



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Hirsch, S. (2016). Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec ? *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 2, 78-87.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2016.019>

Cet article est publié sous une licence *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* (CC BY-SA):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Sivane Hirsch, 2016

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

Sivane Hirsch

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

Zusammenfassung

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

Summary

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

1 Introduction

La religion est un thème sensible. La croyance est généralement considérée comme un aspect intime de la vie de chacun, et la pratique qui en découle devrait alors être confinée à la sphère privée, partagée seulement avec ses proches. Dès que des manifestations du religieux s'affichent sur la place publique, la religion, d'autant plus si c'est celle des autres, « pose problème » (Amiriaux, 2013). Elle est alors perçue comme la source de conflits violents plus ou moins éloignés : guerres, attaques terroristes, radicalisation violente des jeunes. Elle suscite aussi des débats au sein de la société québécoise et canadienne autour du port de signes religieux dans la fonction publique ou d'autres accommodements raisonnables¹ demandés par des minorités religieuses. Elle est aussi évoquée dans le cadre d'autres débats sociaux, comme celui sur la question de « mourir dans la dignité » qui fait débat au sein même des religions.

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

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

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

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

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

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

2 Thèmes sensibles dans le programme Éthique et culture religieuse

Depuis 2008 au Québec, la culture religieuse est enseignée dans le cadre du programme ECR dans toutes les écoles primaires et secondaires. Précédé par de vifs débats sur la religion à l'école (Estivalèzes et al., 2013), ce programme fut ensuite implanté dans la foulée de la controverse sur les accommodements raisonnables et de deux causes portées contre lui devant la Cour suprême du Canada² (Lefebvre, 2014). Le programme a pour visée d'amener les élèves à reconnaître autrui et à poursuivre le bien commun, en développant trois compétences : « réfléchir sur des questions éthiques », « manifester une compréhension du phénomène religieux » et « pratiquer le dialogue » (MELS, 2008). Probablement dans l'optique de garantir des « institutions scolaires respectueuses de la liberté de conscience et de religion de tous les citoyens » (MELS, 2008, p. 1), le programme préfère éviter les pièges des débats sociaux que suscite régulièrement la religion. C'est d'ailleurs souvent le cas des programmes scolaires, qui évitent autant les sujets controversés que les questions socialement vives (Legardez, 2006). On espère ainsi proposer une étude du fait religieux qui serait, selon les termes du programme ECR, « objective, impartiale et neutre ». La deuxième compétence, qui concerne la Culture religieuse, inclut donc des thèmes comme « le patrimoine reli-

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

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

Or, ces thèmes deviennent rapidement sensibles lorsque l'actualité fait son entrée dans la classe. Prenons par exemple le thème « le patrimoine religieux du Québec » qui invite l'élève à découvrir l'influence historique de différentes religions sur la société québécoise. Il peut devenir l'occasion de débattre du droit de faire la prière solennelle avant la réunion du conseil municipal, rejeté par la Cour suprême du Canada en 2015³, ou de la place qu'occupe encore aujourd'hui le crucifix à l'Assemblée nationale. La question des lieux de culte peut également devenir sensible lorsqu'on questionne la sauvegarde des églises vides ou leur « réaménagement » (en bibliothèque, en école de cirque, ou même en restaurant), mais aussi le refus, parfois fort médiatisé, de certaines municipalités d'accueillir des lieux de culte musulmans (mosquée, cimetière, etc.). Le traitement des rites et des règles dans le cadre du deuxième thème « éléments fondamentaux des traditions religieuses », peut devenir sensible lorsque les un-e-s critiquent les pratiques des autres : l'exemple du voile musulman en est l'exemple par excellence, mais la question de l'étiquetage religieux de la nourriture⁴ ou les manifestations publiques de certains rites, comme la construction de la *soukka*, une cabane éphémère dans laquelle les juifs doivent faire la bénédiction du pain et du vin pendant sept jours durant la fête de *soukkot*, provoquent aussi régulièrement de vives discussions au sein de la société et, par ricochet, dans la classe.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dans le cadre d'une recherche analysant les différentes manières dont l'éducation peut jouer un rôle dans les relations entre la communauté juive et les autres Québécois, nous avons étudié comment l'histoire, la culture et la religion de la communauté juive du Québec étaient traitées dans le curriculum (Hirsch & Mc Andrew, 2016). Nous avons également interrogé⁵ des enseignant-e-s et des conseillères et conseillers pédagogiques (dont le rôle est d'offrir un soutien pratique et théorique aux enseignant-e-s dans leur domaine d'étude) pour mieux comprendre leur perception de l'enseignement et les défis qu'ils ou elles rencontrent.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Conclusion

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



À propos de l'auteur

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

Références

- Alpe, Y. (2006). Quelle est la légitimité des savoirs scolaires ? Dans A. Legardez & L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (p. 233-246). Issy-les-Moulineaux : esf editeur.
- Amiriaux, V. (2013). Le port de la burqa en Europe : comment la « religion » des uns est devenue l'affaire publique des autres. Dans D. Koussens & O. Roy (dir.), *Quand la burqa passe à l'ouest : enjeux éthiques, politiques et juridiques* (p. 15-37). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Anctil, P. (2010). *Trajectoires juives au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bouchard, N., Plante, M. & Haeck, N. (2014). La posture professionnelle de l'enseignement en ECR : propos de chercheurs. Paper presented at the VI colloque annuel du GREE, Montréal.
- Coutel, C. (2014). Enseignement laïque de la morale et enseignement des faits religieux : Des difficultés philosophiques aux propositions pédagogiques. Dans I. Saint-Martin & P. Gaudin (dir.), *Double défi pour l'école laïque : enseigner la morale et les faits religieux* (p. 91-100). Paris : Riveneuve éditions.
- Dubreuil, M. & Farley, S. (2014). *Vivre ensemble 4. Cahier de savoir et d'activité. 2e édition*. Montreal: ERPI.
- Eckmann, M., Sebeledi, D., Bouhadouza von Lanthen, V. & Wicht, L. (2009). *L'incident raciste au quotidien. Représentation, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants*. Genève : ies éditions.
- Estivalèzes, M. (2016). Le judaïsme dans les manuels scolaires québécois d'éthique et culture religieuse : entre récits bibliques et orthopraxie. Dans S. Hirsch, M. Mc Andrew, J. Ipgrave & G. Audet (dir.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques* (p. 25-42). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Estivalèzes, M., Tremblay, S. & Milot, M. (2013). Le cours d'Éthique et culture religieuse : un révélateur des tensions entourant la place de la religion à l'école ? [capsule de recherche].
- Fabre, M. (2014). Les « éducations à » : problématisation et prudence. Éducation et socialisation. *Les Cahiers du CERFEE*, 36(1). Récupéré le 24 avril 2016 du site : <http://edso.revues.org/875>
- Falaize, B. (2014). L'enseignement des sujets controversés dans l'école française : les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France ? *Tempo & Argumento*, 6(11).
- Fawer Caputo, C. (2012). L'interférence des cultures religieuses dans la vie scolaire. *Prismes*, 16, 28-30.
- Gravel, S. (2014). Endoctrinement et enseignement des religions à l'école : quels enjeux éthiques pour les enseignants du secondaire ? *Les Dossiers du GREE, Série 3. Éthique en éducation (1)*, 46-74.
- Hand, M. & Levinson, R. (2012). Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 614-629.
- Heimberg, C. (2006). Comment l'apprentissage de l'histoire et des sciences sociales peut-il prévenir le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie ? Dans A. Legardez & L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (p. 147-169). Issy-les-Moulineaux : esf éditeur.
- Hess, D. (2001). Teaching Students to Discuss Controversial Public Issues. ERIC Digest. Récupéré le 24 avril 2016 du site : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457106.pdf>
- Hess, D. (2005). How Do Teachers' Political Views Influence Teaching about Controversial Issues ? *Social Education*, 69(Jan/Feb), 47-48.
- Hirsch, S. (à paraître). Talking about Conflicts in Pursuit of the Common Good, or How to Handle Sensitive Topics while Learning about Religions: The Approach of the Ethics and Religious Culture Textbooks in Québec. Dans J. R. Lewis, B.-O. Andreassen & S. A. Thobro (dir.), *Textbook Violence*. Sheffield : Equinox publishing.

- Hirsch, S. & Amiraux, V. (2016). Grandir dans la communauté juive : une comparaison de quatre approches pédagogiques à Montréal. Dans S. Hirsch, M. Mc Andrew, J. Ipgrave & G. Audet (dir.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques* (p. 143-158). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Hirsch, S., Audet, G. & Turcotte, M. (2015). *Aborder les sujets sensibles avec les élèves. Guide pédagogique*. Montréal : Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.
- Hirsch, S. & Mc Andrew, M. (2013). La représentation de la communauté juive dans les manuels scolaires québécois. *Nouveaux Cahiers de Recherche en Éducation (NCRE)*, 15(2), 34-63.
- Hirsch, S. & Mc Andrew, M. (2016). L'enseignement de l'histoire des communautés juives au Québec : le traitement curriculaire et les besoins des enseignants. Dans S. Hirsch, M., Mc Andrew, J. Ipgrave & G. Audet (dir.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques* (p. 9-24). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Hirsch, S. & Moisan, S. (à paraître). *Enseigner l'histoire de la communauté juive du Québec. Guide de soutien aux enseignants*.
- Jeffrey, D. (2005). Transmission de valeurs et enseignement. Dans D. Jeffrey & C. Gohier (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 149-165). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. (2013). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et profession*, 21(3), 18-29. Récupéré le 24 avril 2016 sur le site <http://formation-profession.org/pages/article/21/6/189>
- Jeffrey, D. (dir.) (2015). *Laïcité et signes religieux à l'école*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lantheaume, F. & Simonian, S. (2012/3). La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 17-37.
- Lefebvre, S. (2014). Neutralité, religion et éducation au Québec : les réactions des catholiques. Dans V. Amiraux & D. Koussens (dir.), *Trajectoires de la neutralité* (p. 85-99). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. Dans A. Legardez & L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (p. 19-32). Issy-les-Moulineaux : esf éditeur.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2004). Les conditions de la discussion dans l'enseignement des questions socialement vives. Dans M. Tozzi & R. Etienne (dir.), *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champs de recherche* (p. 95-119). Paris : L'Harmattan.
- Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G.-R. & Lebrun, J. (dir.). (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke : Édition du CRP.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Éthique et culture religieuse*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moisan, S. (2010). Éduquer à la citoyenneté dans un contexte d'altérité. Le cas de trois enseignants d'histoire. In J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*. Québec : Éditions MultiMondes.
- Moisan, S., Hirsch, S. & Strickler, C. (à paraître). *Enseigner l'Holocauste. Guide de soutien aux enseignants*. Montréal : Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle. Ministère d'Éducation et d'Enseignement supérieur. Avec la collaboration du Musée commémoratif de l'Holocauste à Montréal.
- Ravitch, D. (2002). Diversity, Tragedy, and the Schools. *The Brookings Review*, 20(1 [winter]), 2-3.

Arrêts de la Cour suprême du Canada

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

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

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