

Quelle éthique de l'enseignement de l'éthique dans le programme Éthique et culture religieuse ?

*Jacques CHERBLANC **

Résumé : Au Québec, en 2008, un programme unique, obligatoire et non confessionnel d'éthique et de culture religieuse (ÉCR) a été implanté dans toutes les écoles, en remplacement des programmes optionnels d'enseignement moral ou d'enseignement moral et religieux (catholique ou protestant). Le volet « culture religieuse » a attiré l'attention et les analyses et continue d'ailleurs de le faire. Plus récemment, des critiques se sont fait entendre au sujet de son volet « éthique ». La plupart d'entre elles dénoncent la perte de repères et de valeurs qu'entraîne la disparition de l'enseignement moral et/ou confessionnel. Cet article vise à montrer que le programme ÉCR permet d'éviter le double piège du moralisme et du relativisme en proposant aux enseignants un pari pédagogique : quelles que soient leurs valeurs et leurs croyances, le simple fait de « pratiquer » le programme ÉCR et de constater l'utilité des outils interculturelles qu'il propose devrait conduire les élèves à privilégier les attitudes et les comportements qui favorisent la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun.

Mots-clés : éthique, enseignement moral, enseignement religieux, éthique et culture religieuse (ÉCR), moralisme, relativisme, interculturelisme, multiculturalisme

* Jacques Cherblanc est professeur au département des sciences humaines et sociales de l'Université du Québec à Chicoutimi et responsable du Laboratoire d'expertise et de recherche en anthropologie rituelle et symbolique (LERARS). Il est chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la profession enseignante – Université du Québec (CRIPFE-UQ).

Guy Ménard, à qui sont offerts les mélanges dans lesquels s'inscrit cet article, s'est essentiellement intéressé, tout au long de sa carrière, à l'étude du phénomène religieux et de ses transformations dans le monde actuel. Ces intérêts, notamment autour de questions liées à la sexualité (1980, 1983, 2007, 2018), l'ont souvent fait croiser les questionnements de l'éthique. C'est, de ce fait, avec grand plaisir que je lui offre aujourd'hui la réflexion de ces pages.

Au Québec, en 2008, un programme unique, obligatoire et non confessionnel d'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse (ÉCR) a été implanté dans toutes les écoles, en remplacement des programmes optionnels d'enseignement moral ou d'enseignement moral et religieux (catholique ou protestant). Le volet « culture religieuse » a attiré l'attention et les analyses et continue d'ailleurs de le faire. Le volet « éthique » a tout d'abord moins attiré l'attention mais aujourd'hui, des critiques apparaissent. Certaines affirment par exemple haut et fort que, sous couvert d'éthique, et donc de neutralité, le programme ÉCR serait en fait un véhicule d'inculcation d'une norme morale et politique particulière et non avouée. Qu'en est-il réellement ? Quelle éthique retrouve-t-on *dans le texte* du programme ÉCR ?

De la typologie de l'éthique pensée par Paul Ricœur (1996), nous pouvons dégager trois types potentiels de formation à l'éthique : un *enseignement normatif ou moral* (enseignement des valeurs, des normes et des conduites socialement acceptables) ; un programme d'*éthique antérieure* (éducation à la pensée critique et rationnelle) ; un programme d'*éthique postérieure* (formation de type casuistique permettant d'appliquer des principes et des normes dans toute situation quotidienne). On s'interrogera en premier lieu sur le type d'éthique caractérisant le mieux l'approche souhaitée par les rédacteurs du programme québécois d'éthique et culture religieuse.

Le programme ÉCR : conflit possible des interprétations

À la lecture rapide du programme ÉCR, il s'avère que l'on peut légitimement ressentir, pour paraphraser Ricœur (1969), un certain *conflit des interprétations*. Et c'est de ce conflit qu'émergent deux séries de critiques dont l'élaboration requerrait un texte plus long que celui-ci : le programme ne serait pas neutre car il posséderait des visées de transmission et d'inculcation de valeurs civiques multiculturelles ; sous couvert d'*éthique*, on serait donc toujours face à un programme de *morale*. Par ailleurs, le programme ne serait pas *constructiviste* (ce qui permettrait à l'élève d'être co-constructeur de la société), mais *behavioriste* (on récompense l'élève lorsqu'il promeut les conduites attestataires de l'ordre social, on lui enseigne tous les avantages qu'il a à agir ainsi, à se conformer à la société dans laquelle il doit s'intégrer). Ces deux critiques se rejoignent dans leur commune indignation face au discours d'un programme qui prétend laisser à l'élève sa liberté et son autonomie et même à les développer chez lui.

Dans les lignes qui suivent, nous allons tâcher de répondre à ces critiques, en présentant comment on peut interpréter *systématiquement* le programme ÉCR et guider ainsi son application. Nous verrons que la mise en pratique de ce programme *peut* permettre de développer la compétence éthique des élèves, qu'il s'agisse d'une réflexivité antérieure ou postérieure aux normes établies socialement, donc permettant tout aussi bien de critiquer que de justifier un éventuel système de valeurs morales québécois. Mais nous verrons également que, par manque de clarté et de précision dans le programme, et surtout par manque de formation des enseignants, ces derniers semblent plus enclins à offrir un enseignement de type moral. Pour alimenter le discours, nous nous référons au programme ÉCR ainsi qu'aux observations qui ont pu être réalisées dans notre pratique de professeur-chercheur en ÉCR en formations initiale et continue¹.

¹ Notamment par notre participation au Chantier 7 sur la pratique du dialogue en ÉCR. Ce projet, financé par l'ancien ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) pour les années 2009–2012, a réuni six professeurs et mis en liaison une quarantaine d'enseignants et de conseillers pédagogiques de tous les niveaux provenant de la Côte-Nord, de la Capitale Nationale, de Montréal et de Laval-Laurentides-Lanaudière. Ce projet de formation visait l'instauration de

L'argumentation suit trois temps. Premièrement, il s'agira de rappeler que le programme ÉCR ne prétend nullement à la neutralité et qu'il ne demande pas non plus aux enseignants de tenter cet impossible exercice ; toutefois, il importe (en particulier pour les enseignants) d'être conscient du système de valeurs au fondement du programme. Nous proposerons donc, à partir d'une analyse éthicologique², de positionner le discours normatif du programme ÉCR dans le modèle de classification des options de valeurs de Talcott Parsons (1951, 1960). Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à l'application du programme dans certaines écoles primaires et secondaires du Saguenay-Lac-Saint-Jean et de la Côte-Nord ; nous verrons que, dans la pratique, l'application du programme ÉCR navigue entre behaviorisme moraliste et constructivisme relativiste. Nous faisons en outre l'hypothèse que cette tension est plus ou moins forte selon la méconnaissance du programme ou la force de résistance au changement³ des enseignants qui l'appliquent. Enfin, dans un troisième temps, nous verrons qu'une application constructiviste de l'ÉCR, permettant effectivement le développement d'une compétence éthique globale, critique et réflexive chez l'élève est possible, pour peu que la pédagogie soit orientée vers la « communication des valeurs ».

Un programme qui ne prétend ni à la neutralité ni au moralisme, mais à l'impartialité et à l'objectivité

Afin de cerner l'univers axiologique du programme ÉCR, une analyse éthicologique de son contenu permet d'établir un positionnement global et systémique de l'ensemble des valeurs qui y sont véhiculées au sein du modèle de classification des valeurs établi par Parsons. C'est le résultat de cette analyse qui est présenté ici.

communautés de pratique en réseau réunissant des praticiens du programme ÉCR intéressés à développer leur expertise et à la transmettre dans leur région.

² Au sens où l'entend Fortin (1995).

³ Sur la question de la résistance au programme ÉCR, voir Laprée (2010).

Les valeurs du programme ÉCR

Dès ses premières lignes, le programme ÉCR affiche ses couleurs. Elles peuvent se résumer aux deux finalités du programme : « Reconnaissance de l'autre » et « Poursuite du bien commun », deux principes dictés par les orientations ministérielles de 2005 (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MÉLS⁴). Il s'agit ici des principes fondamentaux d'une *éthique de l'interculturalisme* qui doit guider l'enseignant dans tous ses actes professionnels. Une analyse de l'ensemble du programme confirme cette normativité « interculturelle » qui se situe à mi-chemin entre le modèle du *multiculturalisme communautaire* (comme en Angleterre ou en Ontario, par exemple) et celui du *laïcisme nationaliste* (comme en France). Cette normativité apparaît notamment dans les éléments explicitant la compétence « Réfléchir sur des questions éthiques » : ce sont ces éléments qui sont présentés ci-après⁵.

Les éléments axiologiques de la compétence à l'éthique

Rappelons que, comme les autres compétences, la compétence à l'éthique ne se réduit pas à un simple énoncé : le programme publié par le MÉLS donne des informations de différents ordres sur la façon dont elle doit être développée avec les élèves. Y sont

⁴ Le ministère a porté ce nom au cours des années 2005 à 2015. À la suite de deux redéploiements des compétences ministérielles au cours des dernières années, le ministère s'occupant de l'éducation au Québec est devenu « ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ». Cependant, le MÉLS étant auteur du programme ÉCR, nous conserverons cette appellation tout au long de l'article.

⁵ Cet interculturelisme apparaît également clairement dans le contenu de la compétence à la culture religieuse, qu'il s'agisse par exemple de la « règle de prépondérance » – qui accorde la primauté au contenu religieux chrétien, puis dans une moindre mesure juif et autochtone, puis musulman, etc. – ou de composantes qui demandent à l'élève de « choisir les options qui favorisent la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun ». L'analyse montre toujours une distinction entre une société d'accueil et des cultures immigrantes, distinction qui passe par l'identification d'un certain nombre de références culturelles prioritaires nationales et de valeurs morales traditionnelles prédominantes qui caractérisent le discours ainsi que le cadre de la relation pédagogique souhaitée par le MÉLS.

notamment développés le sens de la compétence, ses composantes, les indications pédagogiques s'y reliant et les thèmes et éléments de contenu pouvant y être présentés, qui s'ajoutent aux sections générales du document comme les finalités du programme, le contexte pédagogique, etc.

Il n'est pas nécessaire ici de reprendre chacune de ces parties, mais il convient de se souvenir qu'elles existent et qu'elles s'éclairent l'une l'autre, comme autant de balises ou de phares qui montrent dans quelles eaux l'enseignant peut naviguer avec sa classe et quels récifs il lui faut éviter. Ainsi, par exemple, l'enseignant gagne à ne pas se concentrer uniquement sur les éléments de contenu, car il risque alors d'enseigner à ses élèves des faits ou des théories morales, certes enrichissants, mais plus proches du modèle de l'enseignement de la philosophie morale que de celui de la réflexion éthique. À l'opposé, il convient d'éviter de tomber dans la compétence compulsive, comme on a pu le voir dans certaines versions de « situations d'apprentissage et d'évaluation » (SAÉ) du MÉLS, avec pour seul contenu, pour seul savoir à développer, le (déjà) connu des élèves.

Cette petite parenthèse vise à rappeler que le programme est *un tout* et que l'analyser signifie l'appréhender comme un système, lui-même inscrit dans le Programme général de formation de l'école québécoise, lui-même interprété à l'aune du Régime pédagogique et de la Loi sur l'instruction publique. À l'inverse, les manuels et les guides de l'enseignant, en particulier ceux qui ne sont pas approuvés par le MÉLS, ne rentrent pas dans ce système, en tout cas pas comme des agents mais plutôt comme des agis. Ils sont autant d'interprétations du programme, et donc autant de visions partielles de celui-ci. Les critiques les plus médiatisées et les mésinterprétations les plus courantes semblent dues en bonne partie à une vision (parfois partielle) trop souvent partielle et étroite du programme ÉCR.

Cet article tente plutôt de considérer la compétence à l'éthique au sein de l'ensemble du programme ÉCR. De cette analyse, un ensemble de valeurs, de normes et de façons d'agir privilégiées ressortent et sont clairement valorisées. Par ordre d'importance relative, nous retrouvons ces éléments : le cadre normatif des chartes, la coexistence pacifique, la responsabilité individuelle, la valorisation de la différence, la nécessité d'une culture publique

commune, le respect des personnes, la liberté et l'autonomie, la tolérance et enfin l'entraide.

Des tensions très nettes apparaissent entre ces éléments axiologiques. Ainsi, la primauté accordée aux droits individuels semble s'opposer à la nécessité de se donner des objectifs sociaux communs. De même, l'ouverture à « la différence comme source d'enrichissement » est limitée par le risque de conflit que la différence peut entraîner. En outre, il apparaît souvent que les exemples indicatifs orientent fortement l'enseignant vers une interprétation plus multiculturaliste que nationaliste des principes de la compétence à l'éthique – et c'est également le cas pour la culture religieuse.

Les options de valeurs prépondérantes dans la compétence à l'éthique

Afin de présenter schématiquement le fruit de cette analyse, il est apparu judicieux de situer le programme ÉCR à l'intérieur de la classification bien connue des « options de valeurs » de Talcott Parsons (1951, 1960). Rappelons que cette classification, élaborée par le sociologue de Harvard, repose sur le constat que toute interaction sociale est porteuse d'un certain nombre de dilemmes puisque, lors de ces interactions, l'acteur doit sans cesse choisir entre diverses options d'action très souvent opposées. Son choix se fera dès lors selon qu'il privilégiera l'une ou l'autre des valeurs antagonistes identifiables. Guy Rocher propose de réduire idéalement à cinq le nombre de ces dilemmes identifiés par Parsons, ce qui laisse à l'acteur le choix entre dix options de valeurs ou « patterns variables » :

1. l'acteur peut choisir de laisser libre cours à l'expression de ses sentiments et de rechercher la gratification immédiate de ses impulsions ; c'est l'option de l'*affectivité*. Il peut au contraire contrôler ses sentiments, en restreindre ou en inhiber l'expression, les mettre entre parenthèses ; c'est l'option de la *neutralité affective* ; 2. l'acteur peut juger les situations, les choses ou les autres acteurs d'après des critères généraux applicables d'une manière universelle aux acteurs, aux situations ou aux objets analogues ; c'est l'option de l'*universalisme*. Si, par contre, l'acteur

met de côté les critères généraux de jugement et recourt à des normes ne s'appliquant qu'à l'acteur particulier avec qui il est en rapport ou qu'à la situation prise dans sa singularité, il opte plutôt pour le *particularisme* ; 3. l'acteur qui agit avec les autres personnes et leur accorde son estime en tenant compte de ce qu'elles sont, indépendamment de ce qu'elles font, opte en faveur de l'*être (quality)* ; s'il agit avec elles et les juge à la lumière de ce qu'elles font et du résultat de leur action, il opte en faveur de l'*agir (performance)* ; 4. l'acteur peut considérer les personnes dans leur totalité et agir avec elles en tant qu'unités globales ; il opte pour le *globalisme (diffuseness)* ; il optera par contre pour la *spécificité* s'il ne les considère que sous un aspect, que par un segment de leur être et de leur action ; 5. enfin l'acteur peut choisir d'agir en fonction de buts qui lui sont personnels, qui répondent à ses intérêts personnels ; il opte pour l'*égocentrisme (self-orientation)*. Il peut au contraire agir en fonction de buts et d'intérêts qu'il partage avec les autres acteurs ou qui sont ceux de la collectivité à laquelle il appartient, il opte alors en faveur de la *communauté (collectivity-orientation)* (Rocher, 1992 : 79, d'après Parsons, 1960).

On pourrait résumer ces cinq oppositions de la manière suivante : 1. affectivité / neutralité affective ; 2. universalisme / particularisme ; 3. agir / être ; 4. spécificité / globalisme ; 5. égocentrisme / communauté.

Le choix de cette typologie pour situer le contenu en éthique du programme ÉCR mérite une rapide justification. Il s'agit pour nous de situer quel *agir rationnel* est privilégié dans le programme ; donc de transformer les intentions et autres orientations pédagogiques en attitudes et comportements attendus de la part des élèves devant un dilemme particulier. En outre, il est certain que l'on parle ici de tension entre chacune des polarités et non de positionnement global et constant.

Ces quelques remarques posées, il devient possible de réaliser que le programme ÉCR est orienté, et l'analyse éthicologique que nous avons réalisée permet d'identifier quelles valeurs sont mises de l'avant, quels principes sont défendus et quelles conduites sont privilégiées. Ainsi, les options de valeurs qui sont privilégiées dans le programme ÉCR sont les suivantes : la neutralité affective, le particularisme, l'être, le globalisme et la communauté.

Quelle éthique de l'enseignement de l'éthique dans le programme ÉCR ?

Le programme n'est donc pas neutre, nous le savions déjà. Mais l'éthique elle-même ne l'est pas, ce qui doit être bien compris, compte tenu de l'ambiguïté déjà relevée de la notion de compétence éthique qui vise à développer l'autonomie morale de la personne, mais dans le cadre normatif de la coexistence pacifique.

À titre certes plus ou moins anecdotique, il est intéressant de constater que le positionnement dans l'univers des valeurs que l'on cherche à inculquer aux élèves est sensiblement différent de ce qu'avait pu identifier Parsons lui-même dans son étude des valeurs de l'entrepreneur américain (Parsons, 1951 : 198–200 ; Lipset, 1967). En effet, l'entrepreneur américain des années 1950–1960 privilégiait, lui, *l'universalisme*, *l'agir* et la *spécificité*. Dès lors, est-ce qu'on aurait tort de dire, comme certains critiques de la notion de compétence, que le programme ÉCR est au service de l'économie ou tout au moins de la reproduction des codes de valeurs reconnus par l'entrepreneuriat nord-américain ? Peut-être... mais peut-être aussi que les valeurs des entrepreneurs américains ont changé depuis les années 1960 et que l'éducation s'est adaptée à un nouveau modèle d'options collectives. Nous ne le savons pas, faute d'études connues. Ce que nous savons, toutefois, c'est là où loge le programme ÉCR, et en particulier l'éthique dans ce programme. Et c'est également ce que doivent savoir les enseignants, afin de conserver leur professionnalisme dans leur rapport au programme et aux autres valeurs collectives présentes dans la société, en particulier chez leurs élèves pré- ou déjà adolescents.

L'éthique actuellement développée dans les écoles : naviguer entre behaviorisme moraliste et constructivisme relativiste

Le programme ÉCR ne cherche pas – cela est clair et explicite dans le discours du programme – à convertir les élèves à une nouvelle vision du monde totalement étrangère à celle qu'ils possèdent. Mais il ne s'agit pas non plus de les laisser là où ils sont et de les conforter dans tout système de valeurs, quel qu'il soit. On a vu, en effet, que le programme met de l'avant une vision du monde bien particulière, et c'est cet *ethos* qu'il convient d'apprendre aux élèves. Mais pour ce faire, le programme demande justement aux enseignants de respecter l'*ethos* du programme, alors

que celui-ci promeut notamment le particularisme et rejette donc toute uniformisation des individus. Alors comment cela est-il possible ? Nous retrouvons ici notre question de départ : le programme ÉCR est-il un programme d'instruction morale, voire de casuistique, enseignant aux élèves comment reconnaître et appliquer les normes sociales dans la vie quotidienne ? Ou au contraire s'agit-il d'un programme qui, pour respecter son propre système de valeurs, est capable de faire place à la remise en cause de celui-ci (et donc de ménager un espace pour une éthique antérieure) ?

En fait, comme on l'a vu dans l'analyse de la compétence à l'éthique, il existe une certaine tension dans le programme ÉCR entre deux visions de l'éthique : une qui serait multiculturaliste, et une autre davantage nationaliste. Évidemment, le discours global du programme milite pour une position mitoyenne : le pluralisme. Mais cette dernière position semble difficilement applicable, et elle est en tout cas rarement appliquée.

Ainsi, depuis deux ans, dans notre pratique de professeur-chercheur en ÉCR au Saguenay et sur la Côte-Nord, nous avons identifié – de façon encore heuristique⁶ – différentes façons d'interpréter le programme que nous pouvons réduire à deux types opposés.

« Fais ce qu'on te dit » : premier récif

En premier lieu, il est tout à fait possible (puisque cela a été observé) de travailler la compétence à l'éthique dans une dynamique de behaviorisme moral. Cela se peut lorsque l'enseignant base sa pratique pédagogique sur 1. les thèmes et éléments de contenu (en particulier les fameux « exemples

⁶ Sont ici évoquées des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) produites depuis 2012 par des conseillers pédagogiques, des enseignants et des futurs enseignants. Ces SAÉ (environ une centaine à l'heure actuelle et couvrant tous les cycles, du primaire et du secondaire) sont réunies dans une base de données que nous avons créée et qui est disponible pour tout enseignant d'ÉCR qui en fait la demande à l'adresse suivante : <http://www.uqac.ca/ecr>. Nous n'avons que trop rarement pu observer leur application en classe et, même si les échanges avec leurs rédacteurs nous permettaient d'éclairer certains points, il est indéniable qu'un travail d'enquête plus approfondi est nécessaire pour valider ou non ces hypothèses.

indicatifs » auxquels les professeurs attribuent trop souvent une valeur prescriptive) et sur 2. les composantes 2 et 3 de la compétence à l'éthique qui sont interprétées comme autant de *moments* pour vérifier que les repères, les valeurs et les normes des élèves sont bien *conformes* à ceux de la société (poursuite du bien commun et reconnaissance de l'autre). Autrement dit, l'enseignant apprend aux élèves comment on doit penser les interactions sociales au Québec. Une pensée « déviante » entraîne une mauvaise évaluation, un positionnement « immoral » entraîne la même réaction. Tout ceci est bien évidemment fort critiquable dans la perspective constructiviste de l'actuel programme de formation. Pourtant, il s'agit bien ici d'observations de terrain. On pourrait qualifier ces pratiques enseignantes « d'ancien modèle », puisqu'elles rappellent beaucoup les modèles didactiques précédents (avec leurs objectifs) et surtout les anciens programmes d'enseignement moral (orientés vers le positionnement des élèves) ainsi que d'enseignement moral et religieux.

Dans ces pratiques éducatives qui sont très normatives, ce sont paradoxalement les options de valeurs opposées au programme qui sont véhiculées : ainsi les options de valeurs identifiables dans ces pratiques sont *l'affectivité* (les questions éthiques sont abordées avec émotivité, souvent comme des atteintes à l'intégrité culturelle ou aux chartes), *l'universalisme* (tout le monde devrait agir comme nous), et *le globalisme* (« les Américains pensent que... », « les musulmans font ceci », « les Québécois devraient... »). C'est d'ailleurs chez les enseignants les plus réfractaires à la Réforme et au programme ÉCR que nous avons pu observer ces pratiques des anciens modèles d'enseignement moral et religieux et d'enseignement moral. Ces pratiques n'étaient pas sans rappeler parfois notre propre expérience de l'enseignement de l'éducation civique en France, avec une perspective enseignante de formation citoyenne et un impératif de quasi *conversion* républicaine des élèves. Toutefois, au Québec, les systèmes de valeurs à transmettre sont bien différents et il est possible d'en identifier deux : la morale « multiculturaliste » et la morale « nationaliste ».

On retrouve surtout le premier modèle chez les anciens enseignants de morale. Il se caractérise par un enseignement behavioriste du multiculturalisme et de l'acceptation enthousiaste de tout ce qui est différent et exotique. Cet engouement pour la

nouveauté s'accompagne bien souvent d'une crainte irraisonnée pour le christianisme et ses manifestations culturelles : Noël, la crèche, le crucifix, etc.

On retrouve principalement le second modèle, « nationaliste », chez les anciens enseignants de morale et religion catholique. Il s'oppose à l'autre modèle en ce qu'il vise à enseigner aux élèves un ensemble de valeurs référentielles considérées comme culturelles et historiques (celles du catholicisme, en fait) ; c'est à l'aune de ces valeurs traditionnelles que l'autre (l'étranger, l'immigrant, le musulman, etc.) peut ensuite être compris et « reconnu ». Ce modèle vise donc un positionnement identitaire affirmé chez les élèves afin de travailler chez eux l'ouverture vers la diversité.

Ces deux modèles sont donc complètement opposés mais ils sont situés sur un même axe de formation au vivre-ensemble ; leur pédagogie vise la *connaissance* de valeurs et de principes sociaux *déjà-là* et leur *application* concrète dans la vie quotidienne. Il est apparent, enfin, que ces deux pratiques enseignantes correspondent à la poursuite des modèles d'enseignement pré-Renouveau pédagogique surtout hérités de l'enseignement moral ou moral et religieux. Il est donc possible qu'avec le temps et avec le soutien des conseillers pédagogiques spécialisés (là où il en existe encore) et des formations, la résistance au changement s'amenuise et que ces enseignants finissent par s'acclimater au paradigme du nouveau programme.

« Fais ce que tu veux » : deuxième récit

Sur un autre axe on retrouve des pratiques éducatives qui, elles aussi, s'inspirent du programme mais qui, au contraire des précédentes basées sur le vivre-ensemble, sont centrées sur le développement de la personne. Cela est curieux, vu le peu de place pour cette dimension dans le texte du programme ÉCR, mais il se trouve tout de même des enseignants pour donner toute la place à la croissance de l'individu-élève⁷.

⁷ À noter aussi que bon nombre de situations d'apprentissage et d'évaluation offertes sur le site du MÉLS correspondent aussi à ce type d'interprétation du programme ÉCR.

Dans ce type de pratiques, le développement de la compétence éthique passe par l'obsession de la compétence ainsi que par une mise de côté des autres sections du programme, celles-ci n'étant considérées que comme des « prétextes » pour développer les composantes de la compétence éthique. Ces pratiques enseignantes, que l'on peut nommer « compétencistes », ne s'intéressent donc ni aux contenus ni – et c'est sans doute là leur principale erreur – aux indications pédagogiques qui orientent clairement l'enseignement-apprentissage dans une dialectique élève-société. Or, en se concentrant uniquement sur la compétence et ses composantes, l'enseignant « compétenciste » : 1. ne permet pas à ses élèves d'apprendre grand-chose ; ceux-ci travaillent sur « leur connu », ils en discutent mais n'apprennent rien de nouveau. Surtout, 2. il ne permet pas aux élèves de remettre en cause leurs propres valeurs (leur culture), au regard du modèle culturel dominant ou des autres modèles présents dans le système social. Concrètement, ce type d'enseignement amène les élèves à raffermir leur identité particulière et consolide un relativisme déjà bien présent, en particulier au secondaire. En comparant cette pratique enseignante « compétenciste » aux valeurs du programme ÉCR, on constate bel et bien un écart assez important puisqu'un enseignement de ce type privilégie l'affectivité, la spécificité, l'agir et l'égoïsme dans les interactions sociales.

Qui sont les enseignants avec de telles pratiques « compétencistes » ? Bien souvent, il semble qu'il s'agisse d'enseignants formés à d'autres disciplines et qui « comblent leur tâche » avec l'enseignement de l'ÉCR. Là encore, il conviendrait de confirmer cette impression avec une étude plus poussée des pratiques enseignantes, et pas seulement auprès des quelques cas rencontrés au Saguenay et sur la Côte-Nord. De plus, l'arrivée des manuels pourrait bouleverser le travail de ces enseignants, généralement friands de l'assurance qu'offre un manuel approuvé.

Pour résumer les observations de terrain sur les pratiques pédagogiques entourant la compétence à l'éthique, on peut donc dire que son développement navigue entre deux récifs : celui d'un behaviorisme moraliste et celui d'un constructivisme relativiste. L'un et l'autre peuvent être évités si l'enseignant se réfère à plus d'une section à l'intérieur du programme : les composantes de la compétence ne sont pas tout, les thèmes non plus, etc. C'est

l'ensemble du programme ÉCR qui permet de planifier des situations permettant le développement de la compétence éthique de l'élève ; et c'est par une approche communicationnelle de l'éthique qu'une éducation de l'élève respectueuse des options de valeur privilégiées par le programme se révèle envisageable.

La « communication des valeurs » pour développer la compétence éthique en évitant les écueils

On peut distinguer plusieurs modèles d'éducation éthique. Le philosophe O. Höffe⁸ en distingue quatre types principaux selon son observation des pratiques éducatives européennes et anglo-saxonnes : la transmission des valeurs, la clarification des valeurs, le développement des valeurs et la communication des valeurs⁹. On constate facilement que les deux récifs identifiés plus haut pourraient eux-mêmes trouver leur place dans cette typologie. Ainsi, les enseignants *relativistes* (ceux que nous avons appelés « compétencistes ») seraient du type « clarification des valeurs » alors que les *moralistes* (multiculturalistes ou nationalistes) seraient pour leur part plus proches du type « transmission de valeurs ».

Mais, plus généralement, les objectifs de ces quatre types d'éducation éthique identifiés par Höffe ont chacun leur place dans l'énoncé de la compétence « Réfléchir sur des questions éthiques » du programme ÉCR. Cette compétence a en effet pour but à la fois la transmission d'un certain nombre de valeurs, le discernement quant aux valeurs personnelles et sociales en jeu dans un dilemme, le développement de la capacité à exercer un jugement moral et enfin *l'échange raisonné pour déterminer un cadre de vie commun reconnaissant l'individualité de chacun*. Ce dernier objectif semble dominer dans le développement de la compétence éthique du programme ÉCR. Höffe nomme ce modèle « communication des valeurs », car il prend acte de la pluralité des valeurs et part de cette hétérogénéité pour placer les élèves en situation de dialogue dans le but de discerner quelles normes et quelles valeurs sont désirables –

⁸ Le modèle de Höffe est présenté en français dans un document du Centre suisse des technologies de l'information dans l'enseignement (2006).

⁹ Voir également Ziebertz (2001).

Quelle éthique de l'enseignement de l'éthique dans le programme ÉCR ?

et jusqu'à un certain point universalisables – dans une situation ou devant une question donnée.

La communication des valeurs comme modèle de développement de l'éthique

Nous avons là, il semble bien, toutes les caractéristiques d'une application efficace du programme ÉCR :

- la prise de conscience d'une pluralité de valeurs, cette prise de conscience concernant autant les élèves que les enseignants ;
- la mise en situation d'apprentissage, qui permet de dépasser le behaviorisme des objectifs de conformité sociale pour arriver à une co-construction d'un univers commun auquel l'élève-acteur participe ;
- le dialogue (intérieur et avec autrui) qui permet lui aussi d'éviter le behaviorisme, le moralisme et le relativisme ;
- la raison comme outil de prise de conscience du caractère bénéfique pour chacun d'une décision désirable pour tous. C'est par la raison que les élèves évaluent les valeurs et les normes individuelles et sociales. Autrement dit, ce n'est pas parce que ces règles morales existent que je dois m'y conformer, mais c'est plutôt parce que je considère raisonnable et rationnel que ces règles morales aient été élaborées (éthique antérieure), que je considère raisonnable et rationnel de les appliquer au quotidien ou dans cette situation particulière (éthique postérieure).

On peut ainsi conclure que le programme ÉCR permet toutes les remises en cause ; le pari pédagogique qui le fonde est en effet que l'usage de la raison amènera forcément les élèves à reconnaître la juste des valeurs qui l'encadrent. Et comme pour la philosophie, l'unique fondement que le développement de la compétence éthique ne permet pas facilement de remettre en question, c'est la raison elle-même.

Bibliographie

- BOUCHARD, Nancy. 2007. « La notion de compétence en éducation au Québec : une notion à “libérer” pour le développement de la compétence éthique de l’élève ». *The Journal of Educational Thought / Revue de la pensée éducative*, vol. 41, no 1, p. 27–42.
- CENTRE SUISSE DES TECHNOLOGIES DE L’INFORMATION DANS L’ENSEIGNEMENT. 2006. *TIC et Éthique : problèmes et opportunités d’apprentissage*. Récupéré le 26 octobre 2019 de http://guides.educa.ch/sites/default/files/ethik_f_lang.pdf.
- FORTIN, Pierre. 1995. *La morale, l’éthique, l’éthicologie : une triple façon d’aborder les questions d’ordre moral*. Québec : Presses de l’Université du Québec.
- LAPRÉE, Raymond. 2010. « Une décision “urbi et orbi” du MÉLS : entre idéologie et fait de culture ? ». Dans *La formation à l’éthique et à la culture religieuse. Autour d’un modèle d’implantation de programme*, sous la dir. de Jacques CHERBLANC et Dany RONDEAU, p. 219–242. Québec : Presses de l’Université Laval.
- LIPSET, Seymour Martin. 1967. « Values, Education and Entrepreneurship ». Dans Seymour M. Lipset et Aldo E. Solari, 1967, p. 3–60.
- LIPSET, Seymour Martin et Aldo E. SOLARI. 1967. *Elites in America*. New-York : Oxford University Press.
- MÉNARD, Guy. 1980. *L’homosexualité démythifiée*. Montréal : Leméac.
- . 1983 [1980]. *De Sodome à l’Exode. Jalons pour une théologie de la libération gaie*. Préface de Gregory BAUM. Montréal : Guy Saint-Jean, éditeur.
- . 2007 [1999]. *Petit traité de la vraie religion* (éd. revue). Petite Collection Liber. Montréal : Liber.
- . 2018. *Religion et sexualité à travers les âges*. Québec : Presses de l’Université Laval.
- MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MÉLS). 2005. *La mise en place d’un programme d’éthique et de culture religieuse. Une orientation d’avenir pour tous les jeunes du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- PARSONS, Talcott. 1951. *The Social System*. Glencoe : The Free Press.
- . 1960. « Pattern Variables Revisited : A Response to Robert Dubin ». *American Sociological Review*, vol. 25, no 4, p. 467–483.
- QUÉRIN, Joëlle. 2009. *Le cours Éthique et culture religieuse : transmission de connaissances ou endoctrinement ?* Montréal : Institut de recherche sur le Québec (IRQ).
- RICŒUR, Paul. 1969. *Le conflit des interprétations. Essais d’herméneutique*. Paris : Seuil.

Quelle éthique de l'enseignement de l'éthique dans le programme ÉCR ?

- . 1996. « De la morale à l'éthique et aux éthiques ». Dans *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, sous la dir. de Monique CANTO-SPERBER. Paris : Presses universitaires de France.
- ROCHER, Guy. 1992. *Introduction à la sociologie générale* (3^e éd.). Montréal : Hurtubise HMH.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg. 2001. *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. München : Kösel Verlag.

Abstract : In Quebec, in 2008, a unique, compulsory, non-denominational Ethics and Religious Culture (ERC) program was introduced in all schools, replacing the former optional moral education and moral and religious education (Catholic or Protestant) programs. The “religious culture” component of this new program has retained attention and is still under analysis. More recently, criticisms have been levelled at the “ethics” component of the program. Most of them criticize the loss of references and values that results from the disappearance of moral and/or confessional education. This article seeks to show how the ERC program avoids the double pitfall of moralism and relativism through a pedagogical wager: the interculturalist tools used in the ERC program, regardless of the values and beliefs of the students, are helping them to adopt attitudes and behaviors that encourage the recognition of others and the pursuit of the common good.

Keywords : ethics, moral education, religious education, Ethics and Religious Culture (ERC), moralism, relativism, interculturalisme, multiculturalism
