

## DOSSIER

### LA POSTURE PROFESSIONNELLE EN ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

REVUE DE L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE EN ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE  
PRINTEMPS 2009, VOLUME 1, NUMÉRO 3



#### DOSSIER

LES PÉRILS DE  
L'ENDOCTRINEMENT  
Normand Baillargeon

LE RÔLE DE  
L'ENSEIGNANT  
EN ÉCR  
Luc Bégin

L'APPROCHE  
CULTURELLE DU  
PHÉNOMÈNE RELIGIEUX  
Pierre Lucier

DIALOGUE ET  
CULTURE RELIGIEUSE  
Georges Leroux

#### DANS CE NUMÉRO

ACTUALITÉS :  
LES VARIATIONS D'UNE  
GRILLE-MATIÈRES

ENTREVUE AVEC UNE  
ENSEIGNANTE DU  
PRIMAIRE

L'APPROBATION DU  
MATÉRIEL DIDACTIQUE

# SOMMAIRE

Mot de la présidente <b>Lynda Berthiaume</b>	5	Le programme ÉCR au primaire: rencontre avec une enseignante <b>Chantal Rainville pour l'ÉCRan</b>	10
<b>Droit de parole</b> <b>Francine Garneau</b>	6	Chronique <i>Pensare</i> <b>Yves Roy</b>	11
Éthique et culture religieuse, mise à jour <b>Yves Roy</b>	7	<b>DOSSIER :</b> Posture professionnelle en éthique et culture religieuse	
Compte rendu d'un forum de discussions sur le cours d'ÉCR <b>Claire Bergeron</b>	8	Les périls de l'endoctrinement <b>Normand Baillargeon</b>	12
Les variations d'une grille-matières <b>Corinne Germain</b> <b>Alexandre Brisson</b>	9	Le rôle de l'enseignant : les exigences du programme ÉCR <b>Luc Bégin</b>	14

## L'AQÉCR

### CONSEIL D'ADMINISTRATION

- Lynda Berthiaume, présidente  
Tél. : rés. (418) 839-3241  
Tél. : trav. (418) 834-2462  
lynda.berthiaume@videotron.ca
- Yves Roy, vice-président  
deuter@sympatico.ca
- Pierre Normand, trésorier  
pierre.normand@sympatico.ca
- Huguette Faille, secrétaire  
hfaille@videotron.ca
- Alexandre Brisson, conseiller à l'information  
brisson\_alexandre@videotron.ca

**Courriel :** [aqecr@hotmail.com](mailto:aqecr@hotmail.com) **Site Web :** [www.aqecr.com](http://www.aqecr.com)

#### Dépot légal :

Bibliothèque nationale  
du Québec  
ISSN 1916-8047

#### Secrétaria de l'AQÉCR :

A/S Huguette Faille  
8041, Place Spalding,  
Anjou, Québec  
H1K 3W6

Les opinions énoncées dans cette revue sont l'entière responsabilité  
des auteurs.

Le contenu des pages publicitaires est la responsabilité des  
annonceurs.

Photographie de la page couverture : cshdq.ca « Atelier « Amiraux » à l'École de la Chantrelle », mai 2009.

L'approbation du matériel didactique pour le programme ÉCR <b>Chantal Rainville</b> <b>Carole Couture</b>	29
<b>LE COIN DES RESSOURCES</b> Suggestions de lectures <b>Micheline Boulay</b> Émissions intéressantes à Télé-Québec <b>Corinne Germain</b>	33
Un projet d'éducation à la solidarité <b>L'équipe d'éducation Plan Nagua</b>	34



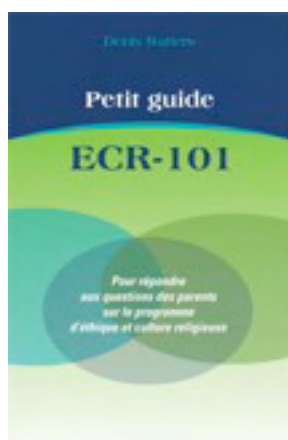
## MOT DE LA PRÉSIDENTE

Lynda Berthiaume

Bonjour à tous,

Nous en sommes à la dernière étape de la première année d'implantation du nouveau programme *Éthique et culture religieuse*. Si nous avons la chance de nous rencontrer pour partager et échanger les expériences vécues autour d'un repas amical, nous aurions sûrement beaucoup de choses à nous raconter. Pour ma part, j'aimerais vous proposer quelques découvertes intéressantes qui peuvent continuer à nous enrichir dans notre cheminement personnel et professionnel à venir.

Dans un premier temps, je vous suggère quelques lectures qui vous permettront de mieux définir votre rôle d'acteur dans le domaine du développement de la personne par le biais des cours d'ÉCR.



### ■ Petit guide ECR-101

Ce guide de 28 pages s'adresse tout d'abord aux parents afin de vulgariser et rendre le plus clair possible le programme d'ÉCR avec les deux volets (éthique et culture religieuse), les deux missions conjointes (reconnaissance de l'autre et poursuite du bien commun) et les trois compétences à développer (éthique, culture et dialogue). La façon de présenter le tout est rassurante car l'auteur a su emprunter une formule simplifiée sous forme de

questions-réponses découlant des interrogations revenant le plus souvent de la part des parents. Le rôle d'accompagnement de ces derniers est largement mis en valeur par les nombreuses capsules intitulées : *Pour accompagner mon enfant*. Il rappelle ainsi le lien important entre école et famille pour assurer le succès d'un tel cours. Quand un enseignant doit passer de sa culture première d'enseignant en EMRC, EMRP, EM ou FPS à une culture seconde qu'apporte le nouveau cours d'ÉCR, cette nouvelle posture nécessite parfois des outils favorisant ce pont culturel. Cet outil servira certainement à tout le corps professoral, autant ancien que nouveau, à poser un regard à vol d'oiseau sur toute la structure de ce programme. À force de regarder de près et de scruter les moindres détails de ce nouveau cours, on finit, peut-être, par perdre de vue l'essentiel; cependant avec une vision plus globale, ce guide sera un atout très précieux, autant pour les formateurs, que pour les administrateurs scolaires, les directions d'établissements, les futurs enseignants et tout autre groupe intéressé à ce cours.

Pour commander cet ouvrage ou avoir plus de détails, vous pouvez aller sur le lien suivant : [www.deniswatersconsultants.com](http://www.deniswatersconsultants.com)

### ■ Raymond Gravel (17 mai 2009), « Pour mieux vivre ensemble », La Presse, dans la section «Forum».

Ce texte se porte à la défense du cours ÉCR tout en apportant des réponses nuancées et empreintes de « gros bon sens » aux détracteurs minoritaires faisant beaucoup de tapage depuis l'automne 2008. L'auteur a eu l'occasion d'assister aux témoignages de parents contre l'implantation du programme à la Cour supérieure de Drummondville et fait part d'un éclairage objectif à toutes les catégories d'opposants : les nostalgiques de l'enseignement confessionnel, ceux du mouvement laïque québécois (MLQ) souhaitant sa disparition et les sectes craignant farouchement la contamination avec toutes autres croyances. Comme il le dit si bien, « *ce cours n'est pas parfait mais il est essentiel pour le mieux-être de notre collectivité.* »

Pour en savoir plus, voir le lien suivant :

<http://www.laction.com/article-337437-Cours-dethique-et-de-culture-religieuse-Pour-apprendre-a-mieux-vivre-ensemble.html>

### ■ MELS, Comité sur les affaires religieuses, Rapport annuel 2007-2008.

En tant qu'enseignant en ÉCR, nous devons prendre conscience que notre discipline relève d'une entité plus officielle avec ses politiques, ses orientations, ses groupes de réflexion : le CAR est un de ces organismes consultatifs déposant à chaque année son rapport, permettant à tous de prendre conscience de ses activités, de ses liens avec le MELS et le milieu, de ses dossiers prioritaires. Vous êtes à même de consulter son mandat, sa composition, ses membres et son code d'éthique et de déontologie. Une section saura sûrement vous intéresser davantage, soit celle de ses responsabilités relatives aux programmes d'études : le suivi de l'implantation du programme ÉCR (page 8). Évidemment, vous pourrez consulter celui de l'année 2008-09 aussitôt que l'année en cours sera terminée.

Vous pourrez placer ce site dans vos favoris et le consulter à souhait sous la rubrique :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=887>



(suite de page 4)

En terminant, j'aimerais vous raconter cette petite histoire d'un sage que j'ai adaptée à notre réalité quotidienne. Il racontait que les enseignants et leurs élèves avaient en eux un **loup** et une **brebis**. Le **loup** se manifestait par des *comportements plutôt dérangeants* tels l'intransigeance, la critique négative, la frustration, la tristesse, la jalousie, la recherche du pouvoir, le dénigrement facile, la méchanceté, la paresse intellectuelle, le manque de rigueur, le laisser-aller, la vanité, la colère, les mensonges, l'égoïsme, la méfiance et bien d'autres encore.

De son côté, la **brebis** se *caractérisait au contraire* par une attitude de bienveillance, d'amour, de vaillance, de vérité, de rigueur, d'humilité, d'altruisme, de compréhension, de critique constructive, d'empathie naturelle, de joie et encore beaucoup de belles choses que nous voudrions voir plus souvent chez les êtres humains.

Or, le sage interrogea ses interlocuteurs et leur demanda : « Qui selon vous, aura le dessus de nos jours ? Le loup ou la brebis ? » Tout de go, pensant à la force combative du loup avec toute l'agressivité dont il est capable, une majorité de personnes répondit : « Le loup » tandis que d'autres se risquèrent avec la brebis sans trop savoir pourquoi. Reprenant la parole, sur un ton calme et sûr de lui, le sage porta à leur attention le fait suivant : « *Celui qui aura le dessus sur l'autre sera celui que vous nourrirez* ».

Alors, dans nos salles de classes, dans nos rencontres entre collègues, dans nos attitudes relevées au fil des jours, *quel est l'animal que nous nourrissons le plus ?* La brebis ou le loup ?

**Bonne fin d'année scolaire et bonnes vacances.  
Je vous attends nombreux à notre deuxième rendez-vous  
en novembre prochain à Joliette!**

## MANUELS ET CAHIERS D'ACTIVITÉS

**PARTAGEZ VOTRE APPRÉCIATION CRITIQUE EN  
REMPLISSANT NOTRE FICHE D'ÉVALUATION  
DISPONIBLE AU [WWW.AQÉCR.COM](http://WWW.AQÉCR.COM)**

### Après une première année d'expérimentation :

- Avez-vous opté pour un manuel approuvé par le Ministère ou plutôt fait appel à un cahier d'activités?
- Comment évaluez-vous ce matériel?
- Recommanderiez-vous ce matériel à des enseignant(e)s dans votre situation?

Transmettez-nous votre évaluation critique et permettez ainsi un échange d'idées éclairant! L'AQÉCR rendra accessible à ses membres les résultats de cette enquête.

**Alexandre Brisson**, conseiller à l'information de AQÉCR

## DROIT DE PAROLE

aux artisans d'ÉCR

### Une année de changements

Bonjour à tous,

C'est avec un agréable plaisir que je veux partager avec vous mes joies, mes intérêts personnels face à l'arrivée de ce nouveau programme. Tout un changement, n'est-ce pas ?

Au tout début, j'étais contre, car ma position était en faveur du "libre choix" des parents afin qu'ils puissent décider eux-mêmes entre un cours d'enseignement religieux catholique, protestant ou l'enseignement de la morale.

Probablement que j'étais encore dans mes vieux principes et la peur de me retrouver devant rien. Vous comprendrez, pour une enseignante qui arrive à sa 30<sup>ème</sup> année d'enseignement, j'ai eu à vivre des chambardements, de nombreux débats sur la place de la religion à l'école. On pourrait même me dire que j'étais comme un vieux meuble qui a un urgent besoin de restauration, de modification ! J'ai fini par accepter ce changement uniforme. J'ai donc lu et relu le programme afin de me mettre en tête ses finalités et de comprendre avec objectivité les richesses des différents contenus.

Par la suite, avec mes élèves, nous avons tenté d'expérimenter ensemble, en discutant, les différents pièges liés au dialogue. Dans cette démarche, il m'a fallu adopter une posture professionnelle afin d'être fidèle aux exigences du programme. Ce n'est pas toujours simple!

Ce qui m'a aidée dans mon cheminement est la participation à de nombreux forums ministériels. Ces derniers m'ont permis de me familiariser avec ce langage et ont répondu à de nombreux questionnements. Les nombreux échanges entre les participants et participantes à ces forums ont été gratifiants pour moi.

Cette nouvelle perspective a aussi été présente quand je me suis inscrite à un groupe de conception de SAÉ à ma commission scolaire. Que de questions posées! Quelle est notre intention de départ ? Il a donc fallu avoir un regard juste sur les différentes compétences à mettre en place pour le cheminement du jeune, tout en ayant en tête qu'il faut toujours se soucier de la poursuite du bien commun, du vivre ensemble dans nos classes ou ailleurs. Que de questions éthiques soulevées au regard de cette diversité religieuse présente dans ce nouveau Québec. Que de modifications à mettre en place pour être fidèle à leur identité, à leur origine culturelle, familiale, etc. en lien avec les différentes traditions.

Voilà où j'en suis rendue dans ma réflexion après un an d'expérimentation. Au plaisir de partager avec vous dans un avenir immédiat!

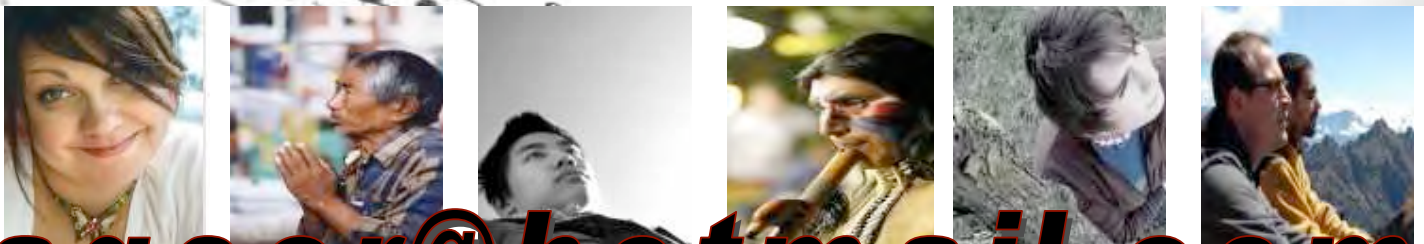
**Francine Garneau**



# **Le dialogue** **à notre portée** **Château Joliette**

2e congrès de l'AQÉCR

**5-6-7 novembre 2009**



**[aqecr@hotmail.com](mailto:aqecr@hotmail.com)**

# ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE, MISE À JOUR

**Yves Roy, vice-président de l'AQÉCR**

Enseignant au secondaire École secondaire Félix-Leclerc,  
Pointe-Claire, CSMB

Avec la médiatisation du procès sur le cours Éthique et culture religieuse, il m'est arrivé à plusieurs reprises de me questionner sur le cours et ses artisans. Force m'est de reconnaître que la situation n'est pas la même au primaire qu'au secondaire. De plus, peut-être y a-t-il des questions à se poser sur l'enseignant lui-même, non pas pour l'accuser, mais pour comprendre sa situation afin de mieux le soutenir dans sa démarche.

## Une réalité bien différente

Si, au secondaire, l'intégration du cours semble plus aisée, n'oublions pas qu'il en est ainsi à cause du statut de spécialiste des enseignantes et enseignants à donner un cours alors qu'avant ils pouvaient en être partiellement exemptés. Certains se retrouvent devant un nouveau cours sans grande préparation. Est-ce dû à la nature du cours? Certainement pas!

Lors du forum des personnes ressources organisé par le MELS, j'ai pu constater les difficultés vécues par ces enseignantes et enseignants en discutant avec certaines de leurs conseillères pédagogiques. Des enseignantes essouffées par une réforme (un renouveau!) exigeant encore d'elles un nouvel effort. Si, au secondaire, nous en sommes à la 4<sup>e</sup> année d'implantation du nouveau pédagogique, le personnel du primaire en est à sa 10<sup>e</sup> année. Durant toute une décennie, on leur a demandé de changer d'approche, autant dans leur enseignement que dans leur évaluation. De plus, cet exploit devait se réaliser non pas dans une matière, mais dans plusieurs. Et voilà qu'en septembre 2008 advient un autre nouveau cours à enseigner, avec ses approches et ses contraintes. N'y a-t-il pas là de quoi perdre souffle? Notre cours aurait-il suscité autant de réticences s'il n'était pas arrivé bon dernier? Bien entendu, certains ont tardé à participer aux formations données par les commissions scolaires depuis trois ans, mais tout de même!

## Au secondaire

Au secondaire, la situation est bien différente. Bien entendu il y a là aussi un lot d'enseignants non formés, mais cela se produit aussi dans d'autres champs d'enseignement. Dans l'ensemble, le nouveau cours d'ÉCR semble y passer plus facilement. Toutefois, les difficultés sont tout autres. Nombreux sont les enseignants à avoir connu une « époque glorieuse » où leurs cours se donnaient à la fréquence de quatre périodes/cycle (100 heures). Maintenant, ces mêmes enseignants se retrouvent à prendre en

charge non pas six groupes, mais bien 12 à 14 groupes étalés sur plusieurs niveaux. Le nombre de périodes/cycle ayant diminué drastiquement, cela rend la tâche plus ardue, surtout que plusieurs établissements font fi du nombre d'heures d'enseignement suggérées par le MELS. Dans certaines écoles, ce cours est « vendu à rabais » à l'incroyable ratio de 25 heures par année : une formation à rabais de 100 heures pour tout le secondaire au lieu des 250 heures tel que prévu dans le curriculum du MELS. N'est-ce pas scandaleux!

## Des réalités supra administratives

À ces contraintes s'ajoutent aussi celles des directions. Contraints de réaliser un horaire-maître chargé comprenant plusieurs alternatives, ils adoptent trop souvent le réflexe de couper des heures d'enseignement dans le cours d'éthique et culture religieuse à l'avantage d'un cours de français ou d'une option-école, etc. Là où le bât blesse, c'est que l'enseignement de ce cours est souvent subdivisé en queues de tâche. Or comment demander d'enseigner adéquatement un tel cours à des personnes non formées pour qui ÉCR ne représente que 20% de leur charge d'enseignement? Avec les récits catastrophes que nous entendons dans les médias au sujet d'enseignants optant pour des choix pédagogiques douteux, ne serait-il pas préférable que les directions d'école privilégient plutôt l'engagement de personnes formées en la matière? Dans une période de pénurie d'enseignants, comment accepter qu'il y ait des finissants en enseignement au secondaire d'ÉCR qui n'arrivent pas à se trouver une place, en raison du morcellement des tâches par les directions d'école?

## Le matériel pédagogique

Étant donné la facture nouvelle du cours d'ÉCR, la qualité du matériel pédagogique publié depuis quelques années est très variable. Certaines maisons d'édition ont opté pour la production de matériel conçu par des enseignants, et d'autres, par des spécialistes de tous niveaux en la matière. Il ne faut pas oublier que le programme d'ÉCR a changé à plusieurs reprises au cours des dernières années. Certaines maisons d'édition s'y sont adaptées, d'autres non. Il est impératif que les enseignants ou les commissions scolaires, par l'entremise de leur conseiller pédagogique, établissent un tri du matériel à partir de critères de qualité, de validité et de pérennité, mais aussi de réalités locales qui leur sont particulières. Après tout, ce n'est pas le cahier ou le manuel qui fait le cours, mais bien l'enseignant et ses élèves. Une publicité tape-à-l'œil ne saurait garantir la qualité du matériel.

# COMPTE RENDU D'UN FORUM DE DISCUSSIONS SUR LE COURS D'ÉCR

Claire Bergeron

## Résumé de la soirée d'informations tenue à Granby le 1<sup>er</sup> avril 2009

Le comité de parents de ma commission scolaire m'a demandé de participer à un forum de discussions sur le cours Éthique et culture religieuse. Ma présence était justifiée par le fait que je suis une enseignante d'expérience, et que j'enseigne *Éthique et culture religieuse* à l'école où il y a eu une controverse. Celle-ci repose sur le fait que des élèves aient été suspendus par la direction pour ne pas s'être présentés à mon cours depuis le début de l'année. Cet événement a été largement médiatisé.

Au départ, je ne voyais aucun inconvénient à parler des forces et des défis du programme, mandat demandé à chacun des panélistes. Par contre, lorsque j'ai lu les affiches publicisant cette soirée, j'ai constaté que j'étais la seule panéliste à ne pas être totalement en désaccord avec l'implantation du programme : les autres panélistes relevant de la Coalition pour la liberté en éducation et du Mouvement laïque du québécois.

À un mois de l'événement, je sentais que la commission scolaire émettait des réticences quant à la tenue d'une telle rencontre, en raison du dossier qui se retrouve devant les tribunaux.

Devant l'ensemble de ces faits, à une semaine de l'événement, j'ai décidé d'aviser les responsables que je ne ferais pas partie du panel, pour des raisons personnelles, et que je mandatais la présidente de mon association pour me représenter. Cette décision ne relevait que de moi, et n'était aucunement exigée de la part de mon employeur.

Je tenais par contre à être présente. Je remercie sincèrement Madame Lynda Berthiaume qui a accepté de me remplacer à la dernière minute, n'ayant aucune idée du nombre de personnes présentes et de l'orientation qu'allait prendre la soirée. Une quarantaine de personnes étaient présentes. Après le mot de bienvenue de la présidente du comité de parents, la vidéo promotionnelle du MELS fut présentée.

**Madame Marie-Michelle Poisson** du **Mouvement laïque québécois** a été la première panéliste à prendre la parole. Elle considère qu'il est heureux que les élèves ne soient plus divisés comme avant dans deux types d'enseignement. Elle s'oppose cependant au fait que les religions soient enseignées dans nos écoles non confessionnelles ; l'ouverture aux autres peut se faire autrement que sur la base de la compréhension des religions. Elle trouve dommage que l'on ne prenne pas assez en considération des programmes pédagogiques tels que ceux proposés par des organisations telles que l'ONU ou l'UNESCO.

programmes pédagogiques tels que ceux proposés par des organisations telles que l'ONU ou l'UNESCO.

**Monsieur Émile Robichaud**, ex-directeur d'école, suit le dossier de la religion au Québec depuis plus de 20 ans. Son point de vue est plus d'ordre juridique. Il déplore en effet que le MELS ait modifié des articles de la Charte des droits qui concernaient le droit des parents, sans que ces derniers aient été consultés préalablement. L'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique a été abrogé et l'article 41 de la Charte québécoise des droits a été modifié. Selon lui, ce geste porte une atteinte grave aux droits de la société civile. Il comprend les parents d'intenter des actions en justice afin que leurs droits soient respectés.

**Madame Claudette Lavallée**, membre active de la Coalition pour la liberté en éducation, a critiqué le programme au niveau des impacts

qu'il risque d'avoir sur les élèves d'âge primaire. Elle anime les sessions de préparation aux sacrements et constate, depuis septembre, que les enfants sont de plus en plus mêlés lorsqu'ils parlent des croyances. Elle cite entre autres un enfant qui est heureux de savoir que son grand-père nouvellement décédé aura au moins cinq vies à vivre comme dans le bouddhisme, parce que c'est cela que son enseignante lui a dit. Elle ne croit pas que les enseignantes du primaire aient la compétence nécessaire pour enseigner ce cours.

Comité de parents

**Le Comité de parents**  
de la  
Commission scolaire du Val-des-Cerfs  
vous invite

FORUM DE DISCUSSION  
SUR LE  
**COURS D'ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE**

Pour connaître différents points de vue concernant le cours

La mise en application du cours ECR, qui est déjà dispensé à vos enfants, constitue un changement majeur qui concerne tous les parents et enfants.  
**Vous pourrez questionner les différents intervenants présents.**

Une occasion unique à ne pas manquer !

**Mercredi 1<sup>er</sup> avril 2009**  
18 h 30 à 22 h

ÉRABLIÈRE LA GRILLADE  
106, rue des Érables à Saint-Alphonse

**INTERVENANTS**

Patrick Andries, M.Sc., analyste, parent-éducateur  
Claire Bergeron, bachelière en théologie, enseignante au secondaire  
Claudette Lavallée, responsable de région, Coalition pour la liberté en éducation  
Émile Robichaud, membre de l'Institut linguistique de Montréal, ancien directeur d'école  
et d'autres intervenants (à confirmer)

**OUVERT À TOUS**, parents, enseignants, directeurs d'école...  
Nous comptons sur votre participation.

Publicité de la rencontre organisée par le comité de parents de la Commission scolaire Val-des-Cerfs

(suite de la page 8)

Bien entendu, **Madame Lynda Berthiaume**, présidente de notre association, a défendu le programme. Elle a démontré qu'elle n'a pas honte de le défendre parce qu'il favorise effectivement le bien commun et l'ouverture à l'autre. Concernant les difficultés soulevées, elle considère qu'il faut se donner du temps car nous sommes à l'année un de l'implantation. Comme la panéliste précédente a souvent fait mention de sa croyance chrétienne, Mme Berthiaume rappelle qu'elle aussi est croyante, qu'elle enseigne ce programme et estime qu'il n'entre pas en conflit avec ses valeurs chrétiennes. De plus, le temps prévu pour aborder la religion traditionnelle du Québec est prédominant dans ce programme.

Le dernier panéliste était **Monsieur Patrick Andries**, parent qui a analysé de près les différents manuels approuvés par le Ministère. Selon lui, l'État a imposé ce cours et les élèves sont contraints d'avoir cet enseignement au nom de la tolérance. Tout n'est pas mauvais, mais ce cours ne devrait pas être imposé. Il y a des sujets moraux sur lesquels les enfants seront amenés à discuter à la maison et ce cours remet en cause l'autorité parentale, affirme-t-il. En ce qui concerne le matériel didactique, ses critiques sont nombreuses : Le contenu est répétitif; 20% des pages traitent de spiritualité autochtone; le contenu va à l'encontre du christianisme ; on y traite d'avortement et de féminisme. D'autre part, comment évaluer l'ouverture à l'autre ? Pour Monsieur Andries, ce cours prône une transformation sociale importante qui cherche à nous rendre tous homogènes. Pourquoi faut-il à tout prix l'uniformité ? Pourquoi la recherche du bien commun, du vivre ensemble quand il n'y a pas de problème présentement ? Voici des exemples de questions qu'adresse Monsieur Andries au programme ÉCR. Il critique aussi certains défenseurs du programme comme Jean-Pierre Proulx, qui aurait mentionné, dans les pages du Devoir, que l'ancien cours d'enseignement religieux catholique était discriminatoire, alors qu'il s'agit pourtant de la religion de nos origines. Selon lui, ce cours doit absolument être révisé.

Est-ce que cette soirée fut utile ? Je ne saurais le dire, puisque la majorité des personnes présentes étaient déjà des parents informés et contre le cours.

La Coalition représente pour moi le *feed-back* d'un milieu réagissant à des étapes qui ont peut-être été négligées lors du changement organisationnel de grande envergure que constitue l'implantation d'un nouveau programme. De la même manière, le mouvement *Stoppons la réforme*, est une réaction à cet autre important changement dans le système d'éducation actuel.

## LES VARIATIONS D'UNE GRILLE-MATIÈRES

**Corinne Germain**  
avec la collaboration  
d'**Alexandre Brisson**,  
conseiller à l'information de l'AQÉCR

ACTUALITÉS

### Résultats d'un sondage informel sur la place réservée au cours ÉCR dans la grille-matières 2009-2010 des établissements d'enseignement secondaire du Québec.

Le Régime pédagogique du MELS prévoit 250 heures, «à titre indicatif», pour l'enseignement du cours Éthique et culture religieuse au secondaire. Cent heures au premier cycle, cent autres en quatrième secondaire et cinquante en cinquième secondaire. Dans quelle mesure le temps indicatif pour le cours ÉCR est-il respecté à travers les écoles secondaires du Québec?

Pour la première année d'implantation du programme, nous savons que de très nombreuses écoles ont réduit considérablement la place réservée à ce nouveau cours, créant ainsi des tâches d'enseignement peu enviables pour les professeurs dédiés à cette matière.

Puisque les grille-matières de l'année scolaire 2009-2010 sont déjà déterminées dans la grande majorité des écoles, nous avons fait un sondage informel pour avoir une idée de la place réservée au cours ÉCR pour sa deuxième année d'implantation. Ce recensement du temps alloué au cours ÉCR dans une quarantaine d'école du Québec n'a aucune prétention de représentativité. Les résultats ne font que présenter la situation du cours ÉCR dans la grille-matières 2009-2010 des écoles recensées.

#### GRILLE-MATIÈRES 2009-2010 : POURCENTAGE DES ÉCOLES PARTICIPANTES OÙ LE TEMPS INDICATIF DE 250 HEURES ...

EST RESPECTÉ	N'EST PAS RESPECTÉ	
<b>37%</b>	<b>63%</b>	
	Dans 21% des écoles participantes, le temps indicatif n'est pas respecté pour les programmes particuliers (PEI, profil langue, sport-études, etc.) Le temps indicatif y est respecté seulement pour le programme régulier.	Dans 42% des écoles participantes, le temps indicatif n'est pas respecté, tout programme confondu. Dans 11% des écoles participantes, le temps alloué au cours ÉCR est inférieur à 200 heures (150 heures par exemple)



# LE PROGRAMME ÉCR AU PRIMAIRE : RENCONTRE AVEC UNE ENSEIGNANTE

Chantal Rainville  
Pour l'ÉCRan

**Entretien avec Claudia Cantin, enseignante à la Commission scolaire Seigneurie des Mille-Îles, titulaire en 1<sup>re</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle du primaire. Mme Cantin compte 11 années d'expérience dans l'enseignement.**

**ÉCRan : Quelle est votre vision du programme *Éthique et culture religieuse*?**

Mme Cantin : C'est un programme très intéressant et avec lequel j'ai beaucoup de plaisir à travailler. Cependant, je considère qu'il est beaucoup trop chargé pour le nombre d'heures qui lui est alloué. Au primaire, nous devons consacrer une heure par semaine à cette discipline. Quand on considère qu'il y a trois compétences à évaluer et le contenu de formation essentielle au développement de ces compétences, ça fait beaucoup. De plus, il est très difficile pour moi d'évaluer le dialogue. Peut-être que d'ici quelques années, il me sera plus facile de le faire, mais pour l'instant je ne suis pas certaine de ce que je dois observer.

**ÉCRan : Outre le dialogue, y a-t-il d'autres difficultés rencontrées?**

Mme Cantin : La posture professionnelle exigée par le programme est une autre difficulté. J'ai souvent l'impression que je dois me reprendre ou me corriger. Le « Petit Jésus » a quelques fois tendance à vouloir prendre le dessus dans mon discours et ce sont souvent les élèves qui m'amènent dans ce piège. Il est aussi difficile de ne pas faire de « morale » avec les éléments de contenu en éthique. Souvent, les thèmes s'y prêtent bien. Par contre, je sais quand je ne suis plus dans mes souliers « ÉCR » et que je glisse dans une mauvaise direction. Je tente toujours de revenir à la bonne posture. Quelques fois avec facilité, mais souvent avec difficulté.

**ÉCRan : Avez-vous l'impression que c'est la même chose pour vos collègues?**

Mme Cantin : Je ne suis vraiment pas certaine que c'est la même chose pour eux. Pour certains enseignants, j'ai l'impression que ÉCR est une corvée parce qu'ils ne sont pas bien avec la posture professionnelle exigée et ne savent pas où et comment s'arrêter. Ils regardent aussi le contenu de formation et ne se sentent pas à l'aise. C'est la première année d'implantation et je pense que c'est normal. L'appropriation d'un nouveau programme ne peut pas se faire du jour au lendemain. Par ailleurs, nous avons eu quelques formations. Elles étaient obligatoires et en nombre suffisant, mais il y manquait beaucoup de contenu. On avait souvent l'impression que les formateurs manquaient eux-mêmes d'outils. Ils n'avaient pas de SAÉ, pas de matériel didactique à présenter et semblaient hésiter sur certains points du programme.

**ÉCRan : Y a-t-il eu des problèmes majeurs liés à l'implantation du programme dans votre école?**

Mme Cantin : Au début de l'année, j'ai vécu une situation assez difficile. Des parents ont décidé de retirer leur enfant de ma classe lors du cours ÉCR. La situation semblait surréaliste parce que la maman de l'enfant m'a fait parvenir à moi, personnellement, une lettre m'informant de ses convictions ainsi qu'une lettre d'avocat en copie conforme à la direction de mon école. On est habitué de rencontrer des parents de toute sorte et de gérer la situation pour le meilleur de l'enfant. Or, dans ce contexte, c'était un peu plus difficile. Il n'est pas toujours évident de prévoir exactement, à quel moment de la journée, j'enseignerai ÉCR. Finalement, la commission scolaire a bien géré la situation. Je pense que le mieux dans ce genre de contexte est de ne pas se mettre les pieds dans les plats. Il faut demeurer calme et laisser parler les autorités compétentes pour régler ce conflit. Dans ce cas, il s'agissait de la commission scolaire.

**ÉCRan : Quel est le plus grand défi pour les enseignants du primaire?**

Mme Cantin : Arriver à comprendre le programme et à se défaire notamment de la mauvaise image de l'enseignement religieux catholique et du « Petit Jésus » qui ne rejoignaient plus l'intérêt des élèves. Malheureusement, même avec l'arrivée de ÉCR, cette image persiste. Tant et aussi longtemps que les enseignants ne prendront pas la nouvelle posture professionnelle, cette image négative perdurera.

**ÉCRan : Quelle est la réaction de vos élèves devant le programme ÉCR?**

Mme Cantin : Les élèves adorent ce cours. Ils en demandent toujours plus. Ils sont curieux. J'ai souvent l'impression qu'on discute de sujets qui sont peu abordés à la maison. Ce cours est l'occasion de réfléchir ensemble, d'avoir une ouverture aux autres, de s'ouvrir aux autres. Je vois qu'il apporte une ouverture d'esprit à mes élèves et qu'ils sont de moins en moins portés à faire des jugements faciles et rapides. Évidemment, les élèves n'ont pas changé du tout au tout, mais il sera intéressant de voir les changements après quelques années d'implantation.

**ÉCRan : Qu'est-ce qui pourrait aider à mieux enseigner cette discipline?**

Mme Cantin : il faut d'abord laisser le temps aux enseignants de lire le programme et de le comprendre. Il faut aussi laisser passer une année afin que nous puissions avoir une vision globale de ÉCR. Par ailleurs, l'an prochain, nous espérons avoir des guides



d'enseignement complets qui nous permettront d'avoir cette vision globale. Pour le moment, les maisons d'édition nous envoient des parties du guide d'enseignement au compte-goutte. Par ailleurs, quand la direction d'école est flexible et qu'il est possible de se partager nos tâches entre collègues, c'est plus intéressant. Certains enseignants du cycle peuvent, par exemple, enseigner ÉCR alors que d'autres se chargent de l'univers social. On peut ainsi y aller avec les forces et intérêts des enseignants.

## **PRÉCISIONS**

**Au sujet de l'article « Enseignement du cours Éthique et culture religieuse : Quelques consignes à prendre en considération » paru dans le dernier numéro de l'ÉCRan.**

Ces conseils ont initialement été écrits lorsque j'ai appris que quatre personnes à temps partiel allaient remplacer mon collègue de travail, vieux routier du champ 14. Situation vécue dans plusieurs milieux, si je me fie à ce que j'ai entendu lors du dernier congrès.

Les quatre enseignants provenaient des disciplines suivantes : éducation physique, économie familiale, histoire et français. Face à la décision de ma direction d'école, je lui ai mentionné que je me dégageais de toute responsabilité face aux propos qui pourraient se tenir en classe, surtout ceux concernant la culture religieuse.

Nous avons alors convenu que je fournisse à ces enseignants inexpérimentés certaines balises pour « survivre » à l'enseignement d'une discipline pour laquelle ils n'ont aucune formation, compétence et expérience. Il fallait que mes consignes soient simples et claires. Concernant la référence fréquente à la responsable matière, ma direction me fait pleinement confiance, et c'est la raison pour laquelle elle souhaitait que ces enseignants me consultent, avant de prendre une initiative quelconque.

Je sais que ces balises concrètes ont été appréciées par ma direction et d'autres collègues. Je demeure d'ailleurs persuadée que lorsque nous nous adressons à des enseignants qui n'ont aucune connaissance et expérience dans notre discipline, ce qui est malheureusement très fréquent, nous devons être très précis dans nos conseils sur ce qui peut être dit et fait en classe, surtout en ce qui a trait à la partie culture religieuse de notre cours.

**Claire Bergeron**

# *Pensare*

**Le titre de cette nouvelle rubrique résume assez bien la mission que je désire lui donner. *Pensare* en latin signifie peser, considérer, examiner, apprécier, estimer, méditer. C'est un terme qui invite à l'analyse et au questionnement. Ici commence une rubrique dédiée à la présentation d'approches ou de questionnements s'appliquant à l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse dans notre contexte québécois. Au fil des numéros et de vos propositions, j'aborderai des thématiques propres à notre champ d'enseignement ou bien je tenterai de réaliser un exercice de vulgarisation de différentes approches pouvant enrichir nos expériences. Mon premier sujet : la posture pédagogique en culture religieuse.**

## **Les phénomènes religieux, des objets déterminants**

L'avènement d'un cours d'éthique et culture religieuse sonne le glas de l'enseignement confessionnel. Les jeunes qui occupent nos classes sont baignés dans une réalité toute différente de la nôtre. Dans leur monde, le Québec est déjà pluriculturel et pluri-religieux. Le catholicisme du milieu du 20<sup>e</sup> siècle n'est pour eux qu'une page d'un temps passé. Ainsi, enseigner la portion culture religieuse du programme revient à présenter à ces jeunes une réalité plurielle et à leur faire découvrir des similarités dans l'expérience des gens qui la vivent, dans une attitude d'écoute et d'accueil.

Toutefois, l'enseignant doit être prudent : aborder les phénomènes religieux ne se résume pas à traiter ces phénomènes uniquement en extériorité, telles les pièces d'un moteur que l'on désassemble pour en comprendre le fonctionnement. Il ne faut pas oublier que nos jeunes sont peut-être concernés par ces expériences du religieux. Les banaliser correspondrait à diminuer l'importance qu'elles ont dans leur vie. Ainsi, demander à un élève d'adopter une position contraire à ses croyances dans un but de pratique du dialogue semble étrange voire irrespectueux de sa différence. Ne serait-il pas préférable de lui demander d'analyser cette position pour en comprendre les valeurs et l'importance dans la vie d'un croyant de cette religion?

Objectiver les croyances revient à les relativiser. Dans ma pratique, j'ai souvent fait face à des élèves ayant assimilé cette vérité dans la pratique du dialogue. Ainsi le but du dialogue (ou plutôt du débat) était selon eux d'adopter une position, peu importe laquelle, et de convaincre l'autre de sa justesse. Cet exercice rhétorique n'avait, à mon avis, qu'une pertinence limitée, car l'élève en venait rapidement à comprendre que tout se valait.

Comme l'affirmait M. Georges Leroux lors du dernier congrès de l'AQÉCR, la pratique du dialogue en éthique doit être foncièrement différente de celle en culture religieuse, car si l'une implique la rigueur de la pensée, l'autre exige le respect et l'accueil de l'autre.

J'attends vos réactions ou propositions de sujets pour les prochaines rubriques.

**Yves Roy**, vice-président de l'AQÉCR

# UN IMMENSE PÉRIL : L'ENDOCTRINEMENT

Normand Baillargeon  
UQÀM

*Cet article est précédemment paru dans la revue Vive le primaire de l'AQEP à l'automne 2008. Nous le reproduisons ici avec l'autorisation de l'auteur.*

Avec l'implantation, à la rentrée, du nouveau programme d'Éthique et de culture religieuse, on peut penser — et espérer — qu'un grand oublié de la réflexion sur l'éducation va refaire son apparition : le concept d'endoctrinement.

## Un concept étrangement absent de nos débats

Le sujet même de ce programme (qui va notamment toucher aux valeurs, à la moralité et à la religion) joint au fait qu'il va être enseigné à de jeunes enfants, tout cela va certainement inciter des enseignantes et enseignants à sérieusement réfléchir sur la question de l'endoctrinement, en se demandant jusqu'où ils peuvent — et devraient — aller en traitant en classe de tel ou tel sujet.

Il faut se réjouir que soit ravivé l'intérêt pour une question aussi centrale pour l'éducation. Mais la question de l'endoctrinement ne se pose pas qu'en matière d'éthique et de religion et elle peut apparaître partout en éducation, tout particulièrement sous la forme d'endoctrinement politique.

En ce sens, il est étonnant que le concept ait été si peu présent — voire entièrement absent — dans nos récents débats et discussions sur l'éducation. Pourtant, entre mille exemples, qu'il se soit agi de la prétention de certains d'enseigner la souveraineté à l'école, des ambitions des autres d'y vanter les mérites des producteurs de porcs ou encore de la volonté de former par l'école de «bons» citoyens, les occasions de s'inquiéter de possibles dérives endoctrinaires n'ont pas manqué au cours des dernières années. Mais il n'en a rien été.

## La philosophie analytique de l'éducation

Il existe pourtant, et heureusement pour nous, un récent, riche et extrêmement stimulant courant de philosophie de l'éducation qui s'est penché avec beaucoup d'attention sur le concept d'endoctrinement. Ce courant est celui de la philosophie analytique de l'éducation; mais il demeure, hélas, bien peu connu dans le monde francophone.

Ce courant de pensée a émergé à partir des années soixante dans les pays anglo-saxons et il s'est justement donné pour tâche de clarifier les principaux concepts qui balisent le champ de l'éducation — par exemple ceux d'enseignement, d'apprentissage, de découverte, d'autonomie, de savoir, de

créativité, d'évaluation, de rationalité et de nombreux autres, parmi lesquels, bien entendu, le concept d'endoctrinement.

D'emblée, le mot 'endoctrinement' nous apparaît comme péjoratif et désigner une pratique pédagogique condamnable, qui est en somme le contraire de l'éducation : bref, quelque chose que toute enseignante ou enseignant voudra éviter.

C'est que si l'éducation doit ouvrir l'esprit et permettre à chacun de juger de manière autonome, la personne endoctrinée — on pense souvent ici à quelqu'un qui serait membre d'une secte, à une victime de la propagande politique ou encore à un fanatique religieux — est celle dont l'esprit est fermé sur certaines propositions tenues pour absolument vraies et qui ne peut envisager qu'elles soient fausses ou douteuses, quels que soient les arguments ou les faits qu'on lui présente. Ceci, notez-le, est bien différent du fait d'avoir des convictions, même fortes ou passionnées. La personne endoctrinée n'a pas de convictions : ce sont ses convictions qui la possèdent.

Mais si un tel esprit fermé est bien le résultat de l'endoctrinement, ce critère ne peut suffire à définir ce qu'est l'endoctrinement. C'est qu'un enseignement pourrait tout à fait endoctriner — et être en ce sens condamnable — même s'il ne parvenait pas à produire un esprit fermé.

Que faut-il donc entendre plus précisément par endoctrinement? Comment reconnaître un cas d'endoctrinement? Quelles sont les conditions nécessaires et suffisantes pour qu'on puisse parler d'endoctrinement?

Voici quelques réponses à ces questions qui ont été discutées par les philosophes analytiques de l'éducation : elle seront suivies d'une définition empruntée à l'un d'eux et qui me semble une crédible et fort utile synthèse de ces travaux.

## Une définition du concept d'endoctrinement

Certains, reconnaissant que pour qu'il y ait endoctrinement il n'est pas nécessaire que le résultat d'un esprit fermé soit atteint, ont suggéré qu'il faut cependant nécessairement que l'intention de fermer l'esprit soit présente chez l'enseignante ou l'enseignant. En ce sens, un enseignement endoctrinerait s'il se propose de fermer l'esprit, qu'il y parvienne ou non.

Mais ce critère, à lui seul, ne peut convenir, comme on n'a pas tardé à le montrer. C'est qu'il est bien des cas où un enseignant se propose de fermer l'esprit sur une proposition sans qu'on puisse parler d'endoctrinement. Vouloir que des enfants ne doutent pas que 2 et 2 font quatre, que la deuxième guerre mondiale a eu lieu

entre 1939 et 1945, que John Dewey était américain, que le mélange de tel et tel éléments provoque une dangereuse explosion et ainsi de suite, n'est certainement pas endoctriner.

Il semble donc qu'un autre critère soit nécessaire et que la seule intention de fermer l'esprit laisse échapper quelque chose d'important qui distingue l'enseignement de l'endoctrinement.

Devant cette difficulté, certains ont été tentés de définir l'endoctrinement par le contenu de ce qui est transmis quand on endoctrine.

Ceux-là invoquent volontiers le mot endoctrinement lui-même à l'appui de cette idée, puisqu'il nous rappelle que c'est d'un contenu particulier qu'il s'agit quand on endoctrine, à savoir des doctrines, justement.

Selon ce point de vue, vouloir fermer l'esprit sur des propositions qui sont vraies et publiquement démontrables n'est pas endoctriner puisque de telles propositions ne constituent pas des doctrines. Par contre, quand c'est sur des propositions qui sont éminemment discutables et dont la vérité ou la fausseté n'est pas publiquement démontrable, ce que sont des doctrines, que l'on veut fermer l'esprit, alors on endoctrine.

Les propositions politiques ou religieuses sont des exemples typiques de telles propositions : ce sont des doctrines et elles sont le type de contenu à propos duquel il y a risque d'endoctriner. Notez qu'il est possible d'endoctriner dans n'importe quel domaine, par exemple en mathématiques, qui sont l'archétype du savoir publiquement démontrable: certes pas en enseignant la multiplication, mais, disons, en transmettant la doctrine selon laquelle les objets mathématiques prouvent telle ou telle assertion métaphysique ou religieuse.

Cette proposition de définir l'endoctrinement par le type de contenu qui est transmis a de grands mérites. Mais elle a aussi ses défauts.

D'abord, si la distinction entre savoir publiquement démontrable et doctrine est claire et indiscutable dans les cas extrêmes (disons : les lois de physique à un extrême et l'existence de Dieu à l'autre), il reste des zones d'ombres qui la rendent en pratique moins facile à utiliser qu'on pourrait le croire.

Mais surtout, dans bien des domaines qui sont légitimement inclus dans le curriculum, il est souhaitable et même nécessaire de parler de doctrines. C'est le cas en littérature, en philosophie, en pédagogie, en histoire et dans bien d'autres disciplines. Or il est possible de le faire sans endoctriner : un bon enseignant saura ainsi parler, pour m'en tenir à un exemple, des idées pédagogiques de John Dewey mais le faire sans endoctriner ses élèves.

Il manque donc quelque chose à notre saisie du concept d'endoctrinement. Ce qui manque, ce sont les moyens, la manière dont la personne qui endoctrine traite de ces contenus sur lesquels elle a l'intention de fermer des esprits. Elle le fait en utilisant des

moyens autres que l'appel à la raison : par exemple, elle cache des informations, néglige de rappeler le caractère polémique ou contesté des idées qu'elle présente, fait preuve de partialité; plutôt que de simplement informer, elle tente de séduire par divers moyens; dans le cas des sectes, elle mise sur un affaiblissement de la capacité à penser de manière critique de ses victimes, typiquement en les privant de nourriture ou de sommeil; et bien d'autres manières encore, allant tous au-delà de ce que la raison et la rationalité permettraient pour faire connaître une proposition.

C'est donc aussi par ces méthodes et moyens que se caractérise l'endoctrinement, même si, cette fois encore, ce critère ne permet pas, à lui seul, de le définir — sinon, il faudrait dire qu'à chaque fois qu'on menace de punition un enfant de traverser la rue en le retenant, on serait en train d'endoctriner!

### Une définition

Après avoir expliqué ce qui caractérise une personne endoctrinée et donc le résultat de l'endoctrinement (un esprit fermé) on a, pour le définir, invoqué tour à tour l'intention, le contenu et la méthode. Nous avons conclu qu'ils étaient bien des composantes de l'endoctrinement, mais aussi qu'on ne pouvait le définir par un seul de ces critères à l'exclusion des autres.

Robin Barrow, dont je me suis inspiré ici pour résumer ces travaux, propose donc une définition qui combine tous ces critères, une définition que je trouve fort éclairante. La voici:

«Endoctriner, c'est utiliser des moyens non rationnels dans le but d'établir une adhésion inconditionnelle quant à la vérité de certaines assertions indémontrables et cela avec l'intention que les personnes à qui l'on s'adresse s'y tiennent fermement!.»

Voilà donc la balise que les enseignants et enseignantes, non seulement du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse, mais de tous les programmes, devraient avoir en tête et qui leur indique ce qu'ils et elles doivent à tout prix éviter afin de respecter l'autonomie rationnelle des enfants qui leur sont confiés. Afin, dirait Emmanuel Kant, de leur donner le respect qui leur est dû en tant que personnes et de les traiter toujours comme une fin, jamais comme un moyen.

Car en bout de piste, c'est bien le fait de traiter les enfants comme des moyens au service d'une cause qui rend l'endoctrinement aussi détestable et qui en fait, au sens fort, de l'anti-éducation.

### Pour en savoir plus

La littérature sur le sujet est essentiellement parue en langue anglaise, au sein de la tradition de la philosophie analytique de l'éducation.

Certains des textes classiques sont réunis dans:

SNOOK, I. A. (éd.) Concepts of Indoctrination. Philosophical Essays, International Library of the Philosophy of Education, Routledge and Kegan Paul, London and Boston, 1972.

I. BARROW, R. et MILBURN, Geoffrey, «Indoctrination», dans : A Critical Dictionary of Educational Concepts. An Appraisal of Selected Ideas and Issues in Educational Theory and Practice, Teachers College Press, Columbia University, New York and London, Second Edition, 1990. Page 150. (Traduction : Normand Baillargeon)



# LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT : LES EXIGENCES DU PROGRAMME ÉCR

Luc Bégin

Institut d'éthique appliquée, Faculté de Philosophie, Université Laval  
et expert-conseil auprès du MELS  
pour le volet *éthique* du programme ÉCR

Dans les premières pages du programme *Éthique et culture religieuse*, on trouve le passage suivant qui vient préciser un élément essentiel de la posture professionnelle devant être celle de l'enseignant:

« Pour favoriser chez les élèves une réflexion sur des questions éthiques ou une compréhension du phénomène religieux, l'enseignant fait preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité. Ainsi, pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue, il s'abstient de donner le sien.»<sup>1</sup>

S'il apparaît si important de faire preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité, c'est parce que l'enseignant, en tant que personne de référence et modèle pour les élèves, risque d'exercer une grande influence sur ces derniers. Comme le précise le programme, l'enseignant doit « (...) amener les élèves à apprendre à penser par eux-mêmes. »<sup>2</sup> Or, penser par eux-mêmes, ce n'est pas l'équivalent de « penser comme l'enseignant ». En exprimant ses points de vue sur les questions éthiques ou en exprimant ses convictions à l'égard du phénomène religieux, l'enseignant interférerait inévitablement dans le processus d'élaboration du point de vue des jeunes. Il exercerait alors, qu'il le veuille ou non, une influence qu'il ne devrait pas exercer. Le programme ÉCR – est-il nécessaire de le rappeler – n'est pas un programme confessionnel et il ne tolère l'endoctrinement sous aucune forme – qu'il soit moral ou religieux. La posture professionnelle – avec ses exigences d'objectivité et d'impartialité – ne tolère ainsi aucun compromis : elle est posée comme étant *nécessaire* pour la réussite du programme.

Cela peut paraître trop exigeant : n'est-ce pas adresser des attentes trop élevées à l'endroit des enseignants? Ne s'agit-il pas d'une tâche impossible à réaliser? Dans ce qui suit, je soutiendrai qu'on aurait tort de partager cette position critique. Une intervention pédagogique impartiale en ÉCR est non seulement nécessaire par les visées de ce programme, elle est également *possible*. Cela requiert toutefois de la part de l'enseignant qu'il comprenne bien son *rôle*. Dans un premier temps, je verrai à bien identifier les spécificités du rôle de l'enseignant en éthique et culture religieuse. Je ferai cela en comparant ce rôle à d'autres rôles sociaux : ceux de juge, de parent, de partisan et d'arbitre. Cela me permettra de montrer que la posture professionnelle attendue de l'enseignant est une posture qu'il est *possible*

d'adopter dans la mesure où l'on a bien saisi ce qui caractérise le rôle de l'enseignant en ÉCR. J'indiquerai ensuite en quoi cette posture, qui est *nécessaire* et *possible*, est également *balisée* par des critères propres au programme qui viennent préciser le sens des interventions impartiales de l'enseignant.

## 1. Une posture professionnelle possible

Pour bien faire ressortir les spécificités du rôle d'enseignant en ÉCR, je propose quelques comparaisons avec les rôles suivants : ceux de *parent* et de *partisan* d'un côté, ceux d'*arbitre* et de *juge* de l'autre côté. Je souligne tout d'abord qu'un rôle est une *position sociale* qui se caractérise par sa *régularité* et sa *durabilité* et vis-à-vis de laquelle existent des *attentes collectives*. Ainsi, être un parent ou un enseignant est quelque chose de *régulier* (ce n'est pas qu'un statut occasionnel) et de *durable* (cela ne dure pas qu'un instant). C'est aussi quelque chose auquel se rattachent des *attentes*. On s'attendra, socialement, à ce que le parent s'occupe bien de ses enfants, qu'il les nourrisse, leur fasse preuve d'un minimum d'affection, etc. Lorsque ce n'est pas le cas, on dira bien souvent que ce n'est pas un bon parent; puisque cette personne ne rencontre pas les attentes rattachées à ce rôle, on se permettra de la critiquer. Mais cette critique portera sur ses manquements à son rôle de parent; ce qui ne veut pas dire qu'elle n'est pas un bon professionnel, ou un bon ami. Il est tout à fait possible qu'elle accomplisse correctement ces autres rôles.

De la même façon, un enseignant peut bien accomplir son rôle d'enseignant ainsi que ses rôles, par exemple, de fils, de fille, de mère, de père. Il est possible aussi qu'il éprouve des difficultés à bien répondre aux attentes de l'un ou de plusieurs de ces rôles. Ce qu'il faut bien comprendre, toutefois, c'est que même s'il peut y avoir des liens entre les attentes adressées à ces différents rôles et même si c'est une seule et même personne qui cumule ces rôles, il n'en demeure pas moins que ces rôles ne sont pas interchangeable. Ce que je suis comme père n'est pas identique à ce que je suis comme époux. Si je me comportais vis-à-vis ma conjointe exactement comme je me comporte vis-à-vis mon enfant, il est probable que j'aurais à l'occasion quelques reproches.

Certains rôles se ressemblent sur certains points même s'ils semblent à première vue assez différents. C'est le cas des rôles de *parent* et de *partisan*. Si je m'identifie fortement comme partisan d'une équipe sportive, j'entretiens avec cette équipe une relation d'identification et même d'affection très prononcée. Si l'équipe

1. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Éthique et culture religieuse*. Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire. 2008, p. 12 (510).

2. *Ibid.*, p. 13 (511).

ne performe pas bien, cela m'ennuie, m'attriste ou me met en colère. Je me réjouis avec elle lorsqu'elle cumule les victoires. Est-ce bien différent du parent vis-à-vis son enfant? Sans pousser trop loin le rapprochement, on devra reconnaître que, dans les deux cas, le parent et le partisan partagent cette caractéristique d'être *partiaux* envers l'objet de leur affection. L'un et l'autre prennent en effet le parti de ceux qu'ils aiment.

De façon très différente, le *juge* et l'*arbitre* ne doivent surtout pas faire intervenir de relation d'identification et d'affection envers l'une ou l'autre des parties au procès (dans le cas du juge) ou l'une ou l'autre des équipes (dans le cas de l'arbitre). Un juge qui ne ferait pas montre d'un jugement impartial pourrait se voir destituer; un arbitre de sport dont le jugement ne serait pas impartial aurait tôt fait, lui aussi, de subir les foudres des partisans et de ses employeurs. Les raisons pour cela sont évidentes. Leurs fonctions commandent en effet qu'ils traitent de façon impartiale les parties au procès et les équipes : c'est que le juge et l'arbitre ont à veiller au respect de règles qui donnent sens à leurs fonctions de manière à s'assurer, dans un cas, que justice est rendue et, dans l'autre cas, que le meilleur l'emporte. Dans les deux cas, aucun traitement de préférence n'est admissible.

Qu'en est-il de l'enseignant en ÉCR? Son rôle ressemble davantage à ceux du juge et de l'arbitre qu'à ceux du parent et du partisan, même s'il ne leur est évidemment pas identique. Il est en effet exigé de son jugement professionnel qu'il soit empreint d'impartialité. Il est possible qu'un arbitre de sport préfère une équipe à une autre; cela ne doit toutefois pas affecter son jugement. Il est possible qu'un juge considère que les peines maximales applicables pour homicide lors de la conduite d'un véhicule en état d'ébriété sont insuffisantes; cela ne doit pas, non plus, affecter son jugement. On reconnaîtra les bons arbitres et les bons juges notamment à leur capacité à prendre une distance vis-à-vis leurs préférences personnelles et aussi à faire preuve d'une grande réserve à ce sujet. C'est ce qui est également attendu des enseignants. Tous, nous avons nos préférences et nos convictions personnelles. Or, et je vais développer brièvement chacune de ces

trois affirmations : premièrement, nos préférences et convictions ne regardent en rien les élèves; deuxièmement, cela vaut, non pas pour un groupe d'âge en particulier, mais bien pour tous les groupes; et troisièmement, cela vaut non pas pour une période de l'année, mais pour toute l'année scolaire.

- Tout d'abord, **nos valeurs et convictions ne regardent en rien les élèves** pas plus que celles du juge ne regardent les parties au procès. Cela s'impose et découle de tout ce que j'ai dit jusqu'ici. Si des élèves s'enquière auprès de leur enseignant de son appréciation d'une pratique religieuse ou d'une question éthique, il n'est pas difficile de leur expliquer que son rôle consiste à les aider à réfléchir par eux-mêmes et à manifester une compréhension du phénomène religieux, qu'il n'est pas là pour faire cela à leur place, mais plutôt pour les guider et les soutenir dans leur démarche.

- Et cela vaut pour tous les groupes d'âge. On se leurre si on pense qu'on devrait pouvoir agir autrement avec les tout jeunes – sous prétexte qu'ils auraient besoin de se faire dire quoi penser pour les sécuriser – ou encore avec les plus vieux du secondaire – sous prétexte qu'ils ne se laisseraient plus influencer. À l'école, les plus jeunes doivent apprendre, avec les ressources qui sont les leurs, à penser par eux-mêmes. La fonction de l'enseignant n'est pas celle des parents. Quant aux élèves plus âgés, ils sont soumis aux influences, quoi qu'ils en pensent et en disent. De toute façon, on n'aide jamais autant un élève à réfléchir par lui-même que lorsqu'on s'abstient d'exprimer ses propres convictions et préférences. C'est une attitude que j'entretiens même à l'université. Dans le cadre d'un cours d'*Introduction à l'éthique*, je présente des théories morales et des auteurs qui sont loin de tous converger vers la même direction. Je veux amener mes étudiants à comprendre ces théories et à être capables d'y réfléchir par eux-mêmes. Cela implique que je doive être aussi objectif que possible dans les exposés que je prépare : ce que j'en dis et la façon d'en parler ne doit pas permettre aux étudiants de savoir ce que j'en pense. Il n'en va pas différemment en

éthique et culture religieuse : le jugement professionnel de l'enseignant doit être aussi *objectif* que possible, sinon il quitte la posture requise par sa tâche. *L'objectivité dans le traitement des contenus va de pair avec une attitude d'impartialité.*

- Et ce jugement empreint d'objectivité et d'impartialité doit être maintenu toute l'année scolaire. Il n'est pas question de faire des entorses à cette règle parce qu'on est rendu à la fin d'un module ou à la fin de l'année scolaire. L'enfant ne cesse pas d'être influençable parce qu'un module est terminé. Comme tous les rôles, celui d'enseignant est et doit être durable. Que penserait-on de l'arbitre qui, une fois le match terminé, dirait aux journalistes qu'il est bien heureux de la victoire d'une des deux équipes en présence? Un tel laisser-aller pourrait être rassurant pour certains élèves qui seraient heureux d'apprendre que leur enseignant pense comme eux... mais que fait-on des autres? Surtout, on lancerait par là un étrange message du type : « Attendez à la fin et vous saurez ce que j'en pense », ce qui ressemble à : « Attendez un peu et vous saurez quelle est la bonne réponse. » Cela reviendrait à défaire d'une main ce qu'on a fait de l'autre, à mettre fin à la réflexion des élèves et à les empêcher d'aborder adéquatement les questions éthiques et les manifestations du phénomène religieux.

Ne l'oublions pas, il importe de limiter notre influence personnelle sur les élèves dans l'élaboration de leur point de vue. Et cela nécessite que l'enseignant fasse preuve de réserve, qu'il n'exprime pas ses préférences et convictions. Plaçons-nous un peu dans la situation d'un parent dont l'enfant suit le programme d'éthique et culture religieuse. Ce parent peut-il vraiment souhaiter que l'enseignant de son enfant se substitue à lui en lui indiquant les bons choix, quoi penser, quelles préférences mettre de l'avant? Le programme d'éthique et culture religieuse ne vise ni la quête de sens ni l'endoctrinement et, à moins que ce parent puisse avoir la certitude que l'enseignant pensera comme lui, il est peu probable qu'il souhaitera le voir jouer ce rôle qui lui revient en propre. Dans ce contexte, le plus sûr moyen pour l'enseignant d'avoir la

confiance des parents est de faire preuve de cette retenue qui est exigée par le programme et de ne pas confondre son rôle avec celui des parents.

Avoir en tête ce risque de confusion des rôles est d'autant plus important que, sur un point non négligeable, le rôle d'enseignant semble se rapprocher davantage du rôle de parent que des rôles d'arbitre et de juge. En effet, je ne crois pas me tromper en disant que beaucoup d'enseignants développent un rapport affectif avec leurs élèves. Il n'est pas si rare d'entendre des enseignants parler de leurs élèves *comme s'ils étaient* leurs enfants. Sans être aussi intense et engagé que celui des parents vis-à-vis leurs enfants, ce rapport affectif est donc certainement plus significatif que celui pouvant s'établir entre un juge et les parties présentes au procès. Ce rapport affectif comporte probablement des avantages notables pour la réussite d'un processus éducatif. En même temps, toutefois, il faut être bien conscient que plus ce rapport affectif sera important, plus il prendra la forme du lien rattachant des parents à un enfant, et plus l'influence de l'enseignant en tant que modèle risque d'être grande. Dans ces conditions, il est d'autant plus important de faire preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité si l'on compte réaliser sa mission correctement.

Je suis revenu souvent sur la nécessité de se méfier de sa propre influence. Cela ne veut pas dire, évidemment, que l'enseignant n'influence en rien les élèves. Dans la mesure où il respecte les orientations du programme ÉCR et qu'il comprend correctement son rôle, l'enseignant devrait amener les élèves à progresser dans le développement de leurs compétences et les aider à développer une pensée autonome et responsable. Il est donc clair qu'il fait partie de son rôle d'agir sur les élèves, mais qu'il ne le fera pas à partir de ses points de vue personnels. En ce sens, la posture professionnelle de l'enseignant qui exige de cette dernière un jugement empreint d'objectivité et d'impartialité va de pair avec le développement des compétences et les finalités du programme. En fait, et c'est

ce que je voudrais maintenant développer quelque peu, cette posture est *balisée* par ces compétences et finalités du programme qui viennent ainsi préciser le sens et les limites des interventions des enseignants.

## 2. Une posture professionnelle balisée

La posture professionnelle exigée de l'enseignant ne ferait pas sens si son rôle n'impliquait pas qu'il se fasse le gardien de certaines règles. En effet, *il n'est exigé de jugement impartial d'une personne occupant un rôle que lorsque ce rôle implique qu'il doit faire respecter des règles jugées essentielles à l'atteinte des finalités qui donnent sens au rôle en question*. Prenons à nouveau les exemples de l'arbitre et du juge. L'impartialité de

**L'enseignant est finalement le gardien des finalités du programme. La reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun doivent être au cœur de ses préoccupations.**

l'arbitre est requise parce que son rôle consiste à voir au respect des règles du jeu – ou du sport – par les participants. S'il n'est pas impartial, il se trouve à contrevenir lui-même à ces règles qui donnent sens à sa fonction. Même chose en ce qui concerne le juge. Il agit à la façon d'un tiers qui doit d'abord s'assurer que sont respectées les procédures légales afin que justice puisse être rendue. Il est aussi, bien entendu, le gardien d'un autre type de règles, c'est-à-dire les règles juridiques elles-mêmes. L'enseignant en ÉCR est dans une position analogue. S'il doit, comme le juge et l'arbitre, se tenir au-dessus de la mêlée, c'est qu'il a – en plus des considérations précédemment développées – la responsabilité de s'assurer du respect, dans son cas, de trois types de « règles » : les *règles du dialogue*, les *contenus de formation* en éthique et culture religieuse et les *finalités du programme*. Chacun de ces éléments font de lui un « gardien ».

Les contenus relatifs à la *pratique du dialogue* sont d'une nature différente des contenus de formation des deux autres compétences. L'enseignant a pour fonction de veiller à la qualité des échanges,

interactions et discussions qui ont cours dans sa classe. En tant que gardien des conditions favorables à l'exercice du dialogue, il n'occupe pas vis-à-vis du dialogue la même position que les élèves : eux doivent le pratiquer en tant que *participants*, l'enseignant doit plutôt s'assurer, en tant que *guide*, que le climat de la classe et les autres conditions en favorisent un exercice adéquat. D'où l'importance, encore une fois, qu'il ne se transforme pas lui-même en participant à ce dialogue afin d'éviter la confusion des rôles.

L'enseignant est également le gardien des *contenus de formation*. Il lui appartient de s'assurer que tout le travail réalisé en classe respecte bien ces contenus. La chose peut sembler banale, mais des dérives risquent pourtant de se produire. C'est le cas, par exemple, lorsqu'on s'aventure dans des sujets et des thèmes qui relèvent des contenus de formation d'un autre cycle. Les contenus de formation n'ont pas été choisis au hasard : les respecter est aussi important en ÉCR que ce l'est dans les autres matières. On évitera aussi les excentricités. Comme le soulignait mon collègue Pierre Lucier dans un article récent sur l'approche culturelle du phénomène religieux, il faut « (...) éviter les écueils et les pièges que sont le recours à l'insolite et à l'ésotérique, au “bizarre” préférablement éloigné et souvent déformé, qui peut être distrayant même s'il “pogne auprès des élèves”. On se méfierait tout autant de l'accessoire : non, Pâques n'est pas qu'affaire d'œufs peints ou de chocolat; ni Noël, affaire de cadeaux et de sapins décorés. (...) il faut surtout éviter les assimilations rapides et les amalgames douteux, qui sont généralement source de confusion et de contresens.»<sup>3</sup> Un jugement professionnel empreint d'objectivité consiste à dire ce qu'il en est des choses telles qu'elles sont, sans laisser ses *a priori* et ses pré-jugements intervenir. Être le gardien des contenus de formation, c'est donc d'abord les connaître et les respecter dans l'exercice de son rôle d'enseignant, comme le juge doit connaître et respecter, dans son rôle de juge, les lois qu'il est appelé à faire respecter.

3. Pierre Lucier, « L'approche culturelle du phénomène religieux », *Éthique publique*, vol.10, no1, 2008, p.157. (Voir la version abrégée de cet article en page 19)



L'enseignant est finalement le gardien des **finalités du programme**. La reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun doivent être au cœur de ses préoccupations. C'est à la lumière de ces finalités qu'il doit interpréter tout le reste et intervenir auprès de ses élèves. C'est là, pourrait-on dire *son parti pris fondamental*. Car il s'agit bien en effet d'un parti pris, comme le sont ses engagements envers la pratique du dialogue et les contenus de formation en éthique et culture religieuse. L'arbitre a un parti pris à l'endroit de son sport et de ses règles; le juge a un parti pris favorable au droit et à la justice : ces partis pris expriment qu'ils comprennent le sens de leur pratique et de leur rôle. Loin d'être incompatibles avec l'exigence

**La poursuite du bien commun disqualifie les positions qui rendent impossible le vivre-ensemble, qui méprisent les règles de base de la sociabilité et de la vie en commun et qui rejettent les principes et idéaux démocratiques de la société québécoise.**

d'impartialité, ce sont justement ces partis pris qui nécessitent de leur part un jugement empreint d'impartialité à l'endroit des joueurs ou des parties en présence au procès. Il en va de même avec le parti pris à l'endroit des finalités du programme qui exige des enseignants qu'ils manifestent un jugement empreint d'impartialité vis-à-vis les jeunes et les objets à discuter et à comprendre.

En ce sens, le programme ÉCR est loin de promouvoir le relativisme. En favorisant la pratique du dialogue, l'enseignant développe « (...) chez les élèves un esprit d'ouverture et de discernement par rapport au phénomène religieux »<sup>4</sup> ainsi que des « (...) aptitudes et des dispositions leur permettant de penser et d'agir de façon responsable par rapport à eux-mêmes et à autrui »<sup>5</sup>. Déjà, cela implique que certaines attitudes pouvant être cultivées par des élèves seront combattues. Le mépris et le dénigrement des autres et de leurs convictions ne peuvent être tolérés; les arguments fallacieux, quant à eux, ne sont pas des tabous, mais ils ont à être expliqués de façon à ce qu'ils soient dépréciés. La pratique du dialogue exige d'emblée une ouverture aux autres et une

capacité d'écoute qui ne peuvent s'accommoder de telles attitudes de repliement sur soi et d'usage non raisonnable du discours. Les finalités du programme viennent elles aussi délimiter le champ de ce qui est acceptable, de ce qui peut se dire et de ce qui peut prétendre valoir. Ainsi, la poursuite du bien commun disqualifie les positions qui rendent impossible le vivre-ensemble, qui méprisent les règles de base de la sociabilité et de la vie en commun et qui rejettent les principes et idéaux démocratiques de la société québécoise.

Sur cette patinoire dessinée par les finalités du programme et les règles du dialogue, il y a une grande place pour réfléchir sur des questions éthiques, analyser des expressions de diversité de façons de penser, d'être et d'agir. Les positions exprimées peuvent varier grandement et elles méritent d'être examinées. Le programme favorise l'accueil et l'ouverture et entend participer à développer une pensée autonome et responsable : il ne peut donc être directif, moralisant. Mais il n'est pas non plus permissif à outrance. Favoriser une pensée autonome, c'est *prendre le parti* d'un usage raisonnable du discours, d'une pensée capable de se discipliner, de se donner des règles. Favoriser une pensée responsable, c'est cultiver chez l'élève l'habitude – et même

le besoin – de prendre en compte les autres, ceux à qui il peut être appelé à répondre de sa compréhension des phénomènes religieux, de ses choix et de ses actions. Les règles du dialogue et les finalités du programme délimitent ainsi le

terrain du dicible, installent des barrières au-delà desquelles on quitte le terrain du raisonnable et de ce qui peut valoir dans une société démocratique. L'enseignant officie sur cette patinoire, occupant une position au-dessus de la mêlée, mais ayant à cœur le développement des compétences et le respect de ces règles et finalités qui donnent tout leur sens à son rôle.

\*\*\*\*\*

L'éthique et la culture religieuse sont des sujets et des préoccupations sensibles vis-à-vis desquels on a tout intérêt à ne pas confondre les rôles des différents intervenants. Le parent intervient auprès de son enfant à partir de ses préférences et convictions; le parti pris de l'enseignant doit être celui du programme plutôt que celui de ses préférences et convictions. C'est là une distinction fondamentale.

Malgré tout, il y aura toujours des gens qui soutiendront que le type d'intervention attendu de l'enseignant qui comprend bien son rôle revient à favoriser le relativisme et le cynisme. Cela veut tout simplement dire qu'il y en aura toujours qui, pour des motifs religieux ou idéologiques, se refuseront à comprendre ce programme et les bénéfices qu'il peut représenter pour une société pluraliste. En réponse à cela, il



snd.qc.ca « D'Haïti à l'École Saint-Dominique », février 2009.

n'y a, au bout du compte, rien d'autre à opposer que de faire le mieux possible ce qui est exigé par le programme d'éthique et culture religieuse. Le temps se chargera du reste.

4. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, op. cit., p.2 (500).

5. Ibid., p.1 (499).



# L'APPROCHE CULTURELLE DU PHÉNOMÈNE RELIGIEUX

Pierre Lucier

Titulaire de la Chaire Fernand-Dumont sur la culture  
INRS - Urbanisation, culture et société

Le titre de cet exposé veut évoquer des perspectives permettant d'aller au cœur du volet *culture religieuse* du nouveau programme *Éthique et culture religieuse*<sup>1</sup> et d'en marquer à la fois la nouveauté et la continuité. Il permet aussi de souligner la cohérence de ce programme avec l'ensemble du *Programme de formation de l'école québécoise*, qui invite à « enseigner dans une perspective culturelle<sup>2</sup> » et à proposer « des apprentissages culturellement ancrés<sup>3</sup> ». Il rejoint également cette orientation générale de la formation à l'enseignement qui, à côté de celle relative à la « professionnalisation de l'enseignement », fait la promotion d'une « approche culturelle de l'enseignement<sup>4</sup> ».

Nous sommes donc en solide compagnie.

## 1. Les concepts clés

Trois concepts clés doivent ici être brièvement établis : les concepts de culture, de phénomène religieux et de culture religieuse.

### La « culture »

Le programme *Éthique et culture religieuse* ne propose pas de définition de la culture. Une telle définition y est comme implicite, voire préalable, et reprend l'essentiel des définitions les plus couramment pratiquées

En fait, deux contenus sémantiques sont visés et renvoient constamment l'un à l'autre. De portée objective, le premier voit dans la culture le complexe ensemble que constituent les manières de sentir, de penser et de s'exprimer, partagées par un ensemble plus ou moins considérable d'individus et qui marquent, dès lors, leur

appartenance au groupe. Cet ensemble comprend pratiquement tout ce qui peut caractériser un groupe et qui se traduit dans toutes sortes de sphères d'activité et d'expression : les croyances, les traditions, les institutions, les coutumes, les arts, etc. C'est là un sens souvent appelé *anthropologique*. On n'en fera pas pour autant un tout « choséifié » ou « essentialisé », comme s'il s'agissait d'un corpus qui ne serait pas lui-même un milieu dynamique et matriciel, sans cesse travaillé et propulsé par de nouveaux défis de configuration et d'assemblage. On qualifie ce sens d'« anthropologique », parce qu'il recouvre l'ensemble de la vie en société et offre des repères suffisamment campés pour qu'on puisse, par exemple, parler de culture « française », « américaine », « chinoise » ou « québécoise » ou, selon certains clivages plus horizontaux, de culture « jeune », « militaire », « universitaire », « gothique » ou autre. Dans un sens plus restreint et plus spécifique, le mot « culture » est aussi employé pour désigner, à l'intérieur de cette vaste acception anthropologique, ce qui a trait à l'expression artistique proprement dite – la littérature, le théâtre, le cinéma, la peinture, l'architecture, etc. C'est le sens qui correspond à la mission de la plupart des « ministères de la culture » ou du « patrimoine », traditionnellement intéressés aux « affaires culturelles ».

L'autre signification du mot « culture » est dite subjective. Elle désigne une compétence personnelle acquise et développée, une sorte de conquête généralement estimée comme positive et louable : on parle d'une personne cultivée, c'est-à-dire ayant des connaissances, mais ayant aussi la capacité de situer les choses

et d'en comprendre l'émergence et le fonctionnement. Cette culture peut être à portée générale : la culture générale suppose un ensemble de connaissances concernant plusieurs dimensions de l'activité humaine. Elle peut aussi être de portée plus sectorielle : il y a telle chose qu'une culture littéraire, scientifique, cinématographique, historique ou autre – religieuse, en l'occurrence. Des personnes développent ainsi, dans un domaine qui correspond à un sous-ensemble de la culture objectivement considérée, une compétence où se conjuguent connaissances et capacité de compréhension.

De l'une à l'autre de ces deux grandes acceptions, on note d'incessants chassés-croisés; « être cultivé », en effet, exige que l'on soit capable de décoder et de comprendre les signes et les expressions de la culture objectivement considérée. Le programme *Éthique et culture religieuse* comporte un tel va-et-vient, qui touche tantôt la culture de la personne, tantôt son objet essentiel, la culture.

### Le « phénomène religieux »

Le « phénomène religieux » est un concept central pour la compréhension du propos du programme *Éthique et culture religieuse* : il sert à décrire l'objet même de la compétence relative à la culture religieuse. Son explicitation est d'autant plus nécessaire que, tout comme les [anciens] programmes confessionnels (...), le programme *Éthique et culture religieuse* ne propose pas de définition de la religion. Trait paradoxal en apparence seulement, car entreprendre de définir formellement la religion, c'est facilement s'engager dans un maquis, à moins d'adopter carrément

1. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Éthique et culture religieuse*. Primaire et *Éthique et culture religieuse*. Secondaire, Versions approuvées et révisées sur le plan linguistique, datées du 27 août 2007 et disponibles sur le site du Ministère. Dorénavant : ÉCRP et ÉCRS.

2. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise*. Enseignement secondaire. Premier cycle, Québec, 2003, p. 7.

3. Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise*. Éducation préscolaire. Enseignement primaire, Québec, 2001, p. 4.

4. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *La formation à l'enseignement*. Les orientations, Les compétences professionnelles, Québec, 2001, p. 33ss.

une approche théologique ou philosophique particulière – ce que ne peut évidemment pas faire le nouveau programme. Les innombrables définitions de la religion qui sont disponibles comportent inévitablement des assises et une lecture qui relèvent tantôt d'une croyance particulière, tantôt d'une théorie, explicite ou implicite, sur la nature de la religion.

L'approche culturelle préconisée par le programme *Éthique et culture religieuse* a plutôt conduit à emprunter une voie indirecte et à cerner, à l'intérieur du vaste ensemble que constitue la culture objectivement considérée, une sorte de sous-ensemble constitué d'éléments observables – des croyances, des textes, des enseignements, des symboles, des figures, des rites, des fêtes, des règles de conduite, des institutions, des valeurs, des lieux de culte, des modes d'organisation, des personnages marquants, des oeuvres d'art, des pratiques alimentaires et vestimentaires, des noms de rues, etc.<sup>5</sup> – qui, à des degrés divers, traduisent une certaine vision du monde, affirment un certain sens de la destinée humaine, promeuvent une certaine façon de vivre et comportent fréquemment, mais pas nécessairement, une référence, voire une relation personnelle, à un ou à des êtres transcendants. Ce sous-ensemble, lui-même très vaste, est considéré comme « religieux » moins par conformité à quelque définition préalable que « réputé tel », soit parce qu'il réfère explicitement à une religion instituée et reconnue comme telle – un cas clair, qui est largement dominant dans le programme *Éthique et culture religieuse* –, soit parce que ses adeptes le définissent comme tel – le cas n'est pas rare, y compris chez les groupes émergents –, soit parce que le discours public ou médiatique le désigne comme tel « de commune renommée », soit parce qu'il est analysé comme tel par « repérage expert » théologique ou religiologique, et sans qu'on demande nécessairement alors

la « permission » des premiers intéressés. Le « phénomène religieux » constitue donc un important pan d'expressions culturelles, circonscrit ici de manière pour ainsi dire empirique et sans contenu totalement défini a priori.

Ce sous-ensemble de la culture est appelé « phénomène », non pas parce qu'il serait bizarre ou rare, mais parce que, visible et observable<sup>6</sup>, il est « ce qui apparaît » et que l'on considère comme tel. Le programme utilise parfois comme synonymes : « le religieux<sup>7</sup> », le « champ religieux<sup>8</sup> » ou, plus souvent, les « signes<sup>9</sup> » ou les « expressions du religieux<sup>10</sup> ». Ce « phénomène » est inscrit et évolue « dans le temps et l'espace<sup>11</sup> » : il émerge dans divers « univers socioculturels<sup>12</sup> », qu'il influence aussi lui-même; il produit et inspire des traditions; il forme des héritages et des patrimoines, qui sédimentent eux-mêmes dans l'ensemble de la culture, y exerçant souvent des influences directes sur les valeurs et les modèles sociaux aussi bien que sur le langage ou sur l'architecture, y laissant parfois des vestiges et des traces bien au-delà des adhésions croyantes de la collectivité. C'est un phénomène qui comporte ainsi de nombreuses dimensions, que le programme *Éthique et culture religieuse*, deux fois plutôt qu'une, prend le soin d'énumérer : les dimensions « expérientielle, historique, doctrinale, morale, rituelle, littéraire, artistique, sociale, politique<sup>13</sup> ». La seule définition contenue dans le programme, celle d'« expression du religieux », réfère justement à ces dimensions : « élément appartenant à une ou plusieurs dimensions d'une religion<sup>14</sup> ». Le nouveau programme place donc d'emblée le « phénomène religieux » à l'enseigne des signes culturels observables et c'est par eux qu'il propose de remonter jusqu'à ses diverses dimensions, l'expérientielle, la doctrinale et les autres.

## La « culture religieuse »

La « culture religieuse », cet autre concept clé pour l'intelligence du programme *Éthique et culture religieuse*, renvoie, pour sa part, à une définition qui est explicite dans le programme lui-même. Il s'agit clairement d'une « compétence » à acquérir, faite de connaissances et de capacité de compréhension, ce qui nous situe d'emblée dans l'acception subjective de la culture. Il s'agit de développer chez les élèves une « compréhension éclairée des multiples expressions du religieux<sup>15</sup> », une « capacité de saisir le champ religieux dans ses diverses expressions<sup>16</sup> », une « compréhension des signes dans lesquels s'exprime l'expérience religieuse<sup>17</sup> », une « compréhension des principaux éléments constitutifs des religions<sup>18</sup> », une « capacité d'associer ces expressions à leur religion respective et de percevoir les liens qu'elles peuvent avoir avec divers éléments de l'environnement social et culturel<sup>19</sup> ». L'élève est ainsi amené à « découvrir la signification de différentes expressions du religieux<sup>20</sup> » et à en « saisir la complexité<sup>21</sup> ». On vise à former des personnes « cultivées » en matière religieuse.

Conformément à la dynamique sémantique interne du concept de culture, qui renvoie toujours à son objet, autant le programme *Éthique et culture religieuse* définit la culture religieuse comme une compétence, autant il en cerne l'objet propre, qui est le phénomène religieux tel que décrit plus haut – un sous-ensemble de la culture objectivement considérée. Ce sera dès lors une approche culturelle, parce qu'essentiellement ancrée dans le décodage des signes et des expressions de la culture, celles qui sont réputées religieuses, bien sûr, mais sans les isoler de l'ensemble de la culture et des contextes socioculturels. L'approche sera également culturelle en ce que l'objet religieux sera considéré dans un espace que définit aussi le programme *Éthique et*

5. Voir les énumérations dans ÉCRP et ÉCRS, p. 9 et 36. Les programmes confessionnels (...) comportent[aient] de semblables énumérations : récits, rites, symboles, éléments littéraires, artistiques, architecturaux, oeuvres, édifices, objets de culte, toponymie, langage, etc. (*Enseignement moral et religieux catholique*, p. 298, 531, 535, 547); pratiques, signes visibles, fêtes, symboles, personnages fondateurs, rites et coutumes, expressions langagières et artistiques, fêtes, personnages marquants, pratiques alimentaires et vestimentaires, etc. (*Enseignement moral et religieux protestant*, p. 310, 314, 319, 553, 560, 561, 565).

6. «Tangible», comme [disait] le Programme d'enseignement moral et religieux protestant (p. 560), qui, lui aussi, [traitait] du «phénomène religieux» (p. 310, 319, 553, 561), à l'instar du Programme d'enseignement moral et religieux catholique (p. 531-535).

7; 8 et 9. ÉCRP et ÉCRS, p. 6.

10. Par exemple, ÉCRP, p. 36, et ÉCRS, p. 35

11. ÉCRP et ÉCRS, p. 6.

12. ÉCRP et ÉCRS, p.9.

13. ÉCRP, p. 9 et 36, et ÉCRS, p. 9 et 35.

14. ÉCRP, p. 58, et ÉCRS, p. 54

15; 16 et 17. ÉCRP et ÉCRS, p. 6.

18. ÉCRP et ÉCRS, p. 9.

19; 20 et 21. ÉCRP, p. 36, et ÉCRS, p. 35.

*culture religieuse* : c'est la culture québécoise qui y sera nettement privilégiée, sans être exclusive, cependant, et dans la perspective d'ouverture et de libre circulation qui caractérise cette culture même. Le programme annonce donc clairement l'intérêt particulier et prioritaire qu'il accorde aux « expressions du religieux présentes dans la culture québécoise et dans le monde<sup>22</sup> », à l'« environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs<sup>23</sup> », à l'expérience « des individus et des groupes qui contribuent à façonner la société<sup>24</sup> ». La stratégie pédagogique est nette : « un regard privilégié est porté sur le patrimoine religieux de notre société<sup>25</sup> ».

Ainsi, l'approche est culturelle, à la fois parce qu'elle a les signes culturels pour objets et parce qu'elle s'intéresse prioritairement à la culture québécoise. Ces traits, particulièrement le second, sont d'une importance majeure et peuvent, à bon droit, être considérés comme la principale base de légitimation de la prescription relative à l'importance à accorder aux diverses religions et à la prépondérance qu'on entend donner au catholicisme et au protestantisme, puis au judaïsme et aux spiritualités des peuples autochtones, puis à d'autres religions d'implantation plus récente au Québec. C'est aussi la plus solide base de justification du caractère obligatoire du programme, l'appropriation de la culture québécoise ne pouvant évidemment pas constituer un objectif pédagogique facultatif.

Cette approche culturelle, le programme en pousse plus avant les implications en faisant de la pluralité une dimension essentielle de la culture religieuse. Déjà exigée par l'initiation à une culture québécoise elle-même plurielle, cette diversité fait partie de la compétence poursuivie. Le programme est explicite : il vise la compréhension des « multiples expressions du religieux<sup>26</sup> », de « différentes expressions du religieux<sup>27</sup> », et propose « l'examen d'une diversité de façons de penser, d'être et d'agir issues de différents univers, religieux ou autres<sup>28</sup> ». Le motif en est également net : on « ne

propose pas à l'élève un univers particulier de croyances et de repères moraux<sup>29</sup> ». Déjà exclue des visées des programmes confessionnels actuels, la religion unique constituerait un objet inapproprié pour l'acquisition d'une culture religieuse en prise avec la société québécoise actuelle.

Pour le programme *Éthique et culture religieuse*, la culture religieuse est donc définie comme une compétence à acquérir, à partir d'un objet spécifique et pluriel – les expressions du religieux –, liée à l'ensemble de la réalité socioculturelle et en référence à un espace également spécifique – la société québécoise, ouverte sur le monde. Ce faisceau sémantique est constant et systématiquement repris là où le programme traite de culture religieuse et jusque dans la présentation détaillée de la compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux*.

## **2. La compétence Manifester une compréhension du phénomène religieux**

Placé sous le signe de la « compréhension », le programme propose clairement une visée proprement cognitive. Comprendre, c'est plus que repérer, identifier, noter, observer, collectionner, « empiler » ou cataloguer; c'est aussi autre chose qu'expliquer, déconstruire, légitimer ou refuser; c'est même aller plus avant que la seule capacité de vibrer aux mêmes émotions. La compréhension que vise le programme *Éthique et culture religieuse* renvoie essentiellement à la saisie des significations.

On s'occupera donc des signes et des expressions du religieux. Non pas d'abord des doctrines, des systèmes, des évolutions historiques, encore moins des théories « sur » la religion. Ces signes, on s'emploiera à en expliciter le sens, c'est-à-dire à saisir ce qu'ils veulent dire pour les croyants eux-mêmes et ce que les croyants veulent dire en les projetant visiblement. D'un rite funéraire, par exemple, on ne s'arrêtera pas à ses allures de spectacle : ce qui importe, c'est ce qu'on veut y traduire en vivant le deuil de telle ou telle manière et en traitant les morts de telle ou telle manière. Les rites joyeux appellent le

même déchiffrement : de quoi et pourquoi les croyants se réjouissent-ils? Quant aux pèlerinages, ils sont manifestement autre chose que du kilométrage ou de la fête foraine : Compostelle, La Mecque et la Khumbh Mela disent des choses différentes à travers des déplacements et des rassemblements aux indéniables analogies.

La « quête de sens » dont le programme *Éthique et culture religieuse* fait une de ses tâches essentielles, ce n'est pas la quête de sens vécue par les élèves et qu'on s'appliquerait à éveiller, à stimuler ou à accompagner. C'est la quête du sens des signes et des expressions du religieux. On peut évidemment penser que, à l'instar d'autres matières d'enseignement – la littérature, l'art, l'histoire, etc. –, le programme *Éthique et culture religieuse* pourra fournir des occasions de cheminement personnel. On peut même le souhaiter, tout comme on le souhaite des autres enseignements. Mais ce ne sera ni plus ni moins que cela. Contrairement aux [anciens] programmes confessionnels (...), surtout le programme catholique, la « quête de sens » des élèves n'est plus l'objectif formellement visé. C'est sans doute même là un des aspects majeurs du virage pédagogique exigé d'enseignantes et d'enseignants dorénavant clairement sortis du champ de la formation religieuse ou de quelque autre perspective d'adhésion.

Ce champ religieux, on l'a souligné, c'est d'abord celui de l'espace québécois, de son patrimoine, de sa configuration socioreligieuse, auquel il s'agit maintenant de sensibiliser l'ensemble des élèves, quelles que soient leurs origines et leurs appartenances religieuses. Ce sera une sensibilisation à la pluralité, celle-là même qui, avec des insistances diverses, caractérise notre société et la relie à l'ensemble de la planète, elle-même rendue quotidiennement présente dans les foyers. Cette diversité, le programme *Éthique et culture religieuse* en fait même un vecteur de la compréhension recherchée : manifester une compréhension du phénomène religieux, c'est aussi saisir cette diversité même et être capable de s'y

22. ÉCRP et ÉCRS, p. 6.

23. ÉCRP, p. 36, et ÉCRS, p. 35.

24. ÉCRP et ÉCRS, p. 6.

25. ÉCRP et ÉCRS, p. 9.

26. ÉCRP et ÉCRS, p. 6.

27 et 28. ÉCRP, p. 36, et ÉCRS, p. 35.

29. ÉCRP et ÉCRS, p. 6.

situer. C'est vrai pour la diversité des traditions religieuses observées. C'est vrai pour la diversité des courants qui se manifestent à l'intérieur des traditions religieuses elles-mêmes. C'est également vrai pour ces « autres représentations » du monde et de la vie humaine, des représentations non religieuses, souvent désignées comme « séculières », dont la compréhension est indissociable de la compréhension du phénomène religieux. C'est qu'il y a bien, aux niveaux mêmes où se situe le religieux – ceux du sens de la vie et de la destinée humaine –, des discours et des représentations qui empruntent d'autres voies que le religieux, parfois même en s'en éloignant ou en s'y opposant. Le programme *Éthique et culture religieuse* ne propose pas d'en faire un objet d'enseignement parallèle; il invite plutôt à inclure, dans la compréhension du phénomène religieux, une bonne saisie de ces perspectives « autres », une saisie qu'il présente comme nécessaire au développement de la compétence visée. Le déchiffrement du religieux inclut cela, comme en creux ou en contrepartie.

Les trois composantes de la compétence traduisent éloquemment l'ensemble des traits que l'on a ici décrits : décoder, relier, situer, pourrait-on dire pour traduire librement les libellés du programme.

Décoder, c'est-à-dire repérer, explorer et analyser les expressions du religieux : cela campe nettement l'objet et la tâche de la compétence, qui est d'interpréter des signes. Relier, c'est-à-dire rattacher les signes aux diverses traditions et aux environnements socioculturels dans lesquels ils surgissent et évoluent : telle est bien la nécessaire portée de la démarche de décodage. Situer, c'est-à-dire replacer par rapport à la diversité interne aux traditions elles-mêmes, par rapport aux autres traditions religieuses et par rapport aux autres représentations – « séculières » – du monde et de la vie humaine : telle est aussi la portée d'une culture religieuse qui inclut nécessairement l'intelligence de la diversité.

L'ensemble de ces caractéristiques de la compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux* découpe et balise ainsi un espace pour une « pédagogie culturelle », dont il

importe aussi d'explicitier la teneur, le potentiel et les défis.

### 3. Une pédagogie culturelle

L'approche culturelle exige (...) une pédagogie qui, dans son entreprise de décodage et d'explicitation du sens, ne craindra pas de viser l'essentiel; de manière adaptée à l'âge des élèves, assurément, mais bien l'essentiel, ce sans quoi on ne pointerait pas les significations les plus porteuses et les plus vraies. L'exploration de la fête chrétienne de Pâques, par exemple, accordera la place qui leur revient aux éléments festifs observés, y compris les plus faciles – les œufs, le lapin, l'eau du ruisseau, la première lune du printemps, etc. Mais la démarche de compréhension devra bien, tôt ou tard, aller au centre des mystères célébrés, quelque chose qui, dans ce cas, ressemble au Calvaire et au tombeau, et qui évoque la dramatique de la mort et de la vie, de l'exil et de la délivrance, de la

*Le programme Éthique et culture religieuse est généreux dans l'éventail des possibilités à explorer.*

*Mais on doit comprendre que c'est pour faciliter l'adaptation aux environnements des divers groupes d'enfants et non pour favoriser quelque étalage kaléidoscopique*

commémoration et de l'actualisation d'un geste central de salut qui sous-tend l'exclamation chrétienne « Christ est ressuscité »! Et la Pâque juive, la chrétienne s'y greffant d'ailleurs étroitement, comment en bâtir la compréhension sans aller, par-delà le rituel observé, jusqu'à quelque chose qui évoque la sortie d'Égypte et le passage de la Mer rouge, la grande geste du salut et de l'Alliance? Et la solennelle prière musulmane qui ouvre le Coran, comment en permettre la compréhension sans évoquer, par-delà les prosternations observées à la mosquée ou ailleurs, quelque chose de l'affirmation, en Islam, de l'absolue transcendance divine? Et le baptême chrétien, par-delà et à travers l'eau versée, le vêtement blanc, le cierge allumé, comment en comprendre quelque chose d'essentiel sans quelque percée sur le mystère de la mort et de la vie et sur l'accueil de la communauté ecclésiale? Et la circoncision, comment en avoir quelque

compréhension sans considération éventuelle d'Abraham, père des croyants et « signataire » de l'Alliance?

Les tâches d'interprétation inhérentes à une pédagogie culturelle du phénomène religieux, on le devine, sont complexes, et ce n'est ni du premier coup, ni au premier cycle du primaire qu'on ira dans les zones les plus profondes du sens. Mais on ne saurait s'exempter de mettre les élèves sur les « bonnes pistes » et de préparer les explorations subséquentes. Il faudra, pour cela, éviter les écueils et les pièges que sont le recours à l'insolite et à l'ésotérique, au « bizarre » préférablement éloigné et souvent déformé, qui peut être distrayant même s'il « pogne auprès des élèves ». On se méfiera tout autant de l'accessoire : non, Pâques n'est pas qu'affaire d'œufs peints ou de chocolat; ou Noël, affaire de cadeaux et de sapins décorés; ou le Ramadhan, affaire de rassemblements nocturnes; ou l'Eucharistie, affaire de bon repas entre amis, etc. Et que dire de la surcharge? Il y a sans doute de bonnes raisons de se réjouir que certains reprochent au programme *Éthique et culture religieuse* de comporter de trop nombreux éléments de connaissance – un beau reproche, tout compte fait! Mais s'impose assurément la nécessité de choisir parmi les contenus possibles, la modération, ici comme ailleurs, ayant bien meilleur goût. Il faut surtout éviter les assimilations rapides et les amalgames douteux, qui sont généralement source de confusion ou de contresens.

Le programme *Éthique et culture religieuse* est généreux dans l'éventail des possibilités à explorer. Mais on doit comprendre que c'est pour faciliter l'adaptation aux environnements des divers groupes d'enfants et non pour favoriser quelque étalage kaléidoscopique. En toute hypothèse, cependant, on imagine bien que le pire ennemi d'une approche culturelle centrée sur l'interprétation des signes serait de mettre les élèves sur de « fausses pistes » et de faire alors le contraire de ce que l'on vise. Ainsi, proposer de trouver l'étoile des Mages dans quelque encyclopédie d'astronomie, ou d'identifier la montagne où se serait échouée l'arche de Noé, ou chercher comment une résurrection générale des



morts peut être compatible avec les pratiques d'incinération, ou étudier les récits de création à la manière de théories scientifiques ou en se demandant comment les fils d'Adam et d'Ève ont bien pu engendrer, etc. : autant de pistes dont l'énoncé seul fait apparaître le caractère inapproprié. Il faut les mentionner, cependant, non pas parce qu'on serait tenté de s'y mouvoir, mais parce que cela fait ressortir, comme *a contrario*, la nécessité de fréquenter les bonnes voies d'interprétation.

Cette pédagogie est exigeante et suppose un bon bagage de connaissances maîtrisées, ainsi que le besoin en a été maintes fois exprimé et à quoi s'emploient les opérations de formation, sans véritable précédent, actuellement déployées sur l'ensemble du territoire. Il n'en faut pas moins rappeler que le programme *Éthique et culture religieuse* n'innove pas en tous points en matière de pédagogie culturelle. Oui, il y [a] un changement de cap majeur, mais c'est essentiellement celui qui sollicite la posture professionnelle, appelée à quitter les approches de type confessionnel pour adopter l'approche culturelle qu'on a décrite ici.

On comprendra aussi que personne ne demande aux enseignantes et aux enseignants de se lancer tout de go dans la panoplie complète des contenus du programme. Ils le voudraient, d'ailleurs, qu'ils n'auraient même pas le temps d'y recourir en classe – et ce serait trop, de toute façon. On doit plutôt souhaiter qu'ils aient la sagesse d'entrer progressivement dans les contenus du programme, en tenant compte des besoins prioritaires de leurs environnements et en étant attentifs à leur propre « confort » pédagogique, lequel tient généralement à ce qu'on enseigne d'abord... ce que l'on sait! Si une application progressive du programme a du sens, c'est celui-là. Et évidemment pas celui d'imaginer que l'on puisse adopter progressivement l'approche culturelle qui sera dorénavant la norme professionnelle et éthique.

Une telle approche culturelle découpe d'elle-même un important défi pédagogique : relativiser, mais sans relativisme. Le mot « relativisme » importe ici moins que la chose, qui semble en

inquiéter certains, surtout chez les croyants les plus fermement déclarés. Le « relativisme », en effet, désigne un éventail assez large de positionnements philosophiques, la plupart n'arrivant tout de même que rarement à soutenir vraiment que « tout est relatif » – y compris cette proposition même! Dans son sens le plus commun, le relativisme réfère à une forme ou l'autre d'absence de repères objectifs, indépendants, « absolus ». Les repères, car il y en a toujours, bougeraient avec l'observateur, selon les angles et selon les circonstances. Au bout du compte, tout se vaudrait, tout « reviendrait au même » :

**Le programme ÉCR assume la promotion de grandes valeurs : l'ouverture, le respect, le dialogue dans les rapports sociaux; l'égalité de tous quant aux droits fondamentaux inscrits dans nos chartes; la légitimité d'une culture publique**

belle voie de banalisation et d'aplatissement! Il faut le dire avec fermeté : ce n'est pas du tout ce que promeut le programme *Éthique et culture religieuse*. Non, tout n'y est pas dans tout, tout n'y « revient pas au même », toutes les religions n'y sont pas confondues. Les signes n'y signifient pas n'importe quoi, surtout pas ce que l'observateur aurait le goût ou la fantaisie d'y voir. Il y a des repères, il y a des interprétations plus valables que d'autres; ici comme toujours, c'est même la différence qui permet de dire et de saisir les sens.

Tout au long des activités de décodage des signes et de pratique de dialogue, l'élève exerce son droit d'être ce qu'il est, d'affirmer ses croyances, ses valeurs et ses convictions. Celles-ci peuvent être écoutées, respectées, « reconnues »; elles devraient même intéresser les autres. Mais l'élève constate aussi qu'il n'est pas seul. Il est sensibilisé à d'autres perspectives, à d'autres croyances et à d'autres pratiques qui ont cours dans la société qui est la sienne. Il prend conscience que d'autres peuvent avoir des croyances, des valeurs et des convictions différentes des siennes, qu'il doit aussi apprendre à écouter, à respecter, à « reconnaître ». Il prend ainsi inévitablement une certaine distance par rapport à son expérience, celle-là même que l'école a la mission de proposer. Cela, à n'en pas douter, « relativise » les choses, qui sont ainsi situées dans la pluralité : le

vivre-ensemble n'est pas possible autrement. On doit le dire en toute transparence : cette « relativisation » est explicitement visée par le programme *Éthique et culture religieuse* et on ne doit surtout pas s'en excuser! Mais ce n'est pas du relativisme – pédagogiquement inexcusable, celui-là!

On le voit, il y a un potentiel énorme dans une telle pédagogie culturelle. C'est même celui sur lequel l'ensemble de l'école doit pouvoir tableer pour la réalisation de sa mission d'instruire, de socialiser et de qualifier.

\* \* \* \* \*

Il faut le redire : le programme *Éthique et culture religieuse* ne se meut pas dans la neutralité. Ce n'est pas parce qu'il n'est pas confessionnel qu'il n'affirme ou ne « confesse » rien. Ce que certains voudront peut-être appeler son parti pris, c'est celui-là même qui sous-tend les grandes valeurs dont il assume explicitement la promotion : l'ouverture, le respect, le dialogue dans les rapports sociaux; l'égalité de tous quant aux droits fondamentaux inscrits dans nos chartes; la légitimité d'une culture publique commune à laquelle tous doivent être initiés. Et puis, bien sûr, par le seul fait de l'établissement de ce programme obligatoire, l'affirmation de l'importance de l'éthique et de la culture religieuse dans le profil de formation rendu accessible par l'école de base. Cela ne constitue assurément pas une avancée pour quelque philosophie spiritualiste de la personne humaine, mais cela équivaut encore moins à quelque vision aplatée de la personne humaine et de la culture.

On aura compris que, conduite avec l'intention de « laisser parler le programme » et d'en faire émerger la dynamique interne en matière de culture religieuse, la présente analyse n'en a pas moins tous les traits d'une « défense et illustration ». Oui, c'est aussi un plaidoyer.

*Ce texte est une version abrégée de la conférence prononcée au quatrième forum national, le 16 avril 2008. Pour consulter le texte complet, aller au [www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/](http://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/), dans la section « Forums nationaux » de l'espace réservé.*

*Ce texte a aussi fait l'objet d'un article publié dans la revue *Éthique publique*, Vol.10, no.1, parue en juin 2008 aux éditions Liber.*

# LA STRUCTURE DU DIALOGUE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE RELIGIEUSE

Georges Leroux  
Département de philosophie,  
UQÀM

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

*Extrait de la conférence présentée lors du premier congrès de l'AQÉCR le 6 novembre 2008. La totalité du texte et des références bibliographiques de cette conférence sont disponibles sur le site Internet de l'Association : [www.aqecr.com](http://www.aqecr.com).*

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

rèvent des aspects mystérieux, voire absurdes, le dialogue les concernant ne peut consister en une mise en question, encore moins dans une procédure délibérative pour résoudre les différences. Où donc commence ici le dialogue, et surtout où doit-il se terminer ?

En éthique, nous avons d'abord un problème, un enjeu, un questionnement moral : la question « que faut-il faire ? » n'ayant pas de solution directe, il se peut qu'aucune réponse ne soit accessible, mais au moins nous pouvons faire l'effort de rechercher un principe rationnel et nous pouvons tenter de le justifier. Mais dans la culture religieuse, nous faisons face à un phénomène présentant des dimensions très différentes. D'abord, le religieux est un phénomène que notre monde séculier ne

**Dans la sphère religieuse,  
les sujets sont différents, et ces  
différences sont irréductibles.  
Aucun dialogue ne peut donc  
entreprendre de les résoudre, mais  
seulement apprendre à les respecter**

tient plus pour une référence exclusive, et encore moins une autorité : la sécularisation de la société a conduit à déstabiliser l'autorité des références religieuses, alors même que leur présence au sein du social, ici comme ailleurs, ne cesse de se diversifier. Le paradoxe de la modernité réside en effet dans ce double constat : les religions sont vivantes, partagées, et en même temps, elles ont cessé d'être unanimes et universellement reconnues. Quelle attitude devons-nous tirer de cette diversité et de cette délégitimation ? Les religions ne peuvent pas être présentées comme si, du seul fait de la sécularisation politique et sociale, elles ne disposaient désormais d'aucune

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

Les adversaires laïcistes<sup>1</sup> du programme croient qu'il est impossible de faire autrement : si nous présentons le christianisme historique, comme croyance et comme institution dans une culture, c'est-à-dire comme vie et comme fait social, nous ne pouvons selon eux éviter l'endoctrinement et le prosélytisme. Ont-ils raison ? Je crois que non, car un cours de culture religieuse ne peut que présenter toutes les religions comme des phénomènes contingents, réels et historiques, et non comme des vérités en soi ou transhistoriques. Il en va de même pour les athéismes et les positions séculières, qui constituent sur ce registre l'équivalent de la croyance. Endoctriner, c'est promouvoir la vérité d'une croyance, ou encore la vérité de la croyance, ou la vérité de l'incroyance, et un programme

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

comme le nôtre doit éviter cet écueil en le désignant explicitement comme une position à éviter. Mais cela suffit-il pour protéger l'enseignement des faits du risque de l'endoctrinement ? Cette question engage un débat sur la connaissance, dans lequel je crois nécessaire de prendre position : à mes yeux, les connaissances n'engagent jamais la croyance, elles ne peuvent que solliciter une attitude de respect et de tolérance. La culture religieuse, nous voyons cette réponse s'esquisser, n'est donc pas l'occasion d'un dialogue dans la vérité, ou dans la justification, mais dans la compréhension et dans la signification. Chaque religion constituant, pour ainsi dire, un langage ou un univers de signification particulier, le dialogue ne peut que viser à aller à la rencontre de ce langage pour le comprendre.

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

sans cette conviction. Le pluralisme religieux croît à un tel rythme que nos jeunes ont besoin d'en comprendre les transformations, d'en mesurer les fondements autant que de distinguer les différences dont ils sont témoins.

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

**Nos jeunes devraient être éduqués de telle façon que la diversité des croyances et des religions soit pour eux aussi valable et respectable que chaque croyance ou religion considérée dans sa particularité.**

croyances en tant que privilèges absolus d'un rapport au monde marqué par la particularité, et non par une universalisation rationnelle possible.

Le dialogue est en effet la considération fondamentale de l'autre, c'est le fondement de la tolérance, comme le grand penseur Martin Buber, un écrivain maître de la tradition hassidique, nous l'enseigne dans son livre *La vie en dialogue*, que j'ai cité au début. Mais ce dialogue fondamental, qui n'est pas le dialogue de construction d'un consensus éthique, comment le comprendre sinon comme respect absolu pour le phénomène du singulier, pour la religion comme irruption dans l'expérience d'une foi toujours particulière, d'une forme de vie et de rituels toujours singuliers ? Le dialogue exige donc de nous que nous entrions en communication, au lieu de mettre en question, de discuter, de mépriser,

d'ignorer : la différence nous menace, et il est si facile de la juger irrationnelle. Le dialogue consiste à dépasser cette réaction primitive et primaire, et si nous devons lui donner une finalité substantielle, ce pourrait être la suivante : un respect absolu, fondé sur la compréhension. Je fais donc un pas de plus, en qualifiant le respect d'absolu. Pourquoi ?

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

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



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

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

Si par ailleurs on entreprend de renvoyer cette singularité à l'ignorance au nom de la raison, comme les laïcistes recommandent de le faire, on détruira du même coup la connaissance de modèles admirables incompréhensibles sans la connaissance de leur tradition d'origine : voudrions-nous vraiment que nos jeunes ignorent saint Vincent de Paul et ce que la charité doit au christianisme, ou encore Ghandi et ce que la non-violence doit à l'hindouisme ? Si on entreprend de réduire la diversité à une seule attitude religieuse et d'en faire un homme de paille, ou de ne conserver qu'une seule tradition, on privera les

jeunes de la connaissance indispensable de la diversité, et plus encore de la valorisation de cette diversité comme substance de la culture humaine. C'est pourquoi la pratique du dialogue dans nos écoles ne saurait accepter l'intolérance : dialoguer, c'est apprendre à reconnaître l'autre pour l'accepter dans sa différence,

**Dialoguer, c'est apprendre à reconnaître l'autre pour l'accepter dans sa différence, et non pas entreprendre de discuter une croyance pour la détruire**

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

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

leur tradition personnelle. Je ne dis rien de leur vie intérieure qui sera enrichie par le langage même de ces traditions et par leur complexité symbolique, c'est pour moi aussi l'évidence. L'important est que le dialogue ouvre sur la richesse de la différence et de l'identité, autant que sur la contingence et l'historicité.

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



csdn.qc.ca « Atelier « Amimaux » à l'École de la Chanterelle », mai 2009.

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

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

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

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



# APPROBATION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE POUR LE PROGRAMME *ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE*

**Carole Couture**

coordonnatrice du Bureau d'approbation du matériel didactique

**Chantal Rainville**

responsable de l'évaluation du matériel didactique en ÉCR

Le caractère obligatoire du programme *Éthique et culture religieuse* pour tous les élèves du Québec en septembre 2008 a suscité une demande importante de matériel didactique pour soutenir son implantation. Le Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD) de la Direction des ressources didactiques du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a mis en place ce vaste chantier. Cet article vise à mieux faire connaître les outils pédagogiques admissibles, les conditions liées à l'approbation et les ressources approuvées par le MELS. Ce faisant, il précisera le caractère particulier de l'approbation du matériel didactique relatif au programme *Éthique et culture religieuse*.

## Ce qui est approuvé

Le MELS approuve deux types d'outils pédagogiques : les ensembles didactiques composés d'un manuel et d'un guide et les ouvrages de référence d'usage courant (dictionnaires usuels, grammaires et atlas).

## Ce qui n'est pas approuvé

Le matériel complémentaire ne fait pas l'objet d'une approbation ministérielle. Cette catégorie de matériel comprend une variété d'outils et inclut notamment la littérature jeunesse, les logiciels éducatifs et les cahiers d'activités ou d'exercices. Conséquemment, les ouvrages de référence de type encyclopédique ou autres, traitant, par exemple, des différentes traditions religieuses ne sont pas approuvés par le MELS. Il revient au personnel enseignant, en accord avec la direction d'école de juger de la pertinence de ces ouvrages pour ensuite les mettre à la disposition des élèves afin de soutenir leurs apprentissages.

Il importe de préciser que depuis 1991, les cahiers d'activités ou d'exercices et les « manuels-cahiers » ne sont pas considérés comme du matériel didactique de base et ne font donc pas l'objet d'une approbation ministérielle. À cet égard, les guides d'enseignement approuvés doivent fournir toutes les fiches reproductibles nécessaires à l'apprentissage de l'élève afin de limiter le recours à ce type de cahiers. Néanmoins, plusieurs cahiers d'activités ou « manuel-cahiers » sont disponibles pour l'enseignement du programme *Éthique et culture religieuse*. Le personnel enseignant doit donc évaluer la pertinence pédagogique de ces cahiers et leur cohérence et avec le programme *Éthique et culture religieuse*. C'est également à l'enseignante ou l'enseignant de s'assurer que l'information véhiculée dans ces ouvrages est exacte, actuelle et documentée à l'aide de sources fiables.

## Les critères d'approbation

Relevant du BAMD, le processus d'approbation repose sur une évaluation critériée visant à recueillir des informations pertinentes, valides et fiables en vue de juger de l'adéquation du matériel didactique par rapport au *Programme de formation de l'école québécoise* et donc par rapport au programme *Éthique et culture religieuse*. L'évaluation pédagogique des ensembles didactiques s'effectue sur la base des six **critères** touchant les aspects suivants : conception de l'apprentissage, adéquation au Programme de formation, évaluation des apprentissages, contribution au rehaussement culturel et à la qualité de la langue, exactitude des contenus et qualité des facilitateurs pédagogiques.

Chacun des programmes disciplinaires comprend ses spécificités propres. Ainsi, pour l'approbation du matériel didactique relatif au programme *Éthique et culture religieuse*, le BAMD s'est notamment assuré que :

- la liberté de conscience et de religion des enseignants et des élèves est respectée (Programme : préambule);
- la posture enseignante est respectée (Programme : section rôle de l'enseignant);
- le caractère culturel de l'apprentissage des différentes traditions religieuses est respecté (Programme : préambule, CD2 et CD3);
- le matériel amène l'élève à faire une réflexion éthique et non à lui faire la morale ou à faire de la morale (Programme : préambule, CD1 et CD3);
- le matériel n'a pas comme intention éducative d'amener l'élève vers la quête de sens ou la construction de son référentiel moral (Programme : préambule, CD1, CD2 et CD3);
- le matériel présente le contenu de formation de manière objective en présentant plusieurs interprétations ou explications documentées d'une même expression religieuse, d'un même fait ou d'une même observation; (programme : CD1, CD2 et CD3)
- le matériel présente le contenu de formation de manière impartiale et neutre en présentant, par exemple, différents points de vue sans parti pris pour une position donnée, invitant ainsi l'élève à la réflexion (Programme : CD1 et CD3);
- le matériel fait preuve d'une distance appropriée par rapport à l'information donnée permettant une approche de distanciation par rapport à ce qui est présenté, invitant ainsi à l'élève à l'analyse de l'information (Programme préambule, CD1, CD 2, CD3 et indications pédagogiques des thèmes).

(suite de la page 29)

Outre les aspects pédagogiques, les ouvrages présentant un contenu à caractère religieux sont analysés par des experts du domaine rattachés au Secrétariat aux affaires religieuses. Le matériel est également soumis à l'évaluation des aspects socioculturels (représentation pluraliste et non stéréotypée de la société québécoise), des aspects matériels (qualité de l'impression et de la reliure), des aspects publicitaires et de la toponymie.

### Qui procède à l'évaluation du matériel didactique ?

Pour l'approbation en éthique et culture religieuse, 12 à 15 évaluateurs distincts analysent chaque manuel et chaque guide d'enseignement. Les ouvrages sont soumis au regard critique d'évaluateurs pédagogiques, enseignants ou conseillers pédagogiques possédant une expertise notamment à l'égard du

Enfin, un expert examine les aspects socioculturels, matériels, publicitaires et toponymiques afin d'en évaluer la conformité avec les exigences ministérielles.

Actuellement, les manuels et les guides d'enseignement en *Éthique et culture religieuse* font tous l'objet de modifications obligatoires avant d'être approuvés. Les écoles doivent par conséquent s'assurer d'avoir la version définitive au terme de l'approbation de l'ensemble didactique complet.

### Conforme ou approuvé?

La mention « Conforme au Programme du MELS », apparaissant sur certains ouvrages ne donne pas l'assurance qu'un matériel est approuvé par la ministre. La liste du matériel approuvé diffusée sur le site Web du BAMD constitue la seule référence officielle en matière d'approbation. L'inscription d'un ouvrage à cette liste confirme qu'il a fait l'objet d'une évaluation détaillée et rigoureuse et qu'il est effectivement conforme au *Programme de formation de l'école québécoise*.



csdn.qc.ca « L'École de la Clé-du-Boisé : petits pas deviendront grands », mars 2009.

programme disciplinaire. Les manuels sont appréciés par deux évaluateurs pédagogiques et les guides par trois évaluateurs pédagogiques assurant ainsi la conformité du matériel didactique avec le programme, mais aussi avec la réalité de la classe. En outre, une attention particulière est accordée à l'exactitude des contenus religieux et éthiques afin d'assurer, sous cet angle particulièrement délicat, la qualité des ouvrages. À cet égard, une étroite collaboration avec le Secrétariat aux affaires religieuses permet l'analyse détaillée des contenus religieux. Celui-ci fait appel à des experts universitaires spécialisés dans chacune des traditions religieuses présentées dans les ensembles didactiques. Ces experts ont pour mandat de s'assurer que tout ce qui y est présenté soit conforme à la tradition religieuse et que de fausses informations ne soient pas véhiculées dans le matériel. Dans chacun des ensembles didactiques, le contenu relatif à l'éthique et à la pratique du dialogue est également soumis au regard critique d'un expert. Ce dernier a pour mandat de s'assurer de la validité des contenus de formation présentés, mais aussi de s'assurer que la posture enseignante exigée par le programme est prise en compte adéquatement dans le matériel.

### Des choix possibles

Plusieurs maisons d'édition produisent des ensembles didactiques pour le programme *Éthique et culture religieuse*. Au terme de l'approbation des manuels et des guides d'enseignement afférents, une variété de matériel sera disponible pour tous les niveaux. La majorité des manuels est actuellement approuvée ou en cours d'approbation. L'approbation des guides est commencée et se poursuivra en 2009-2010, ils sont toutefois disponibles dans les écoles en version provisoire.

Afin de permettre au personnel enseignant de prendre connaissance des différentes collections approuvées et de faire un choix éclairé, le MELS accorde deux ans après la disponibilité du matériel pour en faire l'achat<sup>1</sup>.

### Pour en savoir plus...

Le site Web du BAMD publie la *Liste du matériel didactique approuvé* : [www.mels.gouv.qc.ca/bamd](http://www.mels.gouv.qc.ca/bamd).

Celle-ci est régulièrement mise à jour et un abonnement à la liste de diffusion des nouveaux ouvrages approuvés est possible pour toutes les personnes et organismes intéressés. En outre, toutes les informations relatives au processus d'approbation, aux définitions du matériel approuvé, aux critères d'évaluation, etc. sont également disponibles sur ce site.

1. Les commissions scolaires sont avisées par le MELS des règles budgétaires et des dates butoirs pour les achats de matériel didactique.

# LE COIN DES RESSOURCES

## SUGGESTIONS DE LECTURE ACCESSIBLES :

- DROIT, Roger-Pol. **Les religions expliquées à ma fille.** Éditions du Seuil, 2000. 62 pages (11.95\$ + taxes).
- WIEVIORKA, Annette. **Auschwitz expliqué à ma fille.** Éditions du Seuil, 1999. 60 pages (12.95\$ + taxes).

Dans la même collection:

- HUISMAN-PERRIN, Emmanuelle. **La mort expliquée à ma fille.**
- ZIEGLER, Jean. **La faim dans le monde expliquée à mon fils.**
- TAHAR BEN, Jelloun. **L'islam expliqué aux enfants.**
- SAMELIN, Jacques. **La non-violence expliquée à mes filles.**

## SUGGESTION DE VIDÉO :

(pour la partie Éthique, quatrième secondaire au sujet de l'avenir de l'humanité)

Titre: "**Le bien commun - l'assaut final**"

Réalisatrice: Carole Poliquin

Durée: 62:39 minutes

Les productions ISCA inc.

6103 Jeanne-Mance,

Montréal, QC

H2V 4K9

Tél.: (514) 273-9795

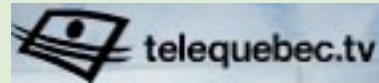
Fax: (514) 273-0807

e-mail: isca@videotron.ca

**Micheline Boulay**



## ÉMISSIONS INTÉRESSANTES POUR LES COURS D'ÉCR À TÉLÉ-QUÉBEC



*Saviez-vous qu'il y a des budgets au sein de votre commission scolaire pour commander du matériel pédagogique ? Par exemple, à la Commission scolaire Des Découvreurs, j'ai fait commander, via la médiathèque, les émissions suivantes pour que les enseignants puissent les emprunter gratuitement à des fins pédagogiques.*

1- L'émission les **Francs-tireurs** : **Quand on est porteur du VIH, doit-on obligatoirement révéler son état à son partenaire sexuel?**

C'est vraiment bien fait puisqu'ils montrent plusieurs points de vue : Docteur Réjean Thomas de la clinique médicale l'Actuel, Christine Vézina avocate et chargée du programme sida en milieu de travail, Lyse Pineault de la coalition des organismes communautaires de lutte contre le sida (COCQ-SIDA) et Jacques, conférencier porteur du VIH.

<http://www.telequebec.tv/emissions/francstireurs/episode.aspx?idCaseHoraire=100990308>

2- **Les Francs-tireurs** : **La religion du Tricolore**

Elle établit des liens entre le Canadien de Montréal et la religion <http://www.telequebec.tv/lesfrancstireurs/archives/286-entrevue.html>

Pour ceux que le sujet intéresse, il y aussi un  **cours**  à l'Université de Montréal et un **livre** écrit sur la question : **La religion du Canadien de Montréal**: <http://www.librairiepantoute.com/fichelivre.asp?id=pzbwobfabsaug&/la-religion-du-canadien-de-montreal/olivier-bauer/9782762129571>

3- L'émission **Sommes-nous... croyants ?**

Cette émission traite des croyances des Québécois et du phénomène des "croyances à la carte". Le passage de la puissance de l'Église au Québec vers une sécularisation rapide des Québécois a provoqué un vide existentiel, une perte de repères moraux. La nouvelle soif de spiritualité est illustrée par des témoignages d'une croyante qui fait un retour à son héritage catholique et de ceux de converties à l'évangélisme.

<http://sommescnous.telequebec.tv/index.aspx?id=2>

**Corinne Germain, enseignante,  
Commission scolaire Des Découvreurs**



## UN PROJET D'ÉDUCATION À LA SOLIDARITÉ



Soucieux d'offrir des activités toujours plus adaptées aux réalités du milieu scolaire, le programme d'éducation de Plan Nagua a développé un tout **nouvel outil pédagogique** s'intégrant au cours Éthique et culture religieuse.

### Qui sommes-nous?

Plan Nagua est un organisme de coopération internationale fondé en 1969 qui travaille depuis une vingtaine d'années auprès du milieu scolaire. Il est bien implanté dans les écoles, particulièrement dans la région de Québec, où sont situés ses locaux. L'organisme a acquis, au cours de ces années, une notoriété considérable lui permettant d'établir des partenariats durables et solides. Outre ses activités de sensibilisation à la solidarité internationale adressées au grand public, Plan Nagua a développé une forte expertise dans l'élaboration et l'animation d'ateliers dynamiques destinés aux élèves de niveau secondaire. Les animations touchent les thèmes de la consommation responsable, du commerce équitable, des droits humains et des impacts de la mondialisation.

### *Prendre position sur la coopération*

La trousse éducative «*Prendre position sur la coopération*», est un nouvel outil pédagogique adapté au cours Éthique et culture religieuse permettant de travailler la compétence éthique et celle du dialogue. Il s'agit avant tout d'un outil clé en main permettant aux enseignants(e)s et aux élèves de réaliser plusieurs activités d'apprentissage et d'évaluation sur différentes thématiques liées au développement international (santé, éducation, environnement, politique et droits, développement d'entreprises privées). La trousse interactive propose une démarche pédagogique complète en lien étroit avec le programme, comprenant tous les outils (dont les grilles d'évaluation) permettant d'accompagner les élèves lors des diverses activités qui les amèneront à se positionner de façon éclairée sur la coopération internationale en choisissant une problématique à privilégier.

### Que faire pour obtenir la trousse?

La trousse sera disponible gratuitement pour tous au prochain congrès de l'AQÉCR en novembre 2009. Vous n'avez qu'à venir visiter notre kiosque! Sinon, il vous suffit de contacter l'équipe d'éducation de Plan Nagua. Nous achèverons la trousse gratuitement à tous les enseignants du Québec et du Canada qui en feront la demande.

### Des ressources WEB

Nous vous invitons à consulter l'onglet «**Éducation**» sur le site internet de Plan Nagua à [www.plannagua.qc.ca](http://www.plannagua.qc.ca). Vous trouverez les indications pour télécharger gratuitement la trousse «*Prendre position sur la coopération*». D'autres ressources vous y seront proposées.

L'équipe de Plan Nagua est disponible en tout temps pour répondre aux questions et aux besoins des professionnels de l'enseignement.

### N'hésitez pas à nous contacter :

Téléphone : (418) 521-2250 p.233  
Courriel : [jeunesse@plannagua.qc.ca](mailto:jeunesse@plannagua.qc.ca)

Au plaisir de collaborer avec vous!

Les membres de l'équipe d'éducation  
Plan Nagua

