

# **Comment les rapports conceptuels entre la foi et la raison permettent de comprendre l'enseignement des valeurs dans cours d'éthique et de culture religieuse selon le Plan d'Etudes Romand ?**

*Samuel Heinzen*

## **Résumé**

La foi et la raison ont souvent été considérées comme unies dans la philosophie chrétienne de l'antiquité tardive. Elles ont été ensuite progressivement séparées pour aboutir le plus souvent à une distinction moderne entre la foi, la pensée et la raison. Ce régime de séparation complique l'enseignement des valeurs à l'école, qui se revendique non-confessionnelle et neutre. Or, la force des convictions, l'exigence intellectuelle d'une telle neutralité et les tensions d'une lecture d'un plan d'étude scolaire, suisse romand en l'occurrence, montrent que l'enseignement des valeurs doit soit se réduire à une proposition critique, soit abandonner explicitement la neutralité stricte.

## **Zusammenfassung**

Glaube und Vernunft betrachtete man in der christlichen Philosophie der Spätantike oft als eine Einheit. Sie wurden allerdings zunehmend voneinander getrennt und im modernen Sinne als Glaube, Denken und Vernunft unterschieden. Dieses Trennmodell erschwert den Werteunterricht in den Schulen, der den Anspruch erhebt, nicht konfessionsgebunden und neutral zu sein. Die Stärke der Überzeugungen, das intellektuelle Erfordernis einer solchen Neutralität und die Spannungen beim Lesen eines Lehrplans, in diesem Fall aus der Westschweiz, zeigen jedoch, dass der Werteunterricht entweder auf einen kritischen Vorschlag reduziert werden muss oder explizit auf strenge Neutralität zu verzichten hat.

## Introduction

L'enseignement présuppose la compréhension de ce qui est enseigné. Cette présupposition ne garantit pas que ce qui est enseigné soit correctement compris par qui enseigne, mais elle souligne qu'il n'est possible d'enseigner que ce que l'on croit comprendre. Cette considération triviale prend une dimension qu'il l'est beaucoup moins dès lors que se pose l'enjeu de l'enseignement des valeurs. Ce que l'enseignant croit comprendre des valeurs configure inévitablement sa manière d'enseigner les valeurs. Dans le contexte scolaire suisse romand, comme suisse alémanique, l'enseignement des valeurs est souvent focalisé, du moins comme objet d'enseignement, dans le cadre du cours d'éthique et de culture religieuse. L'enseignant se retrouve ainsi généralement à alterner ou à combiner des stratégies d'apprentissage autour de la connaissance du religieux avec des stratégies d'apprentissage autour de la compréhension des valeurs. Cette exercice pédagogique situe l'enseignement des valeurs dans un contexte intellectuel bien plus large, celui du rapport entre foi et raison. En effet, les valeurs peuvent tout autant se comprendre dans un contexte discursif imprégné de rationalité que dans un contexte culturel imprégné directement ou indirectement par la foi. Foi et raison peuvent à leur tour se comprendre de manière coordonnée, voire conjointe, ou bien au contraire comme radicalement distincte. Cette possibilité de compréhension variable du rapport entre foi et raison situe *de facto* la question intellectuelle de l'enseignement des valeurs dans la perspective d'une réflexion de fond sur le rapport entre la foi et la raison. Si ce rapport, à son tour, peut être vu alternativement sous l'angle de la foi ou sous l'angle de la raison, il sera présentement envisagé sous l'angle de la raison, étant donné que l'école publique se déclare neutre d'un point de vue confessionnel. C'est donc auprès de ceux qui ont analysé le rapport entre foi et raison de manière rationnelle, soit philosophique, que va se construire l'articulation intellectuelle de l'enjeu pédagogique de l'enseignement des valeurs dans le contexte du cours d'éthique et de culture religieuse.

Les religions dites du Livre ont toutes produit leur lot de penseurs qui se sont illustrés dans l'exercice de conceptualiser le rapport entre foi et raison. Maïmonide, Averroès, Thomas d'Aquin attestent<sup>1</sup> que chacune des religions issues de la Bible ont nourri une réflexion profonde et polémique autour de la question obsédante de l'unité de la vérité, qui si elle venait à être fragmentée ne tarderait pas d'une manière ou d'une autre à interpeller l'idée d'un Dieu lui aussi unique et vrai. Néanmoins, au niveau de la problématique des valeurs, les

<sup>1</sup> MOSHE BEN MAÏMON, *Le Guide des égarés* (1190), trad. Salomon Munk, Lagrasse 2012 ; IBN ROCHD, *Discours décisif* (1179), trad. Marc Geoffroy, préf. Alain de Libera, Flammarion coll. « GF », Paris 1996 ; THOMAS D'AQUIN, *Summa contra Gentiles cum commentariis Ferrariensis* (1258-1265), édition Léonine, XIII-XV, Rome 1918-1930.

auteurs qui ont traité de la question du rapport entre foi et raison dans une perspective directement éthique sont à mobiliser en priorité. S'ils sont plus rares à s'être engagés dans une réflexion combinant de front le lien du bien et du vrai avec celui de la foi et de la raison, ils comptent par contre parmi eux des auteurs majeurs, notamment Augustin d'Hippone et Emmanuel Kant. Si ces deux philosophes sont retenus, ce n'est pas seulement en raison de leur influence gigantesque sur la culture occidentale, mais bien plus encore parce qu'ils occupent deux pôles opposés, clairement explicités, sur le rapport entre la foi et la raison. C'est aussi, même si quatorze siècles les séparent, des auteurs qu'il est possible de comparer. Ils entretiennent une proximité conceptuelle qui défie le temps, comme l'atteste la controverse entre Anselme de Cantorbéry et Gaunilon, qui se situe autant temporellement qu'intellectuellement à mi-chemin de celle qu'il est possible d'instaurer entre Augustin et Kant.

### **1. Pôle de l'unité foi et raison : union de la vérité et de la sagesse dans le de libero arbitrio<sup>2</sup> d'Augustin**

L'unité de la foi et de la raison coule pour ainsi dire de source chez Augustin d'Hippone, puisque en fait tout est unifié, ou plus exactement tout s'inscrit dans un ordre cohérent allant de la pluralité vers l'unité selon une dynamique ascensionnelle typiquement néoplatonicienne. Ce mouvement d'ascension vers l'un est également commun à l'ordre cosmique et à l'ordre épistémologique. Le monde est ordonné en trois niveaux : existence, vie, intelligence. L'intelligence commence à son tour par la sensorialité des existants, le sens interne du vivant, puis la raison elle-même, qui est en outre capable d'envisager un plus unifié qu'elle-même, donc l'au-delà de la raison. Cette même raison discerne le commun de la sensation, qui lui permet de connaître le nombre, qui constitue avec la Sagesse, qui ne peut en être séparée, le commun de l'intellect, ce qui l'amène à la Vérité, qui est l'unité parfaite du nombre et de la Sagesse. Cette Vérité, qui est plus haute que l'esprit et la raison humaine peut néanmoins être embrassée, ce qui comble de bonheur, puisqu'elle est Dieu lui-même. Une conclusion qu'Augustin achève par une citation de l'évangile de Jean : « Si vous demeurez dans ma parole, vous êtes vraiment mes disciples, et vous connaîtrez la vérité et la vérité vous libérera » (Jn 8, 31-32). Ainsi pour Augustin, il ne fait aucun doute que la Parole révélée et l'exercice de la raison ne peuvent qu'aboutir au même point, puisque l'Écriture évoque conjointement, par son témoignage, la même vérité que celle du nombre uni à la Sagesse (op. cit. XI, 30). Il n'y a entre

<sup>2</sup> AUGUSTIN D'HIPPONE, *de libero arbitrio* (391), Bibliothèque Augustinienne, volume 6, eds. F.-J. Thonnard et G. Madec, 1941-1976.



elles aucune concurrence, mais une coordination indissociable. C'est cette même association parfaite qu'Augustin identifie entre le nombre et la Sagesse et qui constitue la charnière d'appui de l'unité entre foi et raison. Il compare à ce titre le nombre et la Sagesse à la lumière et la chaleur du feu (op.cit. XI, 32) l'une n'étant pas sans l'autre. En ce sens, la question du rapport entre foi et raison ne se pose plus chez Augustin, dès lors que les doutes d'une raison égarée et fiévreuse sont balayés par un exercice rationnel accompli dans le bon ordre et foncièrement indistinct de la Révélation.

Il est possible de considérer que cette démarche augustinienne d'unification générale appartient à un courant de pensée plus général. En effet moins de deux siècles plus tard, dans un contexte païen mais pieux, Damaskios le diadoque, dans son *Traité des premiers principes*<sup>3</sup>, s'évertuera à démontrer que les Oracles Chaldaïques, le texte révélé de références à ses yeux, désigne la même vérité que celle visée dans le laborieux exercice rationnel de la pluralité vers l'unité, qui l'amène vers sa propre unité et tout autant vers le plus absolu des premiers principes. Or, Damaskios qui représente la dernière poche d'intelligentia païenne tentant de résister à l'hégémonie chrétienne, s'inscrit tout comme Augustin dans une lutte pour l'orthodoxie<sup>4</sup>, qui chrétienne ou païenne, génère une même volonté de cohérence absolue contre ses détracteurs. Il semble donc qu'il soit possible d'admettre qu'il existe une sorte d'argument entendu à cette époque, selon lequel un système de pensée plus unifié satisfait davantage à l'idée de vérité, qu'un autre qui le serait moins et cela indépendamment de l'appartenance confessionnelle spécifique.

## 2. Possibilité d'envisager une distinction entre foi et raison sans pour autant les compromettre : la controverse d'Anselme de Cantorbéry et de Gaunilon

Cette idée d'un monde ordonné par une hiérarchie de la pluralité vers l'unité la plus haute et la plus parfaite se retrouve complètement dans l'univers de pensée d'Anselme de Cantorbéry. Kurt Flasch<sup>5</sup> souligne que ce présupposé général est essentiel à la compréhension du fameux argument ontologique. De même, Flasch met en évidence un rapport foi et raison chez Anselme qui est à la fois de l'ordre de l'autonomie et de la complémentarité. La raison selon Anselme

<sup>3</sup> DAMASKIOS LE DIADOQUE, *Traité des premiers principes* (520), 3 t., texte établi par L. G. Westerink et traduit par J. Combès, Paris 2002.

<sup>4</sup> POLYMNIA ATHANASSIADI, *La Lutte pour l'orthodoxie dans le platonisme tardif de Numénios à Damascius*, Paris 2006.

<sup>5</sup> KURT FLASCH, *Introduction à la philosophie médiévale*, Fribourg 1992.

est commune à tous les humains, y compris à l'insensé du psaume 14 (13) auquel son argument s'adresse. Il n'est ainsi nul besoin de la foi pour arriver, non pas à la connaissance de Dieu, mais à la reconnaissance de son existence. Une fois cette reconnaissance imposée par la raison, l'athée comprend la contradiction de son opinion et ne peut que se reconnaître croyant. Cette ambition de convertir l'athée d'abord par la raison dans un ordre ontologique et épistémologique parfaitement cohérent est nécessaire pour apprécier le sens de l'argument ontologique. Si en effet, Dieu est préalablement défini comme «aliquid quo nihil maius cogitari possit»<sup>6</sup> et que l'être et le penser appartiennent à un ordre unifié, cet être pensé comme «maius» ne peut qu'exister, car sa perfection est inenvisageable sans l'existence et donc tout être humain est quelque part déjà croyant, qu'il en soit conscient ou non, parce qu'il est capable de penser l'être le plus parfait.

Kurt Flasch rappelle que du temps même d'Anselme son argument fût immédiatement contesté par un moine fort érudit du nom de Gaunilon. Il souligne que ton de leur polémique était notoirement amical. Ce point rappelle que l'enjeu du débat n'est pas entre croyants et athées réels, mais entre croyants sur en fait non pas l'existence de Dieu, qui était une affaire entendue à l'époque, mais bien sur le contexte épistémologique du rapport foi et raison. Alors que chez Anselme foi et raison permettent conjointement l'accès à la connaissance de Dieu, Gaunilon tient une posture alternative, qui conteste la belle unité générale d'Anselme. Son argument consiste simplement à distinguer penser (*cogitare*) et connaître (*intelligere*) un contenu réel de l'intellect. Cette distinction permet de réfuter l'argument ontologique sur deux points faibles. Le premier, qui est de l'ordre de la définition, pointe que si on peut penser le «nihil maius», il n'est pas connaissable, car non expérimentable, en terme de contenu réel de l'intellect. Le second, qui de l'ordre de l'application, est celui de l'île perdue, qui peut être pensée comme la plus belle de toutes les îles, il ne s'en suit pas qu'elle existe, il ne s'en suit pas qu'elle existe. En plaçant la connaissance de l'existence sous le régime de l'intellect distinct de la pensée, Gaunilon réserve la connaissance de Dieu comme la reconnaissance de son existence à la foi et laisse celle du monde à la raison.

Loin de se laisser démonter par Gaunilon, Anselme fit recopier le texte de son contradicteur à la fin de son *Proslogion*, pour pouvoir affiner son argumentaire. Anselme admettait fort bien qu'il ne suffit pas de penser un être pour qu'il existe nécessairement, du moins en ce qui concerne tous les êtres de la diversité. Par contre, pour en ce qui concerne l'unité ultime, la distinction entre penser et connaître n'est justement plus pensable, car elle serait incompatible avec l'unité elle-même, qui en serait dédoublée. La réponse de Gaunilon, si elle a

<sup>6</sup> ANSELME DE CANTORBÉRY, *Proslogion* (1078), *Anselmi opera omnia*, ed. F. S. Schmitt, Seckau 1938.



existé, est aujourd'hui perdue. Mais il est fort probable qu'elle n'aurait alimenté qu'un dialogue de sourds, au sens où le cœur du débat tient sur la posture épistémologique générale. Si la pensée et la connaissance sont clairement distinctes, elles le sont en tout point, y compris sur l'objet de la foi, qui en devient distincte de la raison. Si au contraire, elles ne sont que des modalités d'une unique intelligence appartenant à une unique réalité, la foi et la raison ne peuvent qu'être unies.

### 3. Pôle de la distinction entre la foi et la raison : Immanuel Kant : «Ich mußte also das Wissen aufheben, um zum Glauben Platz zu bekommen»<sup>7</sup>

La ressemblance frappante entre l'argument des cent thalers et celui de l'île perdue ne constitue pas la seule parenté conceptuelle entre Kant et Gaunilon. La distinction entre penser et connaître se retrouve également chez le professeur de Königsberg, mais dans des proportions beaucoup plus abouties. Non seulement le phénomène connaissable est séparé du noumène, mais la raison (Vernunft) elle-même connaît des deux régimes clairement distincts. Il y a la pensée (Denken) spéculative des objets comme choses en soi et il y a la connaissance spéculative de la raison (spekulative Erkenntnis der Vernunft) des objets de l'expérience. Ainsi, les non-expérimentables que sont Dieu, l'âme ou la liberté ne peuvent être que pensés et non connus. La raison pure n'a ainsi pas d'extension pratique (praktische Erweiterung), mais seulement un usage pratique, à savoir la morale.

Cet aboutissement complet d'une distinction entre la pensée et la connaissance corrobore la distinction entre la foi et la raison, qui apparaît non pas selon une double distinction intuitive, mais bien une triple. En ce sens, si la connaissance par la foi est distincte de la raison, il faut également que la raison soit séparée entre pensée et connaissance, puisqu'il est impossible d'admettre que les objets de la foi ne sont pas au minimum pensés. Cette triple distinction amène également une rupture dans la connaissance où la reconnaissance des valeurs. La morale étant un usage pratique de la raison dépourvu de connaissance, il n'y a donc plus que la pensée qui soit en mesure d'en faire son objet. Or, si chez Kant, l'universalité d'une valeur (en tant qu'impératif catégorique) peut encore s'appuyer sur l'universalité de la raison qui la pense, il suffit que cette universalité de la raison soit compromise pour qu'il ne soit plus possible de connaître comme de reconnaître des valeurs comme communes à tout humain exerçant sa pensée rationnelle. Or, autant le romantisme et son primat du

<sup>7</sup> KANT IMMANUEL, Kritik der reinen Vernunft, Vorrede zur zweiten hin und wieder verbesserten Auflage, Johann Friedrich Hartknoch, Riga 1787.

particulier sur l'universel<sup>8</sup>, que le positivisme et ses limitations scientifiques du savoir,<sup>9</sup> ne permettront à l'universalisme de la raison kantienne de passer intact le cap du XXe siècle.

Alors certes, il n'est pas pour autant dépourvu de pertinence d'être kantien, comme Habermas,<sup>10</sup> ou augustinien comme Swinburne.<sup>11</sup> Mais à la différence du temps de leurs glorieux maîtres, il existe aujourd'hui une conscience probablement beaucoup plus vive des prérequis de validation d'un système de pensée. Il est toujours possible de croire comme Augustin que tout est finalement unifié ou cohérent, ou de croire comme Kant que la raison est d'une certaine manière universelle, mais il faut reconnaître qu'il s'agit là d'une croyance ou du moins d'une conviction. Autrement dit, le rapport entre foi et raison se retrouve aujourd'hui à nouveau bousculer dans la mesure où pour admettre un ordre de la raison il faut un minimum de foi en ladite raison...

#### 4. Implication du rapport variable entre foi et raison sur l'enseignement des valeurs

Il est fort à parier que l'enseignant fraîchement diplômé pour le secondaire 1 et qui voit une heure d'éthique et de culture religieuse rajouté à sa feuille de charge ou que l'enseignant primaire qui se demande comment occuper les vingt-cinq minutes hebdomadaires dédiée à cette même branche n'aient cure de savoir si leur posture est post kantienne ou post augustinienne. Par contre, il est à peu près certain que ces professionnels ont une certaine opinion de ce que doit être l'éthique et que leur opinion peut s'inscrire de près ou de loin dans une représentation du monde, du vrai et du juste plutôt unifiée ou plutôt éclatée. Il est dès lors possible d'admettre que leurs choix pédagogiques seront au moins intuitivement cohérents avec leurs conceptions générales, même si elles ne sont pas explicites.

En conséquence, dans la suite des analyses épistémologique des processus pédagogiques menées par Mathieu Gagnon ou par José-Luis Wolfs,<sup>12</sup> la consi-

<sup>8</sup> RICHARD RORTY, *Contingency, Irony and Solidarity*, Cambridge 1989.

<sup>9</sup> GÉRARD FOUREZ, *La construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques*, Bruxelles 2002.

<sup>10</sup> JÜRGEN HABERMAS, *De l'éthique de la discussion*, Paris 1992.

<sup>11</sup> RICHARD SWINBURNE, *The Existence of God*, Oxford 2004.

<sup>12</sup> MATHIEU GAGNON, *La question des rapports au savoirs en éducation : clarification et besoin de recherche conceptuelles*, in : *Les ateliers de l'éthique* 6 (2011) 1 ; JOSÉ-LUIS WOLFS e.a., *Les différentes conceptions des rapports entre sciences et religions/laïcité, en particulier dans le champ éducatif*, in : *Education comparée. Nouvelle série* 1 (2008), 15-31.



dération d'un rapport aux savoirs validés par des convictions, au sens de *beliefs*<sup>13</sup> (c'est-à-dire des convictions fondamentales et intuitives qui valident nécessairement les savoirs explicites), constitue une clef de lecture possible des intentions pédagogiques du cursus d'éthique et de culture religieuse. Pour constituer cette clef, il importe de prendre en considération le programme officiel et d'examiner comment peut se comprendre l'articulation du rapport entre foi et raison en ce qui concerne l'enseignement des valeurs. Dans un cursus explicitement non confessionnel,<sup>14</sup> la relation entre la raison et la foi à propos des valeurs va pour une large part s'établir en lien avec les textes religieux au nombre desquels la Bible occupe une place de choix. Il importe donc d'envisager comment un contenu biblique, indépendamment de la validation de la foi mais constitutif de la foi, contribue à la pensée comme à la connaissance des valeurs. Corrélativement et toujours dans une neutralité affirmée, la promotion de certaines valeurs<sup>15</sup> est assumée par les instances de l'école publique. Il en ressort qu'un constitutif de la foi pensée et comprise est soumis à un régime d'indépendance de la foi vécue, qui ne peut pas, cognitivement parlant, se comprendre indépendamment des *beliefs*. En outre, la reconnaissance effective des valeurs implique justement une validation par les *beliefs*. Il en découle une démobilitation et une mobilisation des *beliefs* dans une quasi-simultanéité.

Dès lors, si une union intégrale de la foi et de la raison, à la manière d'Augustin d'Hippone, n'est évidemment pas envisageable dans le cadre de l'école publique neutre, les catégories d'universalisation de cette même unité ne sont pas pour autant à exclure d'entrée de jeu. En effet, les catégories d'universalisation sont en soi des contenus de raison, elles ne nécessitent autant pour être pensées que pour être connues, aucune adhésion de foi et donc ne contreviennent pas en tant que telles à la neutralité. L'unité foi et raison autour des valeurs dispose en premier lieu d'un solide lien entre connaissance et pensée. Il est en effet difficile de distinguer radicalement la pensée d'une valeur et la connaissance d'une valeur, puisqu'une valeur est identifiable par une définition. Assez paradoxalement, l'idée kantienne que la liberté n'a pas d'extension pratique permet, dans une approche postulant l'unité, de rapprocher la connaissance et la pensée. Un peu à la manière dont Anselme répond à Ga-

<sup>13</sup> BARBARA K. HOFER/PAUL R. PINTRICH, The development of epistemological theories. Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning, in : Review of educational research, 67 (1997) 1, 1-34.

<sup>14</sup> CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, Plan d'études romand, Neuchâtel 2010, 68-71.

<sup>15</sup> Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique du 30 janvier 2003.



unilon, il n'est pas incohérent d'assumer que dans la cas d'une valeur la séparation entre l'être connu et la pensée ne s'applique pas, puisque dès lors qu'une valeur est pensée par sa définition, elle est également connue au niveau de sa compréhension et ce indépendamment d'une validation par la conviction. C'est ainsi qu'il est notamment possible de refuser d'adhérer à certaines valeurs en toute connaissance de cause. Il s'en suit une catégorisation d'universalisation qui combine nécessité et possibilité. S'il est nécessaire de penser une valeur pour la connaître, la définition de la valeur constitue son être universel. Cette définition qui peut être connue par tous, car tous peuvent la penser, sera ou non reconnue par tous comme valide. L'objectivité universelle de l'être de la valeur n'est donc pas une nécessité, mais une possibilité. La valeur est donc un universel pensé avec une reconnaissance universalisable.

*A contrario*, l'universalité de connaissance pensée d'une valeur peut être contestée. La définition d'une valeur peut en effet varier sensiblement d'un individu à l'autre et même si chacune des définitions individuelles sont, sur le moment de leur formulation universalisable, il ne s'en suit pas que la valeur désignée par la définition soit reconnaissable par tous déjà au niveau de sa pensée. Cette rupture entre connaissance et pensée ramène celle de la foi et de la raison, au sens où ce qui est cru n'est pas forcément compris, au sens de pleinement connu. La valeur devient alors un universalisable pensé qui dans le meilleur des cas peut devenir un universalisable connu. Elle se retrouve donc en pleine contingence.

La valeur connue par la foi, via la Révélation, sous forme de finalité comme dans le discours des Béatitudes (Mt 5, 3-12) ou sous forme de normativité comme dans la Lettre aux Corinthiens (1 Co 5-7) peut ainsi être soumise à un double régime dans son rapport avec la raison. Dans la perspective unifiée et neutre d'un point de vue confessionnel, la définition de la valeur sera considérée comme universelle et sa validation comme contingente. Tandis que dans la perspective critique d'un point de vue confessionnel ou non, la définition de la valeur sera d'entrée de jeu soumise à la contingence, autant dans sa pensée, sa compréhension, que sa validation. Au bout du compte, c'est comme le soulignait Gaunilon, le rapport aux *voces*, dont il contestait la fiabilité comme accès à la connaissance, qui constitue le point de bascule entre des valeurs inscrites dans un rapport foi et raison unifié et des valeurs inscrites dans un rapport critique entre la foi et la raison.

Appliqué à l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse, deux postures se dégagent clairement. Dans la perspective unifiée, la compréhension du sens des valeurs, par la raison, va constituer le cœur de la conception didactique de ce qu'est l'enseignement des valeurs. Il s'en suit un mode de réalisation visant une analyse herméneutique des textes autant religieux que philosophique postulé comme vecteur d'un sens rationnellement saisissable. Dans la perspective critique, la discussion de la définition des valeurs et des

idées philosophiques et religieuses va constituer le mode de réalisation principal, étant donné que la conception didactique s'entendra comme un développement des compétences de pensée critique et non sur la saisie d'un savoir donné.

## 5. Double lecture des intentions pédagogiques d'éthique et de culture religieuse dans le PER

Les deux postures impliquent deux tendances de compréhension des intentions pédagogiques.<sup>16</sup> La perspective unifiée va être plus particulièrement sensible à l'évocation de la cohérence universelle des divers aspects traités. Face à la diversité, elle va s'attarder sur les points communs et va les considérer comme structurant l'ensemble. La perspective critique au contraire va être plus particulièrement sensible à l'aspect idiosyncratique et à l'irréductible diversité des divers aspects traités. Face à l'unité, elle va fortement l'éprouver à la factualité des éléments particuliers dans leur contexte spécifique pour ensuite les traiter dans une complexité discursive en continuelle variation.

Il devient ainsi possible de catégoriser les tendances de compréhension des intentions pédagogiques dans un tableau, qui séparent les énoncés plutôt orientés vers l'unité et les énoncés plutôt orientés vers la diversité. Il est ressort, comme suit, un ensemble assez équilibré entre les deux, dénotant un esprit de consensus, à défaut d'une cohérence conceptuelle forte.

### Perspective unifiée

(1) «L'école publique prend en compte et rend accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit.»

### Perspective critique

<sup>16</sup> CONFÉRENCE INTERCANTONALE, Plan d'Etudes (voir note 14).



(2) Il est bon de lever tout malentendu sur le but et la démarche d'un cours d'Éthique et cultures religieuses.

Celui-ci se distingue fondamentalement d'un enseignement religieux apologétique (catéchèse) qui vise à l'approfondissement d'une « foi ».

(3) Il se fonde sur le constat de l'existence du phénomène religieux dans l'individu, la société et le monde,

(4) et non sur une foi partagée par les élèves. Cette démarche épistémologique réfute résolument toute forme de prosélytisme et d'apologie.

Le cours d'*Éthique et cultures religieuses* est un lieu d'information et de connaissances factuelles sur les grandes traditions religieuses et humanistes<sup>1</sup> mondiales. Le fait religieux est abordé dans la reconnaissance de la diversité,

(5) mais aussi dans l'affirmation assumée des origines culturelles fondatrices de la société occidentale, déclinées sous le terme de judéo-christianisme, sans en oublier les racines grecques ou arabo-persiques notamment.

(6) Cette prérogative est d'ordre historique et culturel. Dans le respect de ces diverses traditions, ce cours a pour objectif de présenter avec rigueur et objectivité les croyances, les rites et les modes de pensée de ces religions ou sagesse.

(7) Le propos du cours d'*Éthique et cultures religieuses* est de donner aux élèves une connaissance des diverses cultures religieuses, de permettre à chacun de trouver ses racines,

(8) de se placer dans un contexte interculturel et interreligieux toujours plus complexe et de se situer devant les questions existentielles.

(9) Le cours d'*Éthique et cultures religieuses* est également un lieu où l'élève, avec sa liberté de conscience,

(10) apprend à connaître ses propres valeurs,

(11) à réfléchir sur le sens de ces valeurs, à construire ses valeurs éthiques,

La dernière partie des intentions pédagogiques, qui peut être qualifiée de principe d'éthique démocratique fondamental, s'applique aux deux perspectives, qui indépendamment de leur dynamique sont admises dans la même finalité, soit « à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, à développer une responsabilité éthique. »

Pour expliciter la classification proposée, il convient de s'attarder sur les présupposés conceptuels qui rendent valides les assertions. Ainsi, l'énoncé (1) se rapproche d'une conception unifiée, non pas au sens où il néglige la diversité, qu'il mentionne explicitement d'ailleurs, mais au sens où il la situe dans un contexte homogène. L'affirmation qu'il existe des fondements accessibles et connaissables implique une objectivité et une permanence, qui se retrouvent explicitement identifiées à la connaissance de l'origine de l'élève, qui est ainsi défini par son inclusion dans un ensemble culturel plutôt ordonné. De même, il est posé comme évident que les valeurs étudiées sont toutes sensées et que les traditions ont toutes une signification digne d'appréciation. À l'inverse, l'énoncé (2) explicite sans détour une distinction foi et culture religieuse, supposant qu'elle soit non seulement possible, mais viable par un enfant et un adolescent en âge de scolarité. Cet énoncé fortement critique est porteur d'une exigence pédagogique qui met les représentations précédemment posées sérieusement au défi.

Ce défi est d'autant plus ambigu que l'énoncé (3) affirme l'objectivité et l'universalité du fait religieux. Il en découle une forte tendance à l'unité inhérente au postulat d'observabilité, de permanence et généralité du phénomène désigné, ce qui renforce plus profondément l'énoncé (1). L'énoncé (4) renforce l'énoncé (2) en stipulant clairement l'exclusion d'une foi partagée, séparant ainsi la religiosité de la croyance. Pourtant, le fait religieux comprend le phénomène de la croyance, mais le dissocie complètement de l'apprentissage. Il en ressort la question épistémologique critique, qui pointe la validité de l'identification du fait religieux observé, qui est un phénomène de croyance, du fait religieux enseigné, qui ne l'est pas, tout en prétendant participer au processus identitaire de l'élève. Il en ressort une forte exigence critique imposée à l'apprenant, qui vient amplifier le défi pédagogique déjà initié.

Cette tension entre un processus d'identification unifiant et un processus épistémologique hautement critique est reformulée entre l'opposition des énoncés (5) et (6), qui entretiennent le paradoxe des énoncés précédents en convoquant les mêmes implicites. Ceux-ci sont affinés à l'énoncé (7) qui suppose que tout un chacun va forcément trouver des racines dans une culture



religieuse, tout en convoquant à l'énoncé (8) une posture plus critique en se focalisant sur la dimension interrogative de la démarche.

Enfin les énoncé (9), (10) et (11) recentrent davantage la tension sur la dimension éthique en affirmant à la suite une liberté de conscience et une construction des valeurs tout en les associant à connaissance de valeurs propres à l'individu. Il en découle une double définition des valeurs à la fois produites par l'individu et à la fois objet de connaissance par ce même individu. Si, effectivement il est admissible de soutenir que produire permet, en partie du moins, de connaître, il est par contre plus contradictoire d'assumer qu'un connu supposant une antériorité, au moins procédurale, à l'acte de connaissance, puisse ontologiquement concorder avec un produit construit, forcément postérieur à l'acte conscient.

## 6. Implication conclusive

La tension issue de la double lecture des intentions pédagogiques pose un problème éducatif, dès lors que la dimension confessionnelle est occultée. En effet, dans une éducation confessionnelle, que la raison et la foi soit unies ou dissociées au niveau épistémologique, il demeure, dans les deux cas, possible de former l'individu à des valeurs qui participent à sa constitution. Par contre, dans une éducation non seulement non confessionnelle, mais bien neutre, il est difficile d'admettre qu'une éducation aux valeurs par leur connaissance, qui repose nécessairement sur la triple distinction pensée, raison, foi soit en mesure d'atteindre l'objectif de formation de l'individu. Il faudrait en effet que l'individu s'adonne à un exercice purement intellectuel d'analyse discursive des compréhensions possibles d'une valeur, pour ensuite nécessairement intégrer cette compréhension contingente comme non seulement constitutive de son identité, mais en plus participant de son intégration sociale, autant dans la durée que dans le contexte de vie. Ce processus de pensée et de développement très spécifique devrait pourtant constituer la norme éducative de référence chez les enseignants, mais aussi la dynamique développementale de tous les apprenants concernés, qui ont, soit dit en passant, entre quatre et seize ans. Bien évidemment, si les valeurs étudiées sont déjà validées par les *beliefs* de l'apprenant, le problème ne se pose plus ainsi. Mais alors, structurellement parlant, il s'agit d'une sorte d'enseignement involontairement confessionnel.

Ainsi, indépendamment de la bonne volonté des enseignants comme des apprenants, les objectifs complets des intentions de l'éthique et de la culture sont intellectuellement problématiques. L'école publique neutre enseigne un discours sur les valeurs, qui peut prendre des formes monologiques ou dialogiques, mais qui reste dans une distance critique insurmontable entre compréhension et adhésion, que ce soit au travers de définitions conceptuelles ou

de textes révélés. L'adhésion constitutive de l'identité reste bien évidemment toujours possible, *a posteriori*, mais ne peut en aucun cas assumer une garantie de réalisation sans contrevenir frontalement à la neutralité. L'éducation scolaire aux valeurs, en termes de validation effective de savoirs donnés, ne peut donc passer ni par la foi, ni par la raison. Il reste évidemment la possibilité de le faire par la pratique, mais cela demeure de l'ordre au mieux d'habitus sociaux et non de l'ordre d'éthique consciente. En conclusion, il est possible de soutenir que l'analyse des rapports conceptuels entre la foi et la raison permettent de comprendre l'enseignement des valeurs, telles que visées dans le Plan d'Etudes Romand, comme étant concrètement de l'ordre de la proposition discursive et contingente.

En regard de cette conclusion d'ordre conceptuel, l'enseignant romand se retrouve face à un plan d'étude où le mot «valeurs» n'apparaît explicitement que sept fois dans l'ensemble des objectifs de progressions des apprentissages<sup>17</sup> pour toute la scolarité obligatoire, en ce qui concerne le cours d'éthique et de culture religieuse. Dans cinq de ces sept mentions, le mot «valeurs» est en outre directement associé à une connaissance du religieux. Enfin, assez étonnamment, il n'apparaît jamais dans les attentes fondamentales. Il est dès lors vraisemblable d'admettre que ce sont principalement les *beliefs* de l'enseignant et le contexte de la classe qui vont lui permettre de pondérer la tension conceptuelle, autant que la part de distance critique ou de dynamique vers l'unité, qui vont finalement définir son enseignement des valeurs. Une nouvelle question à se poser serait dès lors de savoir s'il est possible et souhaitable de concevoir une éthique de l'enseignement de l'éthique pour finalement arriver à un propos affirmé sur les valeurs dans le cours d'éthique et de culture religieuse. À moins que la nature même des concepts qui permettent de penser cet enseignement des valeurs rende impossible, par leurs tensions mutuelles, la finalisation d'une éthique homogène de référence.

---

<sup>17</sup> CONFÉRENCE INTERCANTONALE, Plan d'Etudes (voir note 14).