence, même si les effets immédiats peuvent sembler relativement isolés. Comme je le montrerai, cette décision de la Cour affecte la réponse du programme ECR au défi du pluralisme de la société québécoise. Je soutiendrai que cela est d'autant plus dommage que la Cour appuie son argumentation, dans la seconde cause, sur quelques incompréhensions importantes de certains aspects essentiels du programme. Avant de proposer cette analyse des deux contestations juridiques, je ferai un retour sur les orientations du programme ainsi que sur sa structure singulière afin de bien mettre en évidence, d'une part, la manière dont il entend répondre au défi du pluralisme et, d'autre part, en quoi l'obligation faite à l'ensemble des élèves de suivre les cours du programme d'Éthique et culture religieuse s'inscrit en toute cohérence dans cette visée.

2 Une réponse au défi du pluralisme

On s'en doute, dans une société comme le Québec dont les citoyen·ne·s étaient très majoritairement des catholiques pratiquant·e·s – en plus d'y trouver une importante minorité protestante –, l'élaboration d'un programme non confessionnel d'Éthique et culture religieuse n'a été rendue possible qu'à la suite d'un long processus de déconfessionnalisation. À chacune de ses étapes, cette déconfessionnalisation a heurté les convictions de certains groupes de la société québécoise qui ont cherché à faire entendre leur opposition et mécontentement. En ce sens, il n'y a rien d'étonnant à ce que le programme ECR se soit vu contesté devant les tribunaux.

Sans revenir sur l'ensemble des évènements ayant conduit à cette dernière étape de la déconfessionnalisation de l'École québécoise[3], il n'est pas inutile de rappeler que tout le processus de déconfessionnalisation a été très étroitement associé à des requêtes devant des tribunaux ainsi qu'à l'évolution du droit québécois et canadien dont deux des moments phares du dernier demi-siècle furent sans conteste l'adoption de la *Charte des droits et libertés*

1 À compter de janvier 2006, et pour toute la période de rédaction et d'implantation du programme québécois d'Éthique et culture religieuse, j'ai eu le privilège d'agir à titre d'expert-conseil en éthique dans le dossier de ce programme auprès de la Direction générale de la formation des jeunes du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). J'ai eu par la suite à conseiller cette même Direction générale sur différentes questions relatives au programme. Les propos que je développe dans cet article n'engagent que moi.

2 Les deux arrêts en question de la Cour suprême du Canada dont nous ferons largement état dans ce texte sont les suivants : *S.L. c. Commission scolaire des Chênes* et École secondaire Loyola *c. Québec (Procureur général)*. Les références à ces arrêts seront faites en indiquant entre parenthèses le numéro du paragraphe du passage cité, sous la forme (para. XX). Il en ira de même pour les citations d'autres arrêts.

3 On trouvera une présentation des trois étapes qui ont marqué le processus de déconfessionnalisation de l'École québécoise depuis la fin des années 1990 dans Conseil supérieur de l'éducation (2008).

de la personne du Québec en 1975[4] et de la *Charte canadienne des droits et libertés* en 1982. Dans l'esprit des Chartes, le droit à l'égalité n'admet pas de discrimination en fonction de la religion. Or, les écoles publiques québécoises ne prévoyaient jusqu'alors d'enseignement confessionnel que pour les seul·e·s catholiques et protestant·e·s, ce qui s'avérait potentiellement discriminatoire à l'égard des autres confessions qui ne pouvaient bénéficier des mêmes privilèges : seules les écoles privées pouvaient leur offrir des enseignements de nature confessionnelle. Afin de maintenir ce régime de privilèges, le gouvernement québécois devait dorénavant recourir aux clauses dérogatoires des Chartes canadienne et québécoise qui lui permettaient d'exclure de l'application de ces dernières les principales lois sur l'éducation.

Il serait inexact d'affirmer que ce sont des considérations d'ordre juridique qui ont conduit le gouvernement québécois à déconfessionnaliser l'École québécoise. Certes, comme nous le verrons plus loin à l'occasion de l'analyse des jugements rendus par la Cour suprême du Canada à l'endroit du programme d'Éthique et culture religieuse, les initiatives du législateur en matière d'éducation touchant aux questions religieuses seront dorénavant soumises à une appréciation sous le droit des Chartes. Mais on doit plutôt comprendre que ces transformations juridiques ont d'abord fourni des occasions au législateur de tourner la page sur la confessionnalité. Alors que le droit des Chartes vient affirmer l'égalité entre les citoyen·ne·s ainsi que leur liberté de conscience et de religion, la société québécoise se présente en effet comme étant de plus en plus clairement une société pluraliste (Milot, 2014), ouverte sur le monde et accueillant la diversité des attentes morales et religieuses. C'est d'ailleurs ce que souligne le titre du document d'orientation accompagnant une des lois ayant participé à ce processus de déconfessionnalisation : *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses* (Ministère de l'éducation, 2000).

Le processus de déconfessionnalisation de l'École québécoise se produit ainsi sur fond de développement d'un pluralisme *de fait*, au sens rawlsien (Rawls, 1995) : le Québec vit un pluralisme des valeurs, des croyances et des convictions qui façonne et transforme, dans les faits, l'espace public. Il devient alors nécessaire d'opérer des choix de société reflétant mieux cette évolution du Québec. Dans ce contexte, il aurait été possible de clore le processus de déconfessionnalisation en prenant la décision de soustraire l'École publique de toute forme d'enseignement relatif à la religion. Cette option aurait été conforme au régime de droits et libertés protégées par les Chartes : il n'y a en effet aucune discrimination en fonction de la religion dès lors que la religion n'est plus présente à l'école. Une autre option, d'inspiration davantage communautaire, aurait été de maintenir un régime de confessionnalité en décidant d'offrir des enseignements religieux de confessions diverses là où le nombre le justifie. Cette option aurait aussi vraisemblablement été en mesure de respecter le droit des Chartes en plaçant la question confessionnelle dans l'ordre du marché des préférences des citoyen·ne·s. L'une et l'autre de ces options ont toutefois été rejetées par le législateur québécois.

Qu'aurait donc apporté à la société québécoise l'option du « libre choix en enseignement religieux, là où le nombre le justifie » ? Comme l'a souligné Georges Leroux (2007),

> […] notre société a clairement exprimé le vœu que l'école laïque et publique ne soit pas le lieu d'une division prenant appui sur la diversité des confessions religieuses mais constitue plutôt un foyer intégrateur, susceptible d'accueillir les différences en les appréhendant dans la perspective du vivre-ensemble. (p. 23)

Pourquoi, en effet, opter pour une forme de repli sur soi des communautés plutôt que d'amener celles-ci à partager les mêmes lieux publics et de placer les enfants dans des contextes scolaires favorables aux dialogues entre les cultures et entre les gens ne partageant pas tous les mêmes valeurs et croyances ? À l'encontre du modèle communautaire, le législateur a choisi de tirer profit de cette diversité grandissante de la société québécoise. Car s'il est vrai que la diversité peut s'avérer parfois une source de tension, elle peut aussi s'avérer un important facteur d'enrichissement collectif. Pour cela, toutefois, il faut aussi écarter la première option, celle voulant soustraire l'École publique de toute forme d'enseignement relatif à la religion.[5]

C'est dans ce contexte que s'est développée l'option d'un enseignement non confessionnel en Éthique et culture religieuse. Le programme, dont l'élaboration a débuté fin 2005, prend ainsi appui sur la conviction qu'il est possible, pour des personnes d'horizons divers, de s'entendre de façon responsable et dans le respect mutuel afin de relever

4 On trouvera le texte original de la Charte (dans sa version de 1975) en annexe d'un numéro thématique hors-série de *La Revue du Barreau* (Nadeau, 2006, p. 529-570).

5 Quant à l'École privée, le gouvernement ne peut empêcher celles qui le souhaitent d'offrir un enseignement religieux confessionnel *dans la mesure toutefois* où elles respectent le régime pédagogique québécois en offrant intégralement tous les cours qui y sont prévus. Cela inclura, à compter de 2008, le programme ECR qui devient donc obligatoire aussi pour les écoles privées.

des défis inhérents à la vie en société. En ce sens, et cela en sera la visée fondamentale, il entend « […] favoriser la construction d'une véritable culture publique commune, c'est-à-dire le partage de repères fondamentaux qui sous-tendent la vie publique au Québec » (MEES, 2012a, p. 280).[6] Les finalités de ce programme prennent sens dans cet horizon d'une réponse se voulant adaptée au fait du pluralisme. Ces finalités sont à la fois simples dans leur formulation et complexes quant à leur atteinte : il s'agit de la *reconnaissance de l'autre* et de la *poursuite du bien commun* (MEES, 2012a, préambule). En contexte de pluralisme social et de diversité des croyances et pratiques religieuses, il paraît essentiel que l'École québécoise favorise chez les jeunes la *reconnaissance* de l'égale valeur de *l'autre* ainsi que l'ouverture à cet autre dans un dialogue respectueux des différences. En même temps, ces différences ne peuvent s'exprimer n'importe comment. Ne seront pas admis, par exemple, des propos constituant des atteintes à la dignité de la personne ni des actions compromettant le bien commun. Par la finalité de *poursuite du bien commun*, le programme cherche à créer des conditions permettant de construire un vivre-ensemble qui vaille pour la société québécoise. Au-delà de la satisfaction des seuls intérêts individuels, il s'agit d'amener les jeunes à viser le mieux-être de la collectivité par la recherche de valeurs communes et la promotion des idéaux démocratiques de la société québécoise. Ces finalités sont visées par l'ensemble du programme : elles animent tout autant les contenus en éthique que ceux en culture religieuse.

Il vaut par ailleurs d'être précisé que, bien qu'il s'appelle *Éthique et culture religieuse*, ce programme cherche à développer chez l'élève trois compétences toutes aussi importantes les unes que les autres : une compétence en éthique (« réfléchir sur des questions éthiques »), une compétence en culture religieuse (« manifester une compréhension du phénomène religieux ») et une compétence au dialogue (« pratiquer le dialogue ») (MEES, 2012a, p. 281). Il n'est pas fait mention de cette dernière compétence dans le titre du programme mais elle est néanmoins aussi importante que les deux autres. C'est par le développement de la compétence au dialogue que les deux autres compétences peuvent être articulées dans un même programme et c'est également par elle que l'on peut escompter apporter une réponse valable au défi du pluralisme. À elles seules, les compétences en éthique et en culture religieuse ne peuvent y parvenir. Cela se comprend de la façon suivante : la compétence en culture religieuse vise la saisie progressive du phénomène religieux dans ses diverses dimensions. Il n'est pas question dans ce programme d'offrir un accompagnement du jeune dans sa foi. La perspective retenue en est une de compréhension du phénomène religieux et non pas de conviction à entretenir ou à faire naître. Ce rôle est compris comme revenant dorénavant en totalité aux Églises et aux parents. Dans une société démocratique et pluraliste qui s'assume pour ce qu'elle est, la responsabilité de l'État est considérée comme étant ailleurs : il lui revient de voir à mettre en place des conditions facilitant le vivre-ensemble dans le respect de la diversité. En permettant la connaissance et la compréhension des principaux éléments constitutifs des religions, la compétence en culture religieuse entend favoriser cette reconnaissance, par les jeunes, de l'autre dans sa diversité. On parlera donc d'une approche *culturelle* du phénomène religieux.[7]

À cette compétence en culture religieuse s'ajoute celle en éthique. Dans le programme, l'éthique est définie comme étant une « […] réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions » (MEES, 2012a, p. 279). On veut par-là développer chez les jeunes des aptitudes rationnelles, une capacité de jugement et des dispositions qui leur permettront de penser et d'agir de façon autonome et responsable dans une situation donnée en tenant compte à la fois d'elles- et eux-mêmes ainsi que des autres et en étant attentif aux effets de leurs actions. Cette compétence est ainsi fondamentalement tournée vers l'exercice de la rationalité pratique alors que la compétence en culture religieuse vise à connaître et comprendre afin de considérer adéquatement des points de vue différents du leur. Cette dernière compétence favorise ainsi la reconnaissance de la diversité tandis que la compétence en éthique favorise le développement d'une réflexion capable de prendre en compte les difficultés provenant notamment – mais pas exclusivement – de cette diversité. On voit alors que les objets propres à chacune de ces compétences ne sont pas situés sur un même plan ; les habiletés qu'elles cherchent à développer ne sont pas les mêmes et les compétences ne dépendent en aucune façon l'une de l'autre. La culture religieuse n'est pas qu'un outil pour la réflexion éthique ; elle vaut en elle-même comme objet de connaissance. Quant à l'éthique, elle n'est

6 Le lecteur intéressé pourra consulter les versions PDF des programmes du primaire et du secondaire sur le site du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2012a et b). Pour information, il n'est pas inutile de savoir que le nom de ce Ministère a changé fréquemment dans les deux dernières décennies. Au moment de l'adoption du programme ECR, il s'appelait le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS). Auparavant, il s'appelait tout simplement le Ministère de l'Éducation. Dans le présent article, toutes les références seront faites au programme du premier cycle et de deuxième cycle du primaire. Il est à remarquer que l'on trouve les mêmes libellés généraux des objectifs et des compétences dans le programme du secondaire.

7 Telle que comprise dans le programme ECR, la culture religieuse 1) s'intéresse aux textes sacrés, aux croyances, aux rites, aux règles de conduite, aux productions artistiques et aux institutions des confessions religieuses ; 2) porte sur les religions et les différentes manières de penser, d'être et d'agir qui ont marqué historiquement et marquent encore le patrimoine religieux du Québec ; 3) souligne l'importance historique et culturelle du catholicisme et du protestantisme au Québec. On trouvera une excellente présentation des caractéristiques de cette approche culturelle dans Lucier (2008). Il faut savoir par ailleurs que P. Lucier était l'autre expert-conseil – cette fois concernant le volet religieux – mandaté par le MELS pour accompagner le développement et l'implantation du programme Éthique et culture religieuse.

pas un calque des pensées religieuses ; elle vaut aussi pour elle-même en tant qu'apprentissage à l'autonomie responsable.

Ces compétences répondent chacune à leur façon au défi du pluralisme mais elles ne peuvent suffire à construire un meilleur vivre-ensemble et cette culture publique commune visée par le programme. Il y manque en effet l'échange avec l'autre et l'épreuve de son jugement. Connaître et déchiffrer correctement des manifestations religieuses sont des préalables à la capacité d'agir avec discernement et maturité face à l'autre qui exprime des convictions religieuses mais cela ne suffit pas à assurer le développement d'un agir responsable et d'un jugement mature. De même, on peut développer des aptitudes rationnelles et des dispositions louables à l'égard de ses semblables et du bien commun mais, tant que cela n'est pas confronté au jugement de l'autre, on ne participe pas encore véritablement à un meilleur vivre-ensemble. L'épreuve du jugement de l'Autre, c'est en fait le moment de la construction de ce vivre-ensemble et de cette culture publique commune. C'est dans l'échange avec ces autres que l'on peut espérer aller au-delà des discordes et des incompréhensions, même si c'est là un idéal qui ne peut jamais être définitivement atteint. Voilà pourquoi la troisième compétence du programme – « pratiquer le dialogue » – s'avère si importante. En favorisant chez les jeunes l'expérience de la discussion et de l'échange argumenté, en favorisant également le discernement et l'esprit d'ouverture, on leur apprend des aptitudes cognitives en même temps qu'on leur apprend à expérimenter ce rapport constructif à l'Autre. Envisagé en tant que complément indispensable aux deux autres compétences, le dialogue est ce qui devrait permettre aux jeunes, une fois devenu·e·s des citoyen·ne·s pleinement responsables, de construire ensemble une manière d'être ensemble qui vaille pour la société pluraliste qu'est le Québec. Chacune des compétences à développer par ce programme occupe ainsi un rôle bien défini au regard des finalités qui y sont visées[8].

Ce pari de développer une culture publique commune en réponse au défi que représente le pluralisme nécessite par ailleurs que l'État québécois s'assure que l'ensemble des jeunes reçoivent cette formation : si un régime d'exemption est mis en place, s'il est loisible aux parents de faire exempter leurs enfants de ce programme de formation, on ouvre grand la porte aux replis sur elles-mêmes de certaines communautés religieuses ou, du moins, d'un certain pourcentage de membres de ces communautés. Que la formation en Éthique et culture religieuse soit obligatoire pour toutes et tous devient un enjeu d'une grande importance, compte tenu des visées intégratrices et constructives de ce programme. À plus forte raison, on ne saurait permettre que des écoles entières appartenant au réseau des écoles privées puissent se soustraire à l'obligation de donner la formation en Éthique et culture religieuse. Pour le législateur québécois, il importe de respecter la prérogative des écoles privées d'offrir des enseignements confessionnels si elles le souhaitent. Mais cela ne doit pouvoir se faire qu'en sus des enseignements obligatoires prévus par le régime pédagogique québécois, ce qui implique que soit offert le programme ECR dans son intégralité. Or, comme nous allons maintenant nous y attarder, le programme ECR s'est vu contesté devant les tribunaux sur les deux fronts : celui de l'exemption d'élèves à la demande des parents et celui de l'exemption pour une école privée d'offrir cette formation dans son intégralité. Nous aborderons successivement ces deux causes en nous limitant aux jugements rendus par la Cour suprême du Canada dans chacune d'elles.

3 Les contestations juridiques

3.1 La cause SL c. CS des Chênes (Drummondville)[9]

Cette première cause remonte au mois de mai 2008, avant même que le programme ECR ne soit en application, ce qui était alors prévu pour septembre 2008. La demanderesse, une mère de deux enfants, dépose alors à la Commission scolaire des Chênes[10] une demande d'exemption du cours ECR pour ses enfants. Cette demande est adressée en faisant valoir l'article 222 de la Loi sur l'instruction publique du Québec qui se lit comme suit :

> Pour des raisons humanitaires ou pour éviter un préjudice grave à un élève, la commission scolaire peut, sur demande motivée des parents d'un élève, d'un élève majeur ou d'un directeur d'école, l'exempter de l'application d'une disposition du régime pédagogique. (Loi sur l'instruction publique du Québec, 2014)

8 J'ai développé ailleurs ma position sur la question de la complémentarité de l'éthique et de la culture religieuse et du rôle crucial joué par le dialogue. Voir Bégin (2008).

9 Pour une présentation de ce jugement et des jugements des premières instances dans cette cause, les lectrices et lecteurs pourront consulter Pettigrew (2014).

10 La Commission scolaire est l'entité administrative qui veille à la qualité des services éducatifs sur un territoire linguistique donné.

Cet article est souvent invoqué dans des situations de risque de préjudice grave telles que, par exemple, un·e enfant ayant un handicap sérieux qui se verrait forcé·e de suivre un cours d'éducation physique ; l'enfant serait exposé·e à des risques importants de railleries de la part des autres élèves, si bien qu'une exemption de ce cours pourrait lui être accordée.

La Commission scolaire ayant refusé la demande de la mère des deux enfants, cette dernière a choisi de porter la cause devant les tribunaux. Cette fois, trois demandes sont adressées : 1/ que la Cour reconnaisse que ECR porte atteinte à la liberté de conscience et de religion des enfants ; 2/ que la Cour reconnaisse qu'un préjudice grave leur sera porté ; 3/ que la Cour reconnaisse que la ministre de l'éducation a dicté la décision de la Commission scolaire et qu'il y ait révision judiciaire de cette décision. Disposons d'abord rapidement de la 3e demande qui s'est vue rejetée par toutes les instances juridiques concernées. Elle est certes importante car son accueil par la Cour aurait pu signifier une victoire de la demanderesse mais elle est d'un moindre intérêt pour notre propos. En effet, il s'agit d'une question d'empiètement présumé par la ministre sur les pouvoirs des Commissions scolaires. Cela ne touche pas au fond du litige, c'est-à-dire : déterminer si de bonnes raisons – des raisons bonnes en droit – peuvent être alléguées à l'appui de la demande d'exemption. L'argument de l'atteinte à la liberté de conscience et de religion ainsi que celui d'un préjudice grave porté aux enfants de la demanderesse sont quant à eux potentiellement de nature à faire renverser la décision de la Commission scolaire.

Les parents développent les arguments suivants à l'appui de leur requête : il y aurait atteinte à la liberté de conscience et de religion en ceci qu'ils sont des parents catholiques pratiquants et qu'ils croient sincèrement avoir le devoir de transmettre leur foi à leurs enfants. Or, selon les parents, ECR constituerait une entrave à cette transmission de la foi catholique. Il y aurait également préjudice grave porté à leurs enfants en ceci qu'ECR imposerait un enseignement basé sur le relativisme et causerait de la sorte une confusion (plus précisément, de la dissonance cognitive) chez leurs enfants. Suite à l'examen de ces arguments et à l'écoute des témoins et expert·e·s de la défense et des parties demanderesses, la Cour de première instance a décidé de rejeter le recours en soutenant tout d'abord que la preuve ne démontre pas que ECR porte atteinte à la liberté de conscience et de religion des parties demanderesses et, ensuite, que le fait de présenter objectivement des religions – c'est la prétention du programme ECR – n'oblige en rien à croire en ces religions et n'empêche en rien de croire à l'une d'elles ou en aucune. Il n'y aurait donc aucune obligation ni coercition.

Les parents décident alors de faire appel de la décision. Après examen de la demande, les juges de la Cour d'appel du Québec refusent à l'unanimité d'entendre la cause, ne voyant aucune erreur dans l'analyse du juge de première instance. Les parents demandent finalement à la Cour suprême du Canada d'entendre la cause. Cette dernière accepte, le 18 mai 2011. Les neuf juges de la Cour entendent la cause et rendent leur jugement à l'unanimité, mais pour des motifs partagés[11], le 17 février 2012 : l'appel des parents est définitivement rejeté. Quelques raisons avancées par la Cour en réponse aux prétentions des parents valent particulièrement d'être soulignées.

Tout d'abord, on doit comprendre que, dans cette cause, le fardeau de la preuve revient aux parents. Il leur faut en effet parvenir à établir, dans une première étape, que le droit à la liberté de religion est véritablement en jeu dans cette situation. Cela implique d'abord que la sincérité de la croyance d'une personne en l'obligation de se conformer à une pratique religieuse n'est pas contestée. C'est ce que l'on nomme le volet subjectif du fardeau de la preuve. Concernant ce premier volet, les juges reconnaissent ne pas avoir de raison de douter de la sincérité de cette croyance des parents. Les parties demanderesses doivent ensuite prouver, et cela est nettement plus complexe, qu'il y a une atteinte à ce droit et ce, sur la base de faits objectivement démontrables. C'est le volet objectif du fardeau de la preuve. Comme le précise la Cour : « […] la question n'est pas de savoir si la personne croit sincèrement qu'il y a une atteinte à sa pratique ou croyance religieuse, mais celle de savoir s'il existe une pratique ou croyance religieuse à laquelle il est porté atteinte » (para. 24). Un tel fait peut-il être démontré ? Selon l'argumentaire développé par les parents, et rejoignant en cela pour l'essentiel les arguments présentés en première instance, l'atteinte à la liberté de religion prendrait la forme suivante : 1/ le programme ECR ne serait pas neutre ; la neutralité de l'État invoquée par les parties défenderesses du programme ECR serait donc fausse ; 2/ ce programme prônerait en effet un relativisme entravant la capacité des parents de transmettre leur foi aux enfants ; il y aurait conséquemment une forme d'endoctrinement implicite autour de la thèse voulant que toutes les religions seraient équivalentes ; 3/enfin, ECR conduirait à perturber les enfants, à générer chez eux de la confusion, de la dissonance cognitive ; cela nuirait ainsi à leur cheminement spirituel.

11 Dans le présent cas, sept des neuf juges se sont entendu·e·s quant aux motifs à l'appui de la décision unanime et les deux autres ont avancé des motifs différents les conduisant à la même conclusion. Je ne m'attarde ici qu'aux motifs de la majorité. Je rappelle que les références à l'arrêt seront faites en indiquant entre parenthèses le numéro du paragraphe du passage cité, sous la forme (para. XX).

Il n'est pas aisé de rendre justice en quelques paragraphes à un jugement de la Cour suprême du Canada faisant quarante-quatre pages et dans lequel de nombreuses nuances sont développées. Quelques passages clés permettent néanmoins d'en saisir adéquatement l'esprit. Concernant le premier argument, celui du manque de neutralité de ce programme, la Cour prend soin de préciser que « […] d'un point de vue philosophique, la neutralité absolue n'existe pas » (para. 31). Elle ajoute plus loin que

> […] suivant une approche réaliste et non absolutiste, la neutralité de l'État est assurée lorsque celui-ci ne favorise ni ne défavorise aucune conviction religieuse ; en d'autres termes, lorsqu'il respecte toutes les positions à l'égard de la religion, y compris celle de n'en avoir aucune. » (para. 32)

Rien, dans le programme d'Éthique et culture religieuse ne laisse entendre qu'il en irait autrement. Soucieux de répondre au défi du pluralisme, ce programme est structuré de telle sorte que les jeunes apprennent à mieux connaître divers éléments de la culture religieuse des grandes religions du monde – y compris la spiritualité autochtone – sans être appelé·e·s à devoir en valoriser ou en dévaloriser l'une ou l'autre. Sur ce premier point, la Cour donne entièrement raison aux parties défenderesses du programme.

Quant au second argument, celui de l'endoctrinement, son sort est étroitement lié au précédent. Comme l'énonce la juge Deschamps au nom de la Cour :

> […] je ne peux conclure que le fait même d'exposer les enfants à "une présentation globale de diverses religions sans [les] obliger […] à y adhérer" constitue un endoctrinement des élèves qui porterait atteinte à la liberté de religion des appelants. (para. 37)

La Cour reconnaît ainsi que le programme ECR ne prône ni le relativisme, ni l'une ou l'autre des religions dont des éléments de culture sont présentés aux jeunes. Exposer les jeunes aux phénomènes religieux n'entraîne en rien un endoctrinement. Il reste alors le troisième argument, celui de la perturbation et de la confusion que produirait ECR chez les jeunes. Sur cette question, la Cour a choisi de renvoyer à un jugement antérieur où elle en avait déjà discuté (*Chamberlain c. Surrey School District No. 36*, 2002). Dans cet arrêt, dont l'extrait suivant est repris par la Cour, la juge en chef a soutenu que :

> [L]a dissonance cognitive […] fait simplement partie de la vie dans une société diversifiée. Elle est également inhérente au processus de croissance. C'est à la faveur de telles expériences que les enfants se rendent compte que tous ne partagent pas les mêmes valeurs. […] [L]'exposition à certaines dissonances cognitives est nécessaire pour que les enfants apprennent ce qu'est la tolérance. (para. 39)

Ce dernier point est particulièrement intéressant en regard des objectifs poursuivis par ECR. Soutenir la nécessité de dissonances cognitives afin d'apprendre la tolérance, c'est indiquer clairement l'importance des apprentissages visés par ECR ainsi que le bien-fondé d'éviter toute forme de repli identitaire. Or le fait de rendre obligatoire pour l'ensemble des élèves la formation en Éthique et culture religieuse participe précisément à combattre un tel repli.

Entre le moment où la demande initiale d'exemption fut déposée (2008) et celui où la requête fut entendue par la Cour suprême du Canada (2012), un des deux enfants concernés par celle-ci a terminé ses études secondaires et le second a été inscrit dans une école privée qui a choisi de lui accorder cette exemption. La cause était donc devenue « théorique » au moment d'être analysée en Cour suprême.[12] Elle n'en était pas moins importante car la décision de la Cour de débouter la Commission scolaire aurait ouvert tout grand la porte à de possibles demandes d'exemption d'autres parents qui, pour des motifs religieux analogues, auraient pu vouloir soustraire leur enfant à la nécessité de suivre les enseignements prévus dans ce programme. Une relative fragilisation de la réponse apportée par ce programme au défi du pluralisme de la société québécoise en aurait suivi. Les quelques passages illustrant les motifs de rejet par la cour de la requête présentée afin d'obtenir une exemption montrent plutôt qu'aux yeux de la Cour suprême, le programme ECR est respectueux du droit des Chartes.

Du moins est-ce le cas quant aux questions soulevées par cette cause. Si d'autres questions avaient été adressées par les parties demanderesses, il demeure théoriquement possible que la Cour en ait jugé autrement. Dans le cas qui nous occupe, la Cour aura donc tranché la question de la reconnaissance de la neutralité du programme ECR et celle du prétendu préjudice causé aux enfants. Elle aura déterminé que la prétention d'atteinte à la liberté

12 Elle l'était en fait déjà devenue au moment où la Cour d'appel du Québec en fut saisie.

de religion ne pouvait s'appuyer sur les arguments d'absence de neutralité, d'endoctrinement et de perturbation des jeunes. Une demande d'exemption pour motif d'atteinte à la liberté de religion ainsi comprise n'est donc pas recevable.

Cela n'implique pas pour autant qu'il soit impossible de mobiliser à nouveau un argument d'atteinte à la liberté de religion afin de s'attaquer au programme et à son caractère obligatoire pour toutes et tous. À plus forte raison, on ferait fausse route si on pensait que ce jugement de la Cour suprême constitue un appui indéfectible au programme ECR et à ses finalités même si, de toute évidence, la Cour rejoint une des visées du programme ECR lorsqu'elle en affirme la neutralité et qu'elle souligne l'importance d'accorder une grande valeur à la tolérance en contexte pluraliste et démocratique. Cela n'équivaut pas pour autant à valider l'ensemble des finalités du programme. La seconde cause entendue par la Cour suprême et mettant en jeu ce programme en fournit une illustration éloquente.

3.2 La cause École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général)[13]

Cette seconde cause est initiée par une école privée anglophone de confession catholique et jésuite, le Loyola High School. Cette fois, l'attaque contre ECR est moins directe que dans la cause précédente : il ne s'agit pas de contester en tant que tel ce programme de formation mais plutôt de faire reconnaître comme étant équivalent à ce programme le programme local d'enseignement religieux confessionnel, celui déjà enseigné au Loyola High School. Le résultat de la démarche conduit néanmoins, dans les faits, à ce que soient exemptés du cours ECR les élèves fréquentant cet établissement scolaire. Dans cette cause, l'école s'est adressée d'abord directement à la ministre en faisant valoir l'article 22 du Règlement d'application de la Loi sur l'enseignement privé (1993). On y prévoit le cas où un établissement d'enseignement privé est exempté d'utiliser le programme établi par le ou la ministre pour l'enseignement d'une matière obligatoire prévue au régime pédagogique, pourvu que cet établissement enseigne un programme d'études local jugé équivalent par le ou la ministre. Après analyse du programme local, la ministre refusa l'équivalence, soulignant que les objectifs des deux programmes étaient très différents et que la morale chrétienne y était mise en avant et enseignée comme norme, dans la perspective de faire des élèves de cet établissement de bon·ne·s chrétien·ne·s. Comme motif de refus figurait également le fait non négligeable – nous y reviendrons – que la compétence au dialogue était tout à fait absente du programme local présenté par l'école comme étant équivalent à ECR. Suite à ce refus, l'école décida de porter la cause en justice. La Cour supérieure du Québec donna raison aux parties demanderesses. Le gouvernement décida à son tour d'en appeler de cette décision qui fut renversée par la Cour d'appel du Québec. Comme pour la cause précédente, c'est finalement la Cour suprême du Canada qui fut appelée à trancher définitivement la requête dans son jugement rendu le 19 mars 2015. La Cour décida d'accueillir à l'unanimité – mais pour des motifs partagés – l'appel de Loyola High School. Le jugement de la Cour – développé sur cent-huit pages – est à la fois très complexe et nuancé. Il ne s'agit donc pas d'en rappeler tous les détails. L'attention sera portée sur ce qui nous semble être des incompréhensions par la Cour de certains aspects essentiels du programme ECR et qui servent d'appui à son argumentation en faveur de Loyola High School.

Selon la Cour, la décision de la ministre de ne pas reconnaître l'équivalence interfère plus que de nécessaire avec la liberté de religion protégée par les Chartes canadienne et québécoise, compte tenu des objectifs de la loi qu'elle avait l'obligation de chercher à atteindre. Toujours selon la majorité de la Cour, le programme de Loyola permettrait – avec des ajustements *légers* – de réaliser suffisamment les objectifs du programme ECR pour qu'il soit considéré comme équivalent. Ainsi, la Cour suggère-t-elle au ou à la ministre en fonction lors du prononcé de la décision d'accepter « […] certains ajustements au programme pour l'harmoniser avec le caractère confessionnel de l'établissement » (para. 74). La décision de la Cour emporte toutefois, dans les faits, des conséquences beaucoup plus importantes qu'il n'y paraît pour le programme ECR, la principale étant certainement que ce jugement vient permettre à toutes les écoles privées confessionnelles de concevoir un programme dit équivalent à ECR en s'inspirant des balises énoncées dans l'arrêt de la Cour suprême. Or, ces balises reposent sur au moins deux incompréhensions manifestes du programme ECR : incompréhension de la compétence en éthique, d'une part, et incompréhension des objectifs du programme ECR, d'autre part.

L'incompréhension de la compétence en éthique – dont le libellé est « réfléchir sur des questions éthiques » – est manifeste d'entrée de jeu alors qu'il est écrit dès le premier paragraphe du jugement qu'on présente dans ce pro-

13 L'arrêt porte le nom : *École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général)*, 2015 CSC 12, [2015] 1 R.C.S. 613. Les références à cet arrêt seront faites selon le même procédé que pour l'arrêt précédemment analysé. Cet arrêt a fait l'objet d'une certaine attention médiatique. Toutefois, du fait qu'il soit très récent, on ne trouve pas encore de littérature scientifique pertinente à son sujet. Vraisemblablement, cela ne saurait tarder.

gramme « […] les croyances et l'éthique des différentes religions du monde » (para. 1). On parle ailleurs dans cet arrêt, à plusieurs reprises, de l'enseignement « […] du système éthique d'autres religions » (para. 74). Pourtant, on ne trouvera nulle part dans le programme ECR quelque indication à l'effet qu'il s'agirait d'enseigner l'éthique des différentes religions du monde. Le volet éthique du programme ne consiste d'ailleurs pas à enseigner des « systèmes éthiques », quels qu'ils soient[14] : comme mentionné auparavant, il s'agit plutôt d'aborder différents thèmes (allant des « besoins des êtres humains », à « l'autonomie » et « la justice ») de manière à favoriser chez les jeunes le développement progressif d'une capacité à la réflexion autonome et critique. À l'occasion de la réflexion sur ces thèmes, les jeunes seront notamment invité·e·s à prendre connaissance de certains *repères* (c'est-à-dire des ressources de l'environnement social et culturel pouvant alimenter et éclairer une réflexion éthique). Parmi ces repères peuvent figurer des repères d'ordre religieux, mais il n'y a là ni obligation, ni insistance pour qu'il en soit ainsi. Si le thème abordé peut rendre pertinent de prendre connaissance de certains de ces repères religieux, il en ira ainsi mais rien de plus. Il n'y a pas de lien obligé entre la réflexion sur les thèmes éthiques proposés dans le programme et ce que pourraient en dire les diverses religions. En ce sens, le volet éthique ne vise *surtout pas* l'enseignement de l'éthique des différentes religions. Le jugement de la Cour laisse pourtant clairement entendre le contraire. En effet, et on le voit en plusieurs endroits du jugement, les questions éthiques y sont constamment reliées au traitement pouvant en être fait par les diverses religions, qu'elles soient catholiques ou non.[15] Cette forme de dépendance des questions éthiques vis-à-vis du religieux n'existe tout simplement pas dans le programme. Elle dénote une compréhension lacunaire du volet éthique.

Soulignons également que l'enseignement de l'éthique des différentes religions ne figure pas davantage dans le volet de culture religieuse du programme du secondaire. En fait, ce n'est qu'au 3e cycle du primaire – ce qui ne concerne donc pas le programme devant être enseigné par Loyola – que l'on trouvera un thème du volet de culture religieuse pouvant s'en approcher. Ce thème intitulé « des valeurs et des normes religieuses » propose d'aborder la dimension morale des religions en prenant appui sur des exemples d'écrits importants, de personnes modèles animées par leurs valeurs et croyances ainsi que de pratiques alimentaires et vestimentaires répondant à certaines règles et à une symbolique leur étant propres (MEES, 2012a, p. 331). Dans tous les cas, si l'enseignant·e qui le souhaite pourra aborder certaines réponses apportées par les religions à des questions d'ordre éthique, il n'est nullement obligatoire de le faire.

Certes, la Cour prend soin de préciser qu'il faut éviter de transformer le volet éthique du programme en un cours sur le catholicisme tout en précisant que « [l]e programme de remplacement que Loyola a soumis à la ministre prévoit l'enseignement d'autres systèmes éthiques principalement à travers le prisme de l'éthique et de la morale catholiques » (para. 75). Mais elle avance également qu'il serait difficile pour Loyola « […] d'enseigner d'autres systèmes éthiques de façon neutre, au sein d'une école confessionnelle » (para. 73). D'où la proposition d'ajustements du programme que la Cour soumet au ministre. Mis à part le fait déjà soulevé qu'il n'est tout simplement pas question dans le programme ECR d'enseigner quelque système éthique que ce soit, on doit comprendre que la proposition de la Cour vient également dénaturer l'apprentissage de la compétence au dialogue. Dans sa proposition d'ajustements du programme, la Cour s'avance en effet sur le terrain de la structure des discussions devant avoir lieu en classe en proposant que le « […] cadre éthique de la religion [catholique dans le cas de Loyola] ferait nécessairement partie de la discussion mais [que] son rôle serait celui d'un acteur important plutôt que celui d'une puissance hégémonique » (para. 76). Il est difficile de voir, toutefois, en quoi cette position ne reviendrait pas à étudier nécessairement l'éthique au travers du prisme de la morale catholique et à conduire toute forme de dialogue au travers de ce même prisme.

S'il est indéniable que les jeunes pourront choisir dans leur propre vie de s'appuyer sur leur religion afin de s'orienter moralement, une perspective de réponse appropriée au défi du pluralisme insistera, comme l'a correctement remarqué mon collègue J. Maclure, sur la nécessité de permettre aux jeunes d'acquérir la faculté de délibérer au plan éthique en s'appuyant autant sur des faits que sur des valeurs publiques communes. Comme il l'écrit :

14 On remarquera d'ailleurs à cet effet que les expressions « système éthique » et « système moral » n'apparaissent nulle part dans le programme. Pour avoir contribué à la validation des textes de chacune des sections du programme, je peux témoigner qu'il ne s'agit pas d'un oubli de la part de l'équipe ministérielle : l'intention était précisément d'éviter qu'ECR se transforme en enseignement de tels systèmes éthiques.

15 Comme nous venons de le préciser, dès son premier paragraphe, l'arrêt de la cour parle de l'enseignement « […] de l'éthique des différentes religions du monde » (para. 1). On y parle plus loin de l'enseignement « […] du système éthique d'autres religions » (para. 74), de la difficulté que peut représenter pour Loyola « […] le fait d'enseigner d'autres systèmes éthiques de façon neutre » (para. 73), etc.

> Il s'agit, en quelque sorte, de mettre sur pied un "module mental" indépendant. L'acquisition de cette aptitude au raisonnement éthique indépendant est cruciale, car, dans les sociétés pluralistes, la poursuite du bien commun et la résolution équitable des désaccords politiques exigent qu'on soit capable de quitter momentanément les frontières de notre conception particulière (religieuse ou non) de ce qu'est une vie bonne pour réfléchir à partir de principes que les autres peuvent aussi accepter. Cette dimension du raisonnement public est complètement éludée par les juges. (Maclure, 2015, p. 3)

Comment la présence, nécessaire selon les juges, de cet « acteur important » que serait le cadre éthique de la religion dans tout dialogue sur une question éthique ne nuirait-elle pas, par ailleurs, à la construction d'une véritable culture publique commune, cette visée ultime du programme ECR ? Pour y voir un problème, cela suppose évidemment que l'on comprenne bien les objectifs du programme ECR. Or c'est manifestement une seconde lacune de ce jugement de la Cour suprême.

Il s'agit probablement de l'incompréhension la plus importante quant aux effets qu'elle entraîne. Soulignons d'abord que le test juridique retenu par la Cour afin d'en arriver à sa décision est celui d'une mise en balance proportionnée des protections juridiques et des objectifs de la loi. Ce test de proportionnalité mis en œuvre par la Cour et développé antérieurement dans l'arrêt *Doré c. Barreau du Québec* (2012) lui permet d'affirmer que, lors de l'examen de la requête de Loyola par la ministre, la tâche de cette dernière

> […] consistait donc à prendre une décision qui établissait une mise en balance proportionnée de la réalisation des objectifs du programme ÉCR de promotion du respect de l'autre et d'ouverture à la diversité, d'une part, et du respect de la liberté de religion dans ce contexte protégée par la *Charte*, d'autre part. (para. 56)

Selon la Cour, la ministre aurait failli à cette tâche en considérant « […] que le fait d'enseigner toute partie du programme de remplacement proposé d'un point de vue catholique va nécessairement à l'encontre des objectifs fondamentaux que poursuivait l'État en imposant le programme ECR » (para. 68). Elle ira jusqu'à affirmer que la décision de la ministre est *déraisonnable* en raison du fait « […] qu'elle repose sur la prémisse qu'un programme confessionnel ne peut atteindre les objectifs du programme ECR » (para. 79). Or, pour affirmer que cette prémisse est inadéquate et qu'elle conduit à une décision « déraisonnable », il faut soi-même disposer d'une compréhension juste des objectifs du programme. Or, comme je le soutiens dans ce qui suit, ce n'est pas le cas de la Cour.

Rappelons que les deux finalités énoncées dans le programme sont les suivantes : *la reconnaissance de l'autre* et *la poursuite du bien commun*. Ces objectifs sont bien mentionnés au paragraphe onze (11) du jugement de la Cour mais ils sont ramenés à l'affirmation du principe d'égalité des personnes en valeur et en dignité ainsi qu'aux « […] valeurs communes que sont les droits de la personne et la démocratie » (para. 11). La Cour poursuit en précisant que le Québec cherche de cette façon à « […] inculquer à tous les élèves un esprit d'ouverture à la diversité ainsi que le respect de l'autre » (para. 11). Ce passage est crucial dans l'économie du jugement en ceci que, dans la suite du propos, la Cour parlera constamment des objectifs du programme ECR comme étant soit la « […] promotion du respect de l'autre et [l'] ouverture à la diversité » (para. 56), soit « […] la promotion de la tolérance et du respect des différences » (para. 32). Ces formulations reviennent constamment, comme s'il s'agissait véritablement des objectifs fondamentaux du programme ECR. Certes, on ne peut nier que ces éléments sont très importants dans le programme. Dans l'explication de la finalité appelée « reconnaissance de l'autre », on parlera ainsi du « […] principe selon lequel toutes les personnes sont égales en valeur et en dignité […] » (MEES, 2012a, p. 280). Mais il ne s'agit, précisément, que d'un élément auquel fait référence cette finalité ; les finalités du programme ECR ne s'y réduisent pas. La nuance n'est pas anodine.

Comme nous l'avons souligné dans notre première section, le programme ECR énonce que les finalités de reconnaissance de l'autre et de poursuite du bien commun contribuent à promouvoir un meilleur vivre-ensemble et à favoriser la construction d'une véritable culture publique commune (MEES, 2012a, p. 280). Or, cela implique davantage que la tolérance et le respect des différences : on peut en effet tolérer l'autre et afficher un respect des différences sans jamais chercher pour autant à construire quoi que ce soit avec autrui. La construction d'une culture publique commune suppose un dialogue constructif, « empreint d'écoute et de discernement » ainsi que « la recherche de valeurs communes avec les autres » (MEES, 2012a, p. 280). Ce *commun* à construire collectivement implique que les personnes puissent ensemble référer à des repères fondamentaux d'une nature différente que les préceptes religieux et qu'ils acceptent d'entrer en dialogue. En réduisant les finalités du programme au respect de l'autre, à la tolérance et à l'ouverture à la diversité, la Cour passe sous silence la dynamique propre aux finalités énoncées dans le programme et fait l'impasse sur la question, pourtant cruciale, du dialogue. Or, comme le souligne

avec raison G. Leroux, « […] la compétence du dialogue apparaît dans notre programme comme la matrice des deux autres » (2007, p. 86).[16]

Je me permets également de préciser que, contrairement à ce qu'affirme à quelques reprises la Cour, il ne s'agit pas dans le programme ECR d'« inculquer » quoi que ce soit mais bien plutôt de favoriser le développement d'aptitudes et de dispositions contribuant à un meilleur vivre-ensemble ainsi qu'à la construction d'une véritable culture publique commune. D'ailleurs, les termes « inculquer » et « inculcation » n'apparaissent nulle part dans le programme. Le fait de retenir le langage de l'« inculcation » est un indicateur additionnel à l'effet que la Cour comprend le programme ECR sous le mode de la moralisation, ce qui reflète certes la perspective confessionnelle de Loyola mais *aucunement* le programme ECR.

Considérant ce qui précède, il est permis de soumettre l'hypothèse que la Cour ne peut juger déraisonnable la décision de la ministre qu'en raison de sa propre compréhension réductrice des objectifs du programme ECR. Dès lors, en effet, qu'on s'attarde au sens des deux finalités du programme qui renvoient à la construction d'une véritable culture publique commune, ce qui passe par la pratique du dialogue – compétence essentielle d'ECR qui est pourtant négligée dans le programme de Loyola –, il devient impossible de nier que le fait d'enseigner toute partie du programme de remplacement proposé d'un point de vue catholique va à l'encontre des objectifs fondamentaux du programme ECR. Les failles de la décision de la ministre n'en seraient donc plus. En édulcorant les objectifs du programme ECR, la Cour arrive malheureusement à considérer qu'un programme adoptant un point de vue catholique est en mesure de réaliser pour l'essentiel ces objectifs.

Un programme confessionnel peut-il vraiment être un équivalent d'ECR dans cette tâche qui consiste à favoriser la construction d'une véritable culture publique commune ? Cela n'est-il pas d'autant plus problématique lorsque le programme confessionnel en question cherche à opérer un mixte d'une approche culturelle (et donc neutre) et d'une approche confessionnelle du phénomène religieux ? Outre le fait que l'on puisse à bon droit questionner la possibilité d'incarner une telle option au plan pédagogique, rien n'indique que ce mixte des approches puisse favoriser la reconnaissance de l'Autre et la poursuite du bien commun.

4 Conclusion

Le législateur québécois a fait preuve d'une certaine audace lorsqu'il a décidé en 2005 de mettre un terme définitif à la question de la confessionnalité dans les écoles publiques du Québec. En fait, l'audace aura surtout été de décider de développer un programme d'Éthique et culture religieuse non confessionnel *et* obligatoire pour toutes et tous, que les élèves fréquentent une école publique ou une école privée. Cette décision venait lancer un message fort : la société québécoise est pluraliste et ses citoyen·ne·s doivent être en mesure de développer ensemble une culture publique commune, respectueuse des différences et de la liberté de conscience et de religion des un·e·s et des autres. Il s'agissait par-là de développer une véritable *laïcité ouverte* (Groupe de travail sur la religion à l'école, 1999) ou ce que d'autres ont préféré appeler un *modèle libéral-pluraliste* (Maclure & Taylor, 2010), c'est-à-dire une société dans laquelle l'État est neutre – les lois et institutions ne favorisant aucune religion ni aucune conception séculière – mais où l'État reconnaît l'importance de la dimension religieuse et spirituelle de l'existence pour de nombreuses et nombreux citoyen·ne·s ainsi que la nécessité conséquemment de protéger la liberté de conscience et de religion. Pour cela, la réponse au défi du pluralisme se devait d'éviter les écueils du repli sur soi qui pouvait s'avérer une voie attrayante pour certaines communautés craignant que le contact avec les « autres » ne nuise à la transmission de la foi à leurs enfants. En obligeant l'ensemble des jeunes à suivre un même programme d'Éthique et culture religieuse, on faisait ainsi le pari que notre société arriverait progressivement à incarner ce type de laïcité.

Malheureusement, comme nous avons pu le constater, la judiciarisation de cette importante question s'est traduite par des décisions qui, bien que reconnaissant l'importance et la valeur d'un programme comme Éthique et culture religieuse, lancent un message pour le moins ambigu : d'une part, l'obligation faite à toutes et tous de suivre ce cours ne porterait pas atteinte à la liberté de conscience et de religion mais, d'autre part, des programmes confessionnels peuvent à certaines conditions être reconnus comme équivalents du programme Éthique et culture religieuse. Il est trop tôt pour savoir dans quelle mesure d'autres écoles confessionnelles privées voudront profiter de la brèche ouverte par le jugement de la Cour suprême dans la cause Loyola. Il est toutefois fort probable que cela

16 Je développe cette question de la centralité de la compétence au dialogue dans l'économie d'ensemble du programme ECR dans Bégin (2008).

vienne affecter la capacité de ce programme à contribuer au développement de cette culture publique commune devant répondre au défi du pluralisme de la société québécoise.

À propos de l'auteur

Luc Bégin est professeur titulaire en philosophie à l'Université Laval (Québec) et directeur de l'Institut d'éthique appliquée (IDÉA) de cette même université (2004-2016). Ses travaux les plus récents portent sur les éthiques publique, professionnelle et organisationnelle. Il a agi à titre d'expert-conseil en éthique auprès du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec pendant la période de rédaction et d'implantation du programme québécois d'Éthique et culture religieuse.
luc.begin@fp.ulaval.ca

Références

Bégin, L. (2008). Éthique et culture religieuse : une asymétrie complémentaire. Dans P. Lebuis & J. P. Béland (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 93-107). Québec : Presses de l'Université Laval.

Conseil supérieur de l'éducation. (2008, février). *Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : implantation du programme «Éthique et culture religieuse». Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Récupéré le 3 mars 2016 du site du Gouvernement du Québec : https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0458.pdf

Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, Ministère de l'éducation du Québec. (1999). *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Récupéré le 3 mars 2016 du site http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=98457

Leroux, G. (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*. Montréal : Fides.

Lucier, P. (2008). L'approche culturelle du phénomène religieux. *Éthique publique, 10(1)*. Doi : 10.4000/ethiquepublique.1738

Maclure, J. (2015). L'erreur de la Cour suprême du Canada dans le dossier Éthique et culture religieuse. *L'Actualité.* Récupéré le 20 janvier 2016 du site de la revue : http://www.lactualite.com/politique/lerreur-de-la-cour-supreme-du-canada-dans-le-dossier-ethique-et-culture-religieuse/

Maclure, J. & Taylor, C. (2010). *Laïcité et liberté de conscience*. Montréal : Boréal.

Milot, M. (2014). École et religions au Québec : principes en débat et pratiques en questionnement. *Histoire, monde et cultures religieuses, 32* (4), p. 55-66.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2012a). *Programme enseignement primaire. Éthique et culture religieuse.* Récupéré le 2 mars 2016 du site gouvernemental : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Primaire.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2012b). *Programme de formation de l'école québécoise, secondaire. Éthique et culture religieuse.* Récupéré le 2 mars 2016 du site gouvernemental : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf

Nadeau, A.-R. (dir.). (2006). Charte des droits et libertés de la personne. *La Revue du Barreau. Numéro thématique hors série « La Charte québecoise : origines, enjeux et perspective »,* p. 529-570.

Pettigrew, J. (2014). Le programme Éthique et culture religieuse et le jugement de la Cour suprême du Canada dans l'affaire S. L. c. la Commission scolaire des Chênes. Dans Willaime, J.-P. *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école, réponses européennes et québécoises* (p. 223-237). Paris : Riveneuve.

Rawls, J. (1995). *Libéralisme politique*. Paris : Presses universitaires de France.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2000). *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*. Québec : Chez l'auteur.

Lois

Charte canadienne des droits et libertés. (1982). Récupéré le 2 mars 2016 sur le site gouvernemental : http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html

Loi sur l'instruction publique du Québec. (2014). L.R.Q. c. I-13.3. Récupéré le 2 mars 2016 sur le site gouvernemental: http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html

Règlement d'application de la Loi sur l'enseignement privé du Québec. (1993). L.R.Q. c. E-9.1, r. 1. Récupéré le 2 mars 2016 sur le site gouvernemental : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=//E_9_1/E9_1R1.htm

Arrêts de la Cour suprême du Canada

Doré c. Barreau du Québec. 2012 CSC 12. [2012] 1 R.C.S. 395. Arrêt récupéré le 2 mars 2016 sur le site http://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/7998/index.do

S.L. c. Commission scolaire des Chênes. 2012 CSC 7. [2012] 1 R.C.S. 235. Arrêt récupéré le 2 mars 2016 sur le site http://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/7992/index.do

Chamberlain c. Surrey School District No. 36. 2002 CSC 86. [2002] 4 R.C.S. 710. Arrêt récupéré le 2 mars 2016 sur le site http://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/en/item/2030/index.do

École secondaire Loyola *c. Québec (Procureur général)*. 2015 CSC 12. [2015] 1 R.C.S. 613. Arrêt récupéré le 2 mars 2016 sur le site https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/14703/index.do

Éthique et cultures religieuses en tension : propos conclusifs

Nicole Durisch Gauthier

1 Un chantier comparatiste

Proposer une conclusion aux contributions de ce volume est une tâche qui n'est pas aisée, tant il existe, dans le seul monde francophone européen et canadien, des façons différentes d'articuler les objets d'enseignement que sont l'éthique/la morale et l'enseignement non-confessionnel des faits religieux. La nécessaire prise en compte des contextes nationaux, voire infranationaux, représente en effet un véritable casse-tête dès lors que l'on se risque à une synthèse ou à une comparaison. La difficulté s'accroît lorsqu'il s'agit d'articuler des contenus qui proviennent aussi bien du champ de la didactique de l'Éthique et culture(s) religieuse(s) (ECR) et de la morale laïque, que de l'histoire, de la philosophie, de la géographie, de la sociologie ou du droit.

Ces premiers constats ne doivent pas nous décourager.[1] Le détour par l'ailleurs est une démarche extrêmement fertile pour analyser l'ici. C'est particulièrement vrai lorsque l'on se situe dans un champ où de nouveaux enseignements sont reconfigurés ou implémentés – comme en Suisse romande pour l'Éthique et cultures religieuses ou en France pour l'enseignement de la morale laïque – ou vont l'être prochainement – comme en Belgique pour le cours de philosophie et de citoyenneté. Et puis, nous ne partons pas de rien : plusieurs ouvrages récents réunissent des contributions sur les différents systèmes d'enseignement actuels en matière de faits religieux et d'éthique/de morale présents en Europe et au Québec (par exemple, Lantheaume, 2014 ; Willaime, 2014 ; Saint-Martin & Gaudin, 2014 ; Caulier & Molinario, 2015). Les articles réunis dans ce volume, bien que centrés uniquement sur des contextes francophones, s'inscrivent clairement dans la perspective de ces études et du chantier comparatiste initié dans les années 2000.

Avec quelle plus-value ? L'une des particularités de ce projet[2] réside dans le fait qu'il a *pour but de pointer les difficultés et enjeux* propres à ces enseignements, aussi bien sur le plan de la conception des programmes et de leurs finalités, que sur celui de leur réception sociale et de *leur mise en œuvre*. L'objectif n'est pas de dresser un portrait à charge, mais d'analyser plus précisément les points de tension liés à l'enseignement des faits religieux et de l'éthique et *de faire des propositions dans le champ didactique*. En tant que formatrices[3] d'enseignant·e·s en Éthique et cultures religieuses, nous sommes en effet particulièrement attentives aux difficultés que rencontrent ou pourraient rencontrer de futur·e·s enseignant·e·s sur le terrain. Or, une telle démarche, qui allie analyses et propositions didactiques concrètes, nous semble apte à fournir des éléments constructifs pour la formation des enseignant·e·s.[4]

Dans la partie qui suit, je reviendrai sur quelques problématiques qui participent du champ des tensions décrites en introduction. La sélection en est forcément subjective : à côté de thèmes alimentés par différentes contributions (neutralité, les convictions comme obstacles à l'apprentissage), figureront des réflexions faisant écho à des enjeux didactiques et de société actuels (thèmes sensibles et questions sociales vives), ainsi que des propositions sur les futurs chantiers à empoigner (recherches empiriques).

2 La neutralité en questions

Si la majorité des auteur·e·s s'accordent à reconnaître l'importance particulière que revêt la neutralité dans le champ de l'enseignement des faits religieux, la nature de cette neutralité, les façons d'en tenir compte et l'appréciation de son influence au sein des systèmes éducatifs varient.

1 Comme cela a été dit en introduction (Desponds, p. 9, note 8), il existe des points de convergence entre les différentes perspectives, notamment à travers le rapprochement qui semble s'opérer entre deux dynamiques : celle d'une déconfessionnalisation de l'enseignement observée en Belgique, au Québec et en Suisse francophone et celle de la mise en place d'une « laïcité d'intelligence » en France, remplaçant la « laïcité scolaire d'abstention » (Borne & Willaime, 2007, p. 59-64).

2 On rappellera que le projet de publication, initié par le colloque organisé à la HEP Vaud, inclut également des articles (Meylan, 2015 ; Welscher, 2015) du volume 1 de la *Revue* ainsi que des articles à paraître dans le volume 4.

3 J'inclus dans ces propos-ci mes collègues Séverine Desponds et Christine Fawer Caputo qui sont également à l'origine du colloque de la HEP Vaud sur ce thème (*Éthique et cultures religieuses en tensions*, 6-8 mai 2015). En revanche, je tiens à préciser que cette synthèse est de ma plume et que j'en assume donc la responsabilité.

4 C'est dans le même esprit et avec des buts semblables que la *Revue de didactique des sciences des religions* dans laquelle sont publiés ces actes a été fondée (Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015).

Les écoles publiques, placées sous la responsabilité de l'État, sont soumises au principe de la neutralité (Bellanger, p. 156 et 159). C'est le cas en Suisse, mais aussi en France, en Belgique et au Québec avec des variations quant à la qualification de cette neutralité (confessionnelle, religieuse, philosophique, politique).[5] En Suisse, le principe de neutralité confessionnelle dans l'instruction publique, entériné dans la Constitution fédérale de 1874 (Scholl, p. 55), s'applique aux contenus d'enseignement ainsi qu'aux enseignant·e·s qui, en tant qu'agent·e·s de l'État, doivent répondre à l'injonction d'adopter une attitude de neutralité. La jurisprudence est plus tolérante pour les élèves (Bellanger, p. 160 et p. 162).[6] Si le principe de neutralité est affirmé dans les lois scolaires, cela ne signifie pas que les juges le considèrent comme absolu : en Suisse, le Tribunal fédéral précisait en 1997, dans le fameux arrêt relatif au port du foulard par une enseignante genevoise : « […] un enseignement neutre sous tous ses aspects, est, concrètement, difficilement concevable »[7] (voir aussi Bellanger, p. 159). Récemment, en 2014, la Cour suprême du Canada affirmait : « […] d'un point de vue philosophique, la neutralité absolue n'existe pas »[8] (Bégin, p. 170). On notera que, selon les deux jugements cités, une manière de réaliser la neutralité à l'école est de permettre aux élèves d'exprimer leur diversité d'opinions ou de postures[9], ce qui rejoint largement les démarches proposées dans les plans d'études et/ou recommandées ou décrites par les auteur·e·s de ce volume (par exemple Zuber, p. 50 ; Curnier, p. 96 et 97 ; Gagnon, p. 107 ; Leleux, p. 123 ; Rondeau, p. 132 et 137).

Plusieurs auteur·e·s ayant participé au colloque questionnent voire critiquent le principe de neutralité. Ils et elles soulignent la non-neutralité de l'École publique et du projet scolaire (Curnier, p. 97 et 100 ; Gaudin, p. 74), remettent en question l'artifice que représente l'escamotage du « je » pour répondre à l'impératif de neutralité scientifique (Welscher, 2015, p. 106, note 11) ou encore la pertinence voire la viabilité d'une neutralité qui consisterait à légitimer les valeurs dominantes ou à se fondre dans la masse (Curnier, p. 100 ; Hirsch, p. 81). Une autre question qui me paraît intéressante à soulever à partir de la contribution sur l'instruction morale et civique au 19e siècle en Suisse romande est de savoir dans quelle mesure une doctrine d'inspiration chrétienne, qui est détachée des Églises et qui se présente comme une philosophie universelle, peut ou a pu être considérée comme neutre (Scholl, p. 56-57). Cette référence à un modèle qualifié de « supra-confessionnel » – même si ce dernier ne faisait pas forcément consensus – n'est pas sans évoquer les interrogations qui sont développées aujourd'hui à propos de la légitimité, au sein de l'École publique, d'enseignements interreligieux ou de type phénoménologique dans lesquels le christianisme reste la religion de référence à partir de laquelle les autres traditions sont analysées (Meylan, 2015, p. 77-78).

Parmi les questions qui ont été abordées durant le colloque, mais qui mériteraient à notre avis un approfondissement, figurent les rapports qu'entretient la neutralité avec l'impartialité et l'objectivité, deux exigences explicitement liées à la compréhension du phénomène religieux et à la réflexion éthique dans le programme ECR québécois (MEES, 2012, p. 12). L'entrée par ces trois concepts aurait en effet comme vertu d'articuler la question de la neutralité à celle de l'objectivité scientifique, ainsi que de questionner la nature, le rôle et la pertinence de la neutralité axiologique à l'école telle que voulue, par exemple, par le programme ECR québécois (Rondeau, p. 135). Elle permettrait aussi d'investiguer plus avant la question des rapports entre neutralité et impartialité, deux principes souvent associés, mais qui ne sont pas toujours envisagés comme allant de pair, en particulier dans le domaine de la philosophie (Gaudin, p. 74) et de l'éthique où le principe d'impartialité prévaut. Enfin, il serait également intéressant d'investiguer plus avant comment ces principes réputés polysémiques dans l'éducation sont compris et mis en œuvre par les enseignant·e·s (Estivalèzes, 2016, p. 16).[10]

5 Par exemple, le site du Ministère de l'éducation nationale en France précise que « la neutralité philosophique et politique s'impose aux enseignants et aux élèves » (MENESR, 2016). La Loi sur l'enseignement obligatoire du canton de Vaud de 2011 stipule, à l'art. 9 : « l'enseignement est neutre du point de vue religieux et politique ».

6 On note des différences sur ce point entre la France et la Suisse. Par exemple, en France, « le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit » (Charte de la laïcité à l'École, art. 14, MENESR, 2016), ce qui n'est pas le cas en Suisse (Bellanger, p. 161).

7 ATF 123 I 296 S. 310.

8 *La cause SL c. CS des Chênes (Drummondville)*, para. 31.

9 Dans l'arrêt cité, le Tribunal fédéral estime qu'« il faut examiner la manière dont l'enseignant vit et présente ses convictions à l'école. En particulier, son devoir de discrétion peut être assoupli s'il met en évidence que son opinion n'en est qu'une parmi d'autres et s'il encourage ses élèves à se déterminer en toute liberté » (ATF 123 I 296 S. 311). La Cour suprême du Canada estime quant à elle que […] suivant une approche réaliste et non absolutiste, la neutralité de l'État est assurée lorsque celui-ci ne favorise ni ne défavorise aucune conviction religieuse ; en d'autres termes, lorsqu'il respecte toutes les positions à l'égard de la religion, y compris celle de n'en avoir aucune. » (para. 32)

10 Je remercie vivement Sivane Hirsch de m'avoir signalé l'existence de cet article.

3 Les convictions comme obstacles à l'apprentissage scolaire

Parmi les questions posées en introduction du colloque figuraient celles-ci : comment, en enseignant, peut-on respecter les convictions des élèves croyant·e·s ? Et celles des non-croyant·e·s ? Quels sont les obstacles posés par la religion aux apprentissages scolaires ? La contribution qui porte sur l'adoption ou la non-adoption d'une conception sécularisée de la science aborde plusieurs aspects de ces questions (Wolfs & Delhaye). Elle montre, à travers une enquête conduite auprès de 723 élèves, que les convictions personnelles des élèves en matière de religion ont une influence sur leur positionnement par rapport à la science. Or, parmi les facteurs expliquant les différents positionnements, le rapport aux textes (réputés) sacrés semble être une variable décisive. Ainsi l'attribution du statut de « récit symbolique » plutôt que de « récit réaliste » aux textes sacrés favoriserait l'adoption d'une conception sécularisée de la science ou, autrement dit, la reconnaissance de l'autonomie du registre scientifique à l'égard des croyances religieuses. À partir de là, les auteur·e·s proposent plusieurs pistes d'action : donner aux élèves une connaissance mieux informée de l'objet et des limites de la science, faire le même travail avec la croyance religieuse et distinguer les différents registres de discours (Wolfs & Delhaye, p. 23-24). Le travail épistémologique que de telles démarches impliquent touche donc aussi bien aux sciences de la nature qu'aux sciences humaines et sociales : il s'agirait d'apprendre aux élèves les spécificités de la démarche scientifique, mais aussi de prendre acte des différents modes d'interprétation des textes sacrés au cours de l'histoire et dans des contextes culturels différents.[11] Cette proposition de recourir à des savoirs scientifiques – dans ce dernier cas on se situe clairement dans le champ de l'Histoire et sciences des religions – pour permettre une prise de distance avec l'objet étudié est également prônée par d'autres auteur·e·s présent·e·s au colloque.

L'un des participants propose, par exemple, d'apprendre aux élèves à substituer aux concepts spontanés des concepts scientifiques selon un processus de secondarisation (Meylan, 2015, p. 92). L'idée est de faire prendre conscience aux élèves que les concepts mobilisés en classe – dont celui de religion – sont des concepts construits qui ne correspondent jamais exactement à une quelconque expérience. La distinction opérée entre outil d'analyse et phénomène étudié permettrait d'introduire de la distance et ainsi de réduire les tensions.

Une autre piste proposée, directement inspirée elle aussi des démarches pratiquées en Histoire et sciences des religions, est le passage par le décentrement – en l'occurrence commencer par l'étude de sources exotiques avant d'étudier les religions présentes dans nos sociétés – de façon à favoriser une posture analytique, non-subjective, et à nous défamiliariser de nos concepts spontanés (Meylan, 2015, p. 92).[12] On remarquera que ce type de démarche va à l'encontre de certains plans d'études qui préconisent plutôt de partir de la réalité de l'élève pour construire des savoirs signifiants (Hirsch, p. 80 ; Perreault, p. 146). Face à cette contradiction, on peut se demander si ce n'était pas finalement l'aller-retour entre aujourd'hui et hier, entre ici et ailleurs qui favoriserait les apprentissages, le choix de partir d'ici ou de là-bas étant surtout dépendant de la situation pédagogique et/ou de l'âge des élèves concerné·e·s.

Outre cette proposition de décentrement par rapport à notre environnement, il y a aussi celle d'une décentration définie comme la capacité de comprendre le point de vue de l'autre. La décentration y est considérée comme étant « un élément central d'une réflexion critique *et* inclusive des différents points de vue » (Rondeau, p. 137). Mise en lien avec l'étude du phénomène religieux, elle s'acquièrerait en comprenant le sens que l'autre – celui qui appartient à une tradition religieuse particulière – attribue à des expressions du religieux. Proche de la démarche de décentrement proposée plus haut, elle en diffère néanmoins par le fait qu'elle ne vise pas les savoirs des sciences humaines et sociales développés à propos des traditions religieuses, mais l'élaboration d'une pensée éthique à laquelle l'étude des phénomènes religieux serait subordonnée. La question que l'on peut poser ici est celle des finalités de la branche : vise-t-on le vivre-ensemble, l'acquisition de savoirs issus de sciences humaines et sociales ou les deux ? Il serait, à notre avis, erroné de minimiser l'importance des savoirs et démarches proposées par les sciences humaines et sociales pour l'éducation au vivre-ensemble, « le regard instruit sur les choses » (Astolfi, 2008) nous paraissant nécessaire pour mettre en perspective les réponses des élèves et permettre une problématisation qui ne relève pas (uniquement) de l'opinion et de la subjectivité des actrices et acteurs impliqués.

11 Pour une séquence d'enseignement portant sur les différents statuts attribués aux textes bibliques de la création, voir Durisch Gauthier (2014, p. 87-89). Le même article développe également (p. 86-87) différents arguments en faveur d'une formation des enseignant·e·s à l'épistémologie des sciences et à la pratique de l'épistémologie avec les élèves.

12 Dans le cadre des ateliers disciplinaires d'Éthique et cultures religieuses que nous proposons à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, nous commençons toujours l'année par des exemples tirés de l'Antiquité. Ce choix est moins dicté par un souci de chronologie que par celui de favoriser un dépaysement permettant aux étudiant·e·s de se défamiliariser de leur propre conception de la religion et de travailler sur des phénomènes religieux sans que les dimensions affectives et identitaires soient impliquées de manière trop forte. Une critique pourrait être apportée à cette manière de faire sur le plan scientifique : le maintien des étudiant·e·s dans un récit du passé à l'échelle européenne. Pour une critique radicale d'une histoire hégémonique occidentalo-centrée, voir Goody (2010).

C'est en lien avec les deux volets du programme québécois (« éthique » et « culture religieuse ») que l'un des auteurs de ce volume développe ses réflexions sur la pensée critique (Gagnon). Il estime que « la posture épistémologique dans laquelle nous nous inscrivons, en particulier le rapport que nous entretenons à la vérité, est décisive eu égard à la manière dont nous pourrons, ou non, faire preuve de pensée critique ». Plus nous considérerons un savoir comme étant vrai (quel que soit le registre de vérité invoqué), moins nous aurons tendance à manifester de pensée critique à son égard. De même, « si nous considérons les opinions comme dépendant entièrement des personnes (relativisme absolu), l'exercice d'une pensée critique devient totalement inutile » (Gagnon, p. 111). C'est donc, selon l'auteur, en abordant « les savoirs comme autant de constructions viables (et non vraies) et objectivées (et non objectives) » que nous sommes en mesure d'engager une pensée critique (Gagnon, p. 111). La question du relativisme est également abordée dans le cadre d'une autre contribution en lien avec la fonction déontologique de l'enseignement de l'éthique. L'auteure y souligne la nécessité pour l'enseignant·e de ne pas succomber à sa subjectivité et de ne pas « généraliser ses propres normes éthiques sans toutefois sombrer dans le relativisme moral ». « C'est seulement ainsi », ajoute l'auteure, « que l'enseignant·e d'éthique pourra surmonter une tension éventuelle entre son enseignement et la liberté de conscience des élèves » (Leleux, p. 123).

Distinguer les discours et les régimes de vérité qu'ils mettent en œuvre, étudier des contenus qui décentrent l'élève, travailler les rapports au savoir des élèves et des enseignant·e·s font partie des propositions destinées à désamorcer les tensions potentielles en classe entre science et religion. Bien sûr, il n'existe pas de recette miracle en un domaine aussi complexe et qui est susceptible d'engager les personnes de façon aussi intime (Welscher, 2015). En ce sens, il serait utile, en-dehors des démarches proposées et comme le suggèrent plusieurs contributions (Hirsch, p. 83 ; Curnier, p. 96 ; Leleux, p. 123-124), de tenir compte également de la dimension affective intervenant dans les situations d'enseignement-apprentissage, en particulier lorsque les thématiques abordées relèvent des questions sociales vives ou des thèmes sensibles. En effet, les émotions mais aussi les valeurs jouent un rôle déterminant dans nos rapports au monde et aux autres (Curnier, p. 97 ; Audigier, 2016, p. 138). De même, il pourrait être utile de tenir compte des stratégies identitaires de survalorisation de la préoccupation ontologique développées par les élèves sur certaines questions en lien avec les religions (Wolfs & Delhaye, p. 18). Un travail sur des dispositifs incluant ces différentes dimensions pourrait être poursuivi avec profit dans le champ des sciences humaines et sociales. Celui-ci devrait, à mon avis, impérativement tenir compte des savoirs développés en psychologie, notamment ceux concernant les conflits de loyauté que les situations scolaires peuvent susciter chez les élèves envers leur famille ou leur(s) groupe(s) d'appartenance.[13] Il pourrait également être intéressant de considérer l'utilisation qui est ou a été faite de l'approche sensible dans les éducations scolaires d'hier et d'aujourd'hui. Comme le rappelle l'une des contributions, l'enseignement de la morale révolutionnaire était, dès 1791, axée sur deux principes : une approche par la science qui parle à la raison et une approche par la voie du sentiment et de la conscience qui « grave dans le cœur » (Buttier, p. 33).

4 Un enseignement au prisme de l'actualité et des débats de société : thèmes sensibles et questions sociales vives[14]

Les thématiques en lien avec les religions sont susceptibles de faire débat aussi bien dans la société qu'à l'école. Ces débats peuvent être liés à une actualité dramatique – guerres, attentats –, concerner des questions débattues en société, telles les manifestations du religieux dans l'espace public (Hirsch, p. 78). L'implantation du programme ECR a lui-même suscité de nombreux débats au Québec (Bégin, Perreault, Rondeau) et fait même l'objet d'une séquence d'enseignement dans un cahier d'activité (Hirsch, p. 82).

Comme le montrent plusieurs contributions réunies dans ce volume, les enseignant·e·s se sentent souvent mal à l'aise face aux questions en lien avec les religions, craignant en particulier des débordements en classe et les réactions des parents (par exemple, Hirsch, p. 79 ; Gagnon, p. 114 ; Perreault, p. 144). Pourtant, les débats ne sont pas toujours évitables. Ils peuvent non seulement être importés du dehors – par les élèves, par l'actualité –, mais également émerger des thèmes abordés par les programmes eux-mêmes (Hirsch, p. 84). Notons que les thèmes sensibles ne sont pas l'apanage de l'ECR : ils sont aussi présents dans les autres disciplines des sciences

13 Cette dimension a été investiguée dans le cadre du colloque par Denise Curchod-Ruedi, professeure formatrice à la HEP Vaud. Selon elle, les divergences entre les valeurs de l'école et celles de la famille peuvent être verbalisées avec les élèves et son entourage si l'impact émotionnel n'est pas trop important et si le ou la professionnelle peut évoquer les divergences avec un minimum de distance émotionnelle, cf. Curchod-Ruedi & Doudin (2015, p. 67).

14 La désignation « question sensible » est répandue dans le domaine professionnel (Tutiaux-Guillon, 2015, p. 147) et a également été choisie (sous la forme « thème sensible ») par l'une des contributrices de ce volume (Hirsch, p. 79), à cause du fait que certains thèmes peuvent heurter la sensibilité des actrices et acteurs concerné·e·s sans être, à proprement parler, des objets de controverse.

humaines et sociales ainsi que, par exemple, dans les sciences de la nature. Il ne suffirait donc pas de supprimer l'ECR pour que les thèmes sensibles disparaissent de l'espace scolaire, pas même ceux en lien avec les religions !

Plutôt que de considérer que les thèmes sensibles et/ou les questions sociales vives sont difficilement évitables, on pourrait aussi affirmer qu'ils sont souhaitables, voire indispensables pour répondre aux finalités des programmes de sciences humaines et sociales. On imagine en effet mal comment développer chez les élèves un jugement autonome, la capacité de dialoguer, la pensée critique ou une capacité à problématiser à partir de savoirs entièrement refroidis. Comme le rappelle l'un des contributeurs, il y a trente ans déjà Thomas Kelly affirmait que les enseignant·e·s avaient la responsabilité d'aborder les questions controversées (Curnier, p. 97). Si nombre de didacticien·ne·s et les programmes soulignent la nécessité d'aborder des questions sociales vives (Legardez, 2006), il semble utile de faire une distinction entre des sujets qui sont imposés de l'extérieur, qui arrivent de façon brutale et subite, sans que soi-même ou d'autres n'aient eu le temps de les analyser, et des thématiques qui peuvent être mises en lien avec un contenu disciplinaire, pour lesquelles on trouve une documentation diversifiée, et/ou qui permettent l'émergence d'une pluralité de points de vue.[15] Dans cette optique, on pourrait dire que tout thème « chaud » abordé en classe devrait, à un moment ou un autre, pouvoir être « refroidi » par un traitement intellectuel afin d'éviter de rester sur le plan de l'émotion et des convictions. En ce sens, la recommandation de ne pas aborder les thèmes sensibles par contrainte me paraît tout à fait pertinente (Hirsch, p. 84)[16], même si, dans la pratique, c'est plutôt la retenue et la prudence qui dominent, les actrices et acteurs scolaires étant souvent peu enclin·e·s à traiter des questions sensibles autrement qu'en les refroidissant (Tutiaux-Guillon, 2015, p. 146-149).

Il n'est sans doute pas inintéressant de rappeler qu'un des enjeux majeurs relevés par les enseignant·e·s d'ECR au Québec dans le cadre d'enquêtes exploratoires est la difficulté à valoriser auprès des élèves un enseignement abstrait, théorique ou déconnecté de leur quotidien (Perreault, p. 146). Relevons ici un paradoxe : si les thèmes sensibles font peur aux enseignant·e·s d'ECR, ce sont ceux-là mêmes qui sont susceptibles de donner une nouvelle légitimé à cet enseignement, touchant directement les jeunes dans leur quotidien (Hirsch, p. 81). Une comparaison pourrait être faite avec la France à propos de l'Enseignement moral et civique. L'un des articles de ce volume insiste en effet sur la nécessité de mettre davantage de poids sur la pratique du débat démocratique au sein de cet enseignement. Le débat aurait pour avantage d'entraîner les élèves à l'usage de la raison critique, « en encourageant l'expression et la mise en œuvre de leur liberté de penser » et d'éviter ainsi les écueils d'une morale édictée par l'État (Zuber, p. 50). Mais n'aurait-il pas aussi comme vertu de susciter l'intérêt des élèves à travers des thèmes et des démarches de pensée qui les impliquent ? Bien entendu, débattre ou dialoguer n'est pas une tâche facile et exempte de risques, mais il existe des outils pour tenter de lever certains obstacles. Le programme québéquois propose, par exemple, d'identifier avec les élèves divers procédés qui constituent ce qu'il nomme des entraves au dialogue (Hirsch, p. 83-84).[17] Une question qui pourrait être approfondie en prolongement des analyses proposées dans ce volume est la spécificité du débat dans le cadre de l'ECR et les autres modalités d'échanges à envisager pour répondre aux finalités à la fois du vivre-ensemble et d'acquisitions de savoirs issus des sciences humaines et sociales.

5 Les chantiers futurs : un plaidoyer en faveur des recherches empiriques

Avant de tourner nos regards vers l'avenir, considérons brièvement le passé : à l'heure où nos sociétés occidentales, caractérisées par un pluralisme religieux et culturel, témoignent d'une forte préoccupation sur la présence des religions au sein des espaces publics (Barras, Dermange & Nicolet, 2016), il n'est sans doute pas inutile de rappeler que ces questions ne datent pas d'hier. C'est particulièrement vrai en Suisse où, comme le montre l'une des contributions, le mélange des populations de confessions ou religions différentes prend son essor au moment même où se construit l'École publique et obligatoire (Scholl). Le grand défi de cette époque – on se situe alors dans la deuxième moitié du 19e siècle – est « le mélange des populations catholiques et protestantes jusque-là plus ou moins confinées sur des territoires délimités » et qui ne se considéraient pas « comme faisant réellement partie d'une même famille religieuse » (Scholl, p. 54). Un exemple, cité par la contribution en question, nous paraît

15 Parmi ces dernières thématiques, on peut encore faire une distinction entre débat scientifique et débat de société (Beitone, 2004, cité par Fabre, 2014).

16 Cela n'empêche pas, dans un premier temps, de laisser place aux émotions, bien au contraire. En effet, selon mon expérience, il n'est pas utile de se lancer dans un travail intellectuel sur un sujet potentiellement sensible si les élèves n'ont pas pu exprimer leur ressenti avant. Il ne s'agit pas de les contraindre à s'exprimer, mais de leur en donner la possibilité, s'ils ou elles le souhaitent. À mon avis, ce moment d'expression ou de dialogue doit être guidé par l'enseignant·e de manière à en faire émerger un début de problématisation. Il sert donc d'amorce au travail intellectuel.

17 En voici la liste : la généralisation abusive, l'appel au clan, à la popularité, au préjugé, au stéréotype, l'argument d'autorité, la double faute, la caricature, le faux dilemme, la fausse causalité, la fausse analogie, la pente fatale et le complot. Chacun de ces procédés est exemplifié (MEES, 2012, p. 52-53).

particulièrement éclairant à cet égard : « […] un catholique genevois d'une commune suburbaine explique dans sa courte biographie que lorsque ses parents ont décidé de l'envoyer à l'école en ville, dans les années 1850, il a fallu demander au curé de sa paroisse l'autorisation pour lui de manger de la viande le vendredi (Héridier, 1908, p. 24) » (Scholl, p. 54).

Si une telle situation n'est pas sans évoquer les discussions actuelles au sujet des cantines scolaires, il ne s'agit évidemment pas d'affirmer que rien n'a changé. Une pluralité religieuse et culturelle accrue, une sécularisation avancée, une massification de l'école (Gaudin, p. 63) et l'allongement des études sont autant de facteurs qui contribuent à l'hétérogénéité croissante des publics scolaires (Astolfi, 2008, p. 15 ; OFS, 2012). On peut dès lors se demander si les programmes scolaires tiennent compte de ces données-là. Cela ne semble pas toujours être le cas, comme le montre cette citation à propos des programmes français de philosophie : « Pour revenir à l'enseignement de la philosophie, sa pédagogie, officielle en tous les cas, n'a pas changé alors que son public s'est profondément transformé […] » (Gaudin, p. 69-70). Cela ne signifie pas que la pratique des enseignant·e·s en classe ne change pas. Mais comme le souligne la même contribution : « […] cette pratique est mal connue et mériterait d'être en soi un objet d'étude » (Gaudin, p. 67). Dans le même ordre d'idées, l'une des auteur·e·s canadien·ne·s souligne la nécessité de mieux connaître les pratiques des enseignant·e·s pour vraiment répondre à leurs besoins (Hirsch, p. 84). Or, pour étudier les pratiques d'enseignement-apprentissage, l'analyse des curricula et des manuels scolaires ne suffit pas : il faudrait également avoir accès aux actrices et acteurs scolaires ainsi qu'aux classes pour observer ce qu'il s'y fait. Comme le rappelle la sociologue Françoise Lantheaume (2014, p. 9), à propos de la problématique des religions à l'école : « Face à des discours publics le plus souvent empreints d'idéologie, ignorant l'histoire et n'interrogeant pas les catégories habituellement utilisées pour aborder les religions, le(s) fait(s) religieux et la laïcité, les enquêtes empiriques s'avèrent peu développées. »

On l'a vu, plusieurs contributions dans ce volume s'appuient sur des données empiriques récoltées auprès d'actrices et acteurs scolaires. Elles sont précieuses, car elles permettent d'entrevoir des pistes pour une meilleure prise en charge didactique de certaines thématiques (Wolfs & Delhaye) ou pour des modalités de travail plus efficaces dans le cadre de la formation des enseignant·e·s (Perreault). Ce travail doit être poursuivi. L'accès au terrain joue ici un rôle déterminant dans la mesure où étudier les démarches des enseignant·e·s, observer les manières dont les élèves apprennent, évaluer l'impact des supports et des dispositifs d'enseignement sur les apprentissages nécessite la présence des chercheuses et chercheurs dans les établissements scolaires. Or, selon les contextes et les périodes, il peut être difficile d'obtenir des autorisations pour entreprendre ce travail. C'est d'autant plus le cas lorsqu'on se situe dans des champs comme les nôtres où les thématiques sont, comme on l'a vu, potentiellement sensibles, mais dont l'étude en situation paraît capitale pour relever les défis de l'école d'aujourd'hui et de demain. En ce sens, on appréciera d'autant plus l'importance d'initiatives telles que la grande enquête lancée par l'Université Lyon 2 qui a pour objectif d'analyser comment les actrices et acteurs scolaires interprètent l'expression des religions et les manifestations de discriminations et de racisme.[18] Puissent les décideuses et décideurs comprendre plus largement encore l'intérêt qu'il y a à développer une didactique basée sur des données empiriques, ne serait-ce que pour mieux répondre aux finalités de connaissances et de vivre-ensemble assignées à l'École publique.

À propos de l'auteure

Nicole Durisch Gauthier est professeure HEP en didactique d'Histoire et sciences des religions à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Titulaire d'un doctorat ès Lettres et d'un diplôme d'enseignement pour le secondaire II, elle se consacre depuis plusieurs années à la didactique d'Histoire et sciences des religions à travers des travaux de recherche et une expérience de plusieurs années sur le terrain.
nicole.durisch-gauthier@hepl.ch

18 Cette enquête d'envergure internationale (2015-2020), conduite auprès des personnels de l'éducation, est portée par l'Université Lyon 2 (laboratoire Éducation, cultures, politiques) en partenariat avec l'Ifé-ENS de Lyon. L'équipe mobilisée est pluridisciplinaire et internationale (France, Québec, Suisse, Brésil), voir REDISCO (2015).

Références

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : esf éditeur.

Audigier, F. (2016). Débat et formation politique : interrogation sur une nouvelle « norme pédagogique » autour de l'exemple de l'éducation en vue du développement durable. Dans M.-A. Ethier & E. Mottet (dir.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyennté* (p. 129-138). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Barras A., Dermange F. & Nicolet S. (dir.). (2016). *Réguler le religieux dans les sociétés libérales : les nouveaux défis.* Genève : Labor et Fides.

Beitone, A. (2004). Enseigner des questions « socialement vives ». Note sur quelques confusions. 7e biennale de l'éducation et de la formation. Lyon 15 avril 2004. Récupéré le 2 juin 2016 sur le site Veille et Analyses de l'IFÉ : http://wikindx.ens-lyon.fr/biblio_vst/

Bleisch, P., Desponds S., Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Revue de didactique des sciences des religions : notions, concepts, intentions. *Revue de didactique des sciences des religions, 1,* 8-25.

Borne, D. & Willaime, J.-P. (dir.). (2007). *Enseigner les faits religieux : quels enjeux ?* Paris : A. Colin.

Caulier, B. & Molinario, J. (dir.). (2015). *Enseigner les religions : regards et apports de l'histoire.* Presses de l'Université de Laval.

Durisch Gauthier, N. (2014). Conceptions créationnistes au sein de l'école publique suisse. Analyse d'une controverse et propositions didactiques. Dans F. Lantheaume (dir.), *Les religions à l'école* (p. 79-90). Paris : Karthala. Récupéré le 2 juin 2016 sur le site : https://www.cairn.info/

Estivalèzes, M. (2016). The Professional Stance of Ethics and Religious Culture Teachers in Québec. *British Journal of Religious Education,* 1-16. Doi : 10.1080/01416200.2015.1128389

Favre, M. (2014). Les « Éducations à » : problématisation et prudence. *Les cahiers du CERFEE, 36.* Récupéré le 2 juin 2016 sur le site : http://edso.revues.org/875

Goody, J. (2010/2006). *Le vol de l'histoire. Comment l'Europe a imposé le récit de son passé au reste du monde.* Paris : Gallimard.

Lantheaume, F. (dir.). (2014). *Les religions à l'école.* Paris : Karthala.

Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. Dans A. Legardez & L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (p. 19-32). Issy-les-Moulineaux : esf éditeur.

Meylan, N. (2015). Traiter de la religion à l'école : la contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions*, *1*, 85-94.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2012). *Programme de formation de l'école québécoise, secondaire. Éthique et culture religieuse.* Récupéré le 2 juin 2016 du site gouvernemental : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). (2016). Les grands principes du système éducatif. Récupéré le 2 juin 2016 sur le site du Ministère : http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html#la-neutralite

Office fédéral de la statistique (OFS). (2012). Hétérogénéité culturelle des classes. Récupéré le 2 juin 2016 sur le site de l'OFS : http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.403201.4083.html

Religions, discriminations et racisme en milieu scolaire (REDISCO). (2015). Carnet de recherche. Récupéré le 2 juin 2016 sur le site : https://redisco.hypotheses.org

Tutiaux-Guillon, N. (2015). Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie : entre opportunités et résistances. Dans F. Audigier, A. Sgard & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation : fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Saint-Martin & Gaudin, Ph. (dir.). (2014). *Double défi pour l'école laïque : enseigner la morale et les faits religieux à l'école*. Paris : Riveneuve.

Welscher, C. (2015). La religion des autres. Plurivocation et équivocation : des enjeux éthiques de l'épistémologie en sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions*, *1*, 103-115.

Willaime, J.-P. (dir.). (2014). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école.* Paris : Riveneuve.

Arrêts

ATF 123 I 296. Arrêt récupéré le 12 mai 2016 sur le site du Tribunal fédéral : http://www.bger.ch/fr/index/juridiction.htm

S.L. c. Commission scolaire des Chênes. 2012 CSC 7. [2012] 1 R.C.S. 235. Arrêt récupéré le 2 mars 2016 sur le site : http://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/7992/index.do

www.zfrk-rdsr.ch