



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

Rondeau, D. (2016). Éthique et culture religieuse en dialogue. Regard sur le programme québécois. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 2, 129-140.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2016.023>

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>



© Dany Rondeau, 2016

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

Dany Rondeau

Ce texte porte sur le programme québécois d'Éthique et culture religieuse (ECR) dont l'enseignement est obligatoire, depuis 2008, à tous les cycles du primaire et du secondaire de l'école québécoise. Son objectif est de fournir une compréhension du programme ECR qui réponde aux craintes formulées par ses opposant-e-s (membres du clergé, groupes de parents catholiques, mais aussi laïques, groupes de défense de la laïcité, universitaires) que la conjonction de l'éthique et de la culture religieuse dans une même matière ne porte atteinte à la liberté de conscience et de religion des élèves et au respect de leurs convictions religieuses. L'auteure attribue ces appréhensions à une mauvaise compréhension de ce qu'est la culture religieuse dans le programme ECR, de la conception de l'éthique qu'il met en avant et des relations entre ces deux matières. Son texte montre que la posture de neutralité adoptée par le programme, par rapport aux convictions morales et religieuses des élèves, assure une prise de conscience non conflictuelle du pluralisme et une meilleure appréciation de la diversité de ses manifestations.

Zusammenfassung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem québec'schen Programms des Fachs „Ethik und religiöse Kultur“ (Éthique et culture religieuse, ECR). Der Besuch dieses Unterrichts ist seit 2008 für alle Primar- und Sekundarschüler/-innen in der Provinz Québec obligatorisch. Ziel des Beitrags ist es, ein Verständnis von ECR zu präsentieren, das auf die Befürchtungen der Gegner/-innen (Angehörige des Klerus, Gruppen katholischer aber auch laizistischer Eltern, Gruppen zur Verteidigung der Laizität, Universitätsangehörige) antwortet, nämlich, dass die Verknüpfung von Ethik und „Religionskultur“ in einem Unterrichtsfach die Glaubens- und Gewissensfreiheit in Bezug auf ihre religiösen Überzeugungen gefährdet. Die Autorin vertritt die These, dass diese Einwände einem schlechten Verständnis dessen geschuldet sind, was „culture religieuse“ im Programm von ECR ausmacht, was das vorausgesetzte Ethik-Konzept bedeutet und wie die Verbindung der beiden Fächer gesehen wird. Sie zeigt auf, dass die neutrale Haltung, die das Programm in Bezug auf die moralischen und religiösen Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler repräsentiert, die Bewusstmachung eines nicht-konfliktuösen Pluralismus und eine bessere Einschätzung der diversen Erscheinungsformen sicherstellt.

Summary

This article deals with the Quebec syllabus for Ethics and Religious Culture (ERC), which since 2008 has been an obligatory course in all years of Quebec primary and secondary schooling. It aims to provide an understanding of the ERC syllabus that answers the fears formulated by its opponents (members of the clergy, Catholic parent groups, but also people outside the Church, groups formed to defend non-confessional education, academics) that the combination of ethics and religious culture in a single subject might jeopardise the pupils' freedom of conscience and religion and the respect for their religious convictions. The author attributes these fears to a misunderstanding of what “religious culture” means in the ERC syllabus, the conception of ethics that it puts forward, and the relationship between these two subjects. Her text shows that the neutral position adopted by the syllabus, in relation to the pupils' moral and religious convictions, ensures a non-conflictual awareness of pluralism and a better appreciation of the diversity of its manifestations.

Au Québec, la déconfessionnalisation du système scolaire s'achève en septembre 2008 avec la mise en place du programme *Éthique et culture religieuse* (ECR).¹ Sur un plan sociopolitique, ce programme se veut une réponse constructive à la question de savoir comment gérer le pluralisme et la diversité croissantes de la société québécoise. Comment s'entendre dans une société où se côtoient diverses conceptions de la vie bonne et différentes convictions, croyances et valeurs ? Plus précisément : « Comment vivre-ensemble – et non uniquement les uns aux côtés des autres, de façon séparée – dans une société pluraliste ? » (Bégin, 2008, p. 99). Le postulat sur lequel repose ce programme est que des citoyen-ne-s ouvert-e-s à la diversité, qui ne perçoivent pas les différences comme des obstacles, mais comme des expressions, des manifestations ou des conditions singulières d'une réalité humaine fondamentalement semblable², sauront mieux dialoguer et coopérer pour définir les bases d'un vivre-ensemble harmonieux. Pour mieux traiter de cette diversité, ce programme réunit dans une même matière l'éthique et la culture religieuse.

Si le remplacement de la morale par l'éthique est bien reçu (dans une certaine indifférence générale, il faut le dire), le remplacement d'un enseignement confessionnel par un enseignement culturel de la religion est davantage contesté. Certain-e-s pensent que, dans une société laïque, la religion n'a rien à faire à l'école ; d'autres doutent que l'enseignement de la culture religieuse soit conciliable avec l'obligation des enseignant-e-s de respecter les convictions religieuses des élèves. De leur côté, des enseignant-e-s disent qu'ils et elles refuseront d'enseigner des religions contraires à leurs propres convictions morales et religieuses.³ Dans tous les cas, on craint que le programme ECR contrevienne à la liberté de conscience et de religion des personnes et au respect de leurs convictions religieuses.

Dans ce texte, j'aimerais montrer que cette crainte est fondée sur une mauvaise compréhension de ce qu'est la culture religieuse dans le programme ECR, de la conception de l'éthique qu'il met en avant et des relations entre ces deux matières. Mon objectif est donc de tenter d'en fournir une compréhension qui dénoue les appréhensions ou les inquiétudes en matière de liberté de conscience et de religion et de respect des convictions religieuses. Dans un premier temps, je rappellerai succinctement les finalités du programme ECR et les compétences dont il vise le développement chez les élèves. Ce rappel devrait déjà donner à voir que ce programme ne menace pas la liberté de conscience et de religion. J'évoquerai ensuite quelques-unes des critiques à l'endroit du programme qui reposent sur la crainte qu'il ne porte atteinte aux convictions morales et religieuses des élèves. On verra alors qu'adoptant des points de départ diamétralement opposés, les groupes qui contestent le programme se rejoignent en partie quant à la solution : retirer l'enseignement de la culture religieuse du programme obligatoire pour le restreindre à l'éthique.⁴ Enfin, dans la troisième partie de ce texte, je répondrai à ces critiques en montrant que les compétences dont le développement est visé par le programme actualisent une conception de l'éthique et une approche du phénomène religieux dont la neutralité par rapport aux convictions morales et religieuses assurent une prise de conscience non conflictuelle du pluralisme et une meilleure appréciation de la diversité de ses manifestations.

1 Description du programme

Obligatoire à tous les niveaux de l'école primaire et secondaire⁵, le programme ECR (MELS, 2008) poursuit deux finalités présentées comme interdépendantes : la poursuite du bien commun et la reconnaissance de l'autre. « Ces deux finalités tiennent compte de la diversité et contribuent à promouvoir un meilleur vivre-ensemble et à favoriser la construction d'une véritable culture publique commune » (MELS, 2008, p. 2). Le « vivre-ensemble » est donc la finalité ultime du programme. Vivre ensemble dans un monde pluraliste exige que nous prenions conscience de sa diversité et que nous apprenions collectivement à en faire quelque chose qui favorise la vie en commun. Cette exigence requiert à son tour une réflexion critique sur les valeurs et les normes qui balisent le vivre-ensemble. À cette fin, le programme prend appui sur la conception moderne d'un moi autonome et critique mis au service de la

1 Jusque-là, l'enseignement moral confessionnel et non confessionnel était dispensé selon un système d'options. Aux heures d'enseignement de ces matières, les élèves étaient regroupé-e-s (ou divisé-e-s...) en fonction de leurs croyances ou du choix de leurs parents : enseignement moral non confessionnel ou enseignement moral et religieux catholique ou protestant.

2 La différence dont on parle ici n'est d'ailleurs pas que culturelle ou religieuse, elle peut également être celle qui apparaît dans les rapports femmes-hommes, dans les relations intergénérationnelles ou dans le fait de vivre avec un handicap.

3 Ce refus est justifié si on considère que, pour plusieurs de ces enseignant-e-s, le choix de l'enseignement moral ou religieux était motivé par leurs convictions.

4 Certains de ces groupes demandaient en outre qu'on revienne à la situation antérieure d'un enseignement confessionnel optionnel en sus ou à la place d'un cours en éthique.

5 Pour des raisons d'organisation du curriculum, il n'est pas enseigné en 3^e année du secondaire, mais le nombre d'heures qui lui est en principe consacré en 4^e secondaire a été doublé. Le temps d'enseignement indicatif pour cette matière, selon la Loi sur l'instruction publique, est de 36 heures par année au primaire et 50 heures par année au secondaire.

construction collective du sens du vivre-ensemble. Sur un plan pratique, en mettant fin au système d'options qui divisaient les élèves en fonction de leur appartenance confessionnelle, il souhaite offrir aux élèves, peu importe leur confession, les outils nécessaires pour une meilleure compréhension de la société québécoise ainsi que du patrimoine culturel et religieux qui marque son histoire et son identité. Enfin, pour préparer les élèves à vivre dans une société et un monde pluralistes et démocratiques, et à y participer, il favorise le développement d'attitudes telles que la tolérance, le respect et l'ouverture. Il encourage les élèves à s'ouvrir au monde et à développer leur capacité d'interagir avec les autres.

Pour favoriser la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun dans la perspective d'un meilleur vivre-ensemble, le programme ECR poursuit le développement chez les élèves de trois compétences (de C1 à C3) :

- *Réfléchir sur des questions éthiques (C1).*
- *Manifester une compréhension du phénomène religieux (C2).*
- *Pratiquer le dialogue (C3).*

1.1 Compétence 1 : Réfléchir sur des questions éthiques

La C1 vise à ce que l'élève acquière la capacité « d'examiner la signification des différentes conduites ainsi que les valeurs et les normes que favorisent les membres d'une société en ce qui concerne le vivre-ensemble » (MELS, 2008, p. 16). À cette fin, la C1 insiste sur la prise en compte du pluralisme moral en tant qu'il s'agit d'une caractéristique objective de la société québécoise, sur l'importance de développer la capacité de penser par soi-même, sur la nécessité d'examiner les comportements, les valeurs et les normes proposées par la société, et sur le respect des valeurs fondamentales de la société québécoise telles qu'exprimées dans les chartes de droits et libertés et qui forment le socle des sociétés de droit démocratiques.

Elle s'articule autour de trois composantes⁶ :

- Analyser une situation d'un point de vue éthique.
- Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social.
- Évaluer des options ou des actions possibles.

1.2 Compétence 2 : Manifester une compréhension du phénomène religieux

La C2 vise la prise en compte de la diversité religieuse dans l'environnement des élèves, qui s'exprime « non seulement par des édifices, des œuvres d'art ou des noms de rue » mais également « par une diversité de pratiques alimentaires ou vestimentaires et par la promotion que font des personnes ou des groupes de valeurs qui leur sont propres » (MELS, 2008, p. 20). La C2 veut donc que les élèves développent une compréhension des différentes dimensions du phénomène religieux (expérientielle, historique, doctrinale, morale, rituelle, littéraire, artistique, sociale et politique) et des différentes traditions religieuses présentes dans la société québécoise. Elle insiste non seulement sur les traditions religieuses qui appartiennent au patrimoine historique du Québec (christianisme, judaïsme et spiritualités des Premières Nations), mais aussi sur les nouvelles expressions culturelles et religieuses (celles de l'islam, de l'hindouisme, du bouddhisme, etc.) qui renouvellent ce patrimoine et l'enrichissent.

Les trois composantes de cette compétence sont :

- Analyser des expressions du religieux.
- Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel.

⁶ Je présente ici les compétences et les composantes telles qu'elles sont formulées au 2^e cycle du secondaire (4^e et 5^e secondaires). Elles sont similaires aux autres cycles du primaire et du secondaire, mais adaptées à l'âge et au niveau des élèves.

- Examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir.

Il importe de préciser que le programme québécois veut développer chez les élèves *une* culture religieuse, au singulier. Il ne vise pas l'acquisition par les élèves d'une connaissance *des* cultures religieuses. L'élève doit devenir capable de *reconnaître* des manifestations du religieux, de les relier à une tradition religieuse particulière et d'en saisir la signification. Pour cela, il faut certes posséder des connaissances sur les traditions religieuses, mais cela n'est pas l'objectif premier. Ce qui est mis en avant, c'est une approche phénoménologique du religieux. J'y reviendrai également dans la troisième partie.

1.3 La compétence 3 : *Pratiquer le dialogue*

Au fondement de la C3, il y a le postulat que le vivre-ensemble dans une société pluraliste repose sur l'ouverture et la tolérance à l'autre et sur le dialogue. Tel qu'il est pensé en ECR, le dialogue est constitué de deux dimensions interactives : la délibération individuelle et l'échange d'idées.

La première dimension, qui favorise la connaissance de soi, exige des moments de réflexion personnelle. Ces derniers permettent de s'interroger sur une démarche, des perceptions, des préférences, des attitudes et des idées, et de faire des liens avec ce que l'on connaît sur un sujet donné. La deuxième dimension, qui permet la rencontre de l'autre, se définit comme un temps de partage ou de recherche avec les autres au cours duquel se construisent et s'expriment différents points de vue. C'est à l'intérieur de ces deux dimensions du dialogue qu'un point de vue se modifie, se consolide et se valide. Dans différents contextes, pratiquer le dialogue requiert de communiquer clairement et d'utiliser des moyens qui permettent d'élaborer et d'interroger un point de vue avec rigueur et cohérence. Cette compétence exige aussi la mise en place de conditions favorables au dialogue et à la compréhension commune. (MELS, 2008, p. 24)

Aussi, *pratiquer le dialogue* suppose d'être capable :

- d'organiser sa pensée
- d'interagir avec les autres
- d'élaborer un point de vue étayé

Compétence à visée logico-formelle, la C3 ne peut pas être pratiquée seule, mais toujours en conjonction avec la C1, la C2, ou les deux ensemble en complémentarité. Dans les faits cependant (en classe, dans les cahiers d'exercice et dans les manuels), ce travail en complémentarité est assez rare.

1.4 La posture professionnelle des enseignant-e-s

La posture professionnelle exigée des enseignant-e-s constitue une différence importante entre le programme ECR et les programmes antérieurs. La réflexion éthique requiert une prise de distance à l'égard des conceptions de la vie bonne et des valeurs qui les constituent. Outre les valeurs sans lesquelles le dialogue et le vivre-ensemble ne sont pas possibles (la reconnaissance de l'autre, le bien commun, le vivre-ensemble ainsi que les valeurs afférentes que sont l'ouverture à l'autre et la tolérance), le programme n'enseigne pas de valeurs. Sa fonction est d'amener l'élève à réfléchir en se questionnant et en dialoguant. Pour que l'élève s'y exerce, le programme compte beaucoup sur la posture de neutralité qui est demandée aux enseignant-e-s ainsi que sur leur professionnalisme à la respecter, justement pour assurer le respect des convictions morales et religieuses des élèves :

Puisque ces disciplines renvoient à des dynamiques personnelles et familiales complexes et parfois délicates, un devoir supplémentaire de réserve et de respect s'impose au personnel enseignant, qui ne doit pas faire valoir ses croyances ni ses points de vue. Cependant, lorsqu'une opinion émise (par des élèves) porte atteinte à la dignité de la personne ou que des actions proposées compromettent le bien commun, l'enseignant intervient en se référant aux deux finalités du programme. Il lui faut aussi cultiver l'art du questionnement en faisant la promotion de valeurs telles que l'ouverture à la diversité, le respect des convictions, la reconnaissance de soi et des autres, et la recherche du bien commun. (MELS, 2008, Préambule, non paginé)

2 Des résistances et des foyers de tension

L'implantation du programme ECR se fait sur fond d'un double débat public portant sur la déconfectionnalisation du système scolaire et la place de la religion à l'école, d'une part, et sur les accommodements que la société d'accueil est prête à consentir aux pratiques culturelles des personnes issues de l'immigration, d'autre part. Les tenants et aboutissants de ces deux débats – non sans lien au départ, mais tout de même distincts – deviennent vite entremêlés. Dans ce contexte, le remplacement de l'enseignement moral et confessionnel par un cours d'éthique et de culture religieuse non confessionnel et neutre sur le plan des valeurs ne fait pas l'unanimité. Le programme ECR soulève des enjeux importants pour la société québécoise, non seulement de nature socio-politique, mais également de nature éthico-politique, dont le plus important est sans doute celui de la liberté de conscience et de religion des élèves et des parents.⁷

Dès 2007, des parents, des associations de parents⁸ et des membres du clergé catholique affirment que le programme ECR brime la liberté religieuse, qu'il revient aux parents et aux Églises de décider des contenus religieux à enseigner aux enfants et que l'école a l'obligation, de par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, de respecter ces choix. Ils craignent également que « les contenus multi-religieux perturbent les enfants dans leur foi et que l'approche éthique séculière relativise leurs valeurs morales » (APCQC, 2007). Ainsi, à la rentrée de 2008, 1186 demandes d'exemption seront adressées au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ; elles essuieront un refus. Quarante-huit élèves du primaire et 24 élèves du secondaire seront alors retiré-e-s de leur classe par leurs parents pendant les périodes d'ECR.⁹ Ces chiffres sont bien sûr dérisoires en comparaison du nombre total d'élèves dans les écoles du Québec, mais l'attention médiatique reçue par les opposant-e-s ne l'a pas été, donnant l'impression, à ceux qui suivaient ce débat¹⁰, d'une forte opposition au programme. Il n'en demeure pas moins que les opposant-e-s, convaincu-e-s d'avoir le droit de leur côté et alléguant que le caractère obligatoire du programme ECR portait atteinte à la liberté de conscience et de religion, ont fait valoir leur cause jusque devant la Cour suprême du Canada. Dans un jugement très attendu rendu en février 2012, celle-ci a toutefois conclu que le cours ECR ne porte pas atteinte à la liberté de religion et qu'il ne contrevient pas à la Charte canadienne des droits et libertés. Mais dans un autre jugement, rendu en mars 2015, la Cour suprême donnera raison au Collège Loyola de Montréal, un collège d'enseignement privé confessionnel¹¹, qui s'était vu refuser par le MELS la possibilité d'enseigner sa propre version du programme ECR. Dans ce jugement, la Cour suprême concluait que cela allait à l'encontre de la liberté de religion.

De son côté, l'opposition laïque au programme ECR reproche au gouvernement de ne pas avoir eu le courage d'aller au bout de la logique de déconfectionnalisation en sortant définitivement la religion de l'école. La position laïque doit être comprise dans le contexte plus large du débat qui a cours sur le multiculturalisme et la problématique identitaire nationale. Ses partisan-e-s considèrent que la liberté religieuse invoquée par les groupes de parents catholiques n'est pas un *droit* à la religion et que mettre culture religieuse et éthique dans un même programme contribue à présenter comme équivalentes deux matières qui n'ont pas la même valeur. Pour le Mouvement laïque québécois (MLQ), cela risque en outre d'entraîner une confusion conceptuelle entre l'éthique et la religion qui ne permettra pas au nouveau cours de prendre ses distances par rapport à un enseignement moral. Il écrit : « [I]es fondements philosophiques universels du droit ne peuvent être présentés comme des équivalents aux dogmes religieux, et c'est malheureusement l'amalgame qui peut facilement se produire lorsque l'éthique et la culture religieuse sont enseignées dans un seul et même programme » (Couture, Laberge & Poisson, 2006, p. 12).

Ainsi, pendant les premières années de son implantation, le programme ECR sera considéré comme un dossier « politique » chaud et constituera une priorité pour le MELS. Des médias en guettent d'ailleurs les moindres faux pas et, à l'instar du traitement qu'ils ont réservé à la Commission Bouchard-Taylor, ils n'hésitent pas à monter en épingle tout ce qui paraît suspect.¹² Des lettres ouvertes dans les journaux, très souvent fondées sur des informations erronées, contribuent aussi à alimenter la controverse. Tout le monde a son opinion sur le programme, même si très peu

7 Ce débat court *grosso modo* de 2006 à 2014. Il donnera lieu en 2013 au projet de loi n°60 : « Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement », plus communément appelée « Charte de la laïcité ». Après la défaite électorale du Parti Québécois aux élections du 7 avril 2014, ce projet de loi, qui avait divisé la société québécoise, sera abandonné.

8 Le terme d'« association » recouvre ici certains comités de parents des écoles publiques, la *Coalition pour la liberté en éducation* ainsi que l'*Association des parents catholiques*, mentionnée plus loin.

9 Ces chiffres sont issus de documents internes du Comité aux affaires religieuses du MELS dont l'auteure était membre. À notre connaissance, ces chiffres n'ont pas été publiés.

10 Peu nombreux sans doute. Il importe de préciser, pour ne pas donner une fausse impression, que ce débat public a eu lieu dans une indifférence assez partagée.

11 Suite à l'implantation du programme ECR, les collèges privés confessionnels ont conservé le droit d'enseigner la religion, mais en sus du programme ECR, obligatoire.

12 Voir notamment Giasson, Brin et Sauvageau (2008).

en ont pris connaissance. Ce contexte social et politique créera une certaine insécurité chez les enseignant-e-s et aura un effet sur leur motivation à s'engager dans la mise en place et l'enseignement d'un programme dont l'existence et la légitimité leur paraissent précaires. Durant la période de formation qui a précédé la mise en œuvre du programme, les possibilités de tensions avec les élèves et les parents ont été une source majeure de préoccupation des enseignant-e-s qui a joué sur leur assurance et leur motivation à le défendre et à l'enseigner.

Huit ans après les débuts du programme, tout donne à penser que ces craintes n'étaient pas fondées. ECR n'a pas – du moins, dans le contexte de la classe et dans la relation entre l'enseignant-e et l'élève – provoqué de tensions touchant à la liberté de conscience et de religion. Même si aucune étude ou évaluation systématique n'a encore été réalisée auprès de ceux et celles qui enseignent cette matière, les échos qui proviennent des différents forums où ils et elles se réunissent sont plutôt positifs.¹³ Les préoccupations des enseignant-e-s sont maintenant ailleurs et concernent la pédagogie et l'évaluation de cette matière ainsi que la difficulté à faire respecter par les directions d'écoles le temps qui doit lui être dévolu. Dans ce qui suit, je me propose de montrer en quoi la conception de l'éthique qui se trouve au fondement du programme ECR est respectueuse de la liberté de conscience et de religion, ce qui désamorce les tensions potentielles.

3 Une conception libérale de l'éthique

L'enseignement de l'éthique ou de la morale et la place qui doit être laissée à l'enseignement de contenus religieux ainsi que ses modalités constituent des préoccupations que le Québec partage avec plusieurs sociétés européennes, en Allemagne, en Belgique, en Espagne, en France, en Suisse, etc. Toutes ces sociétés sont aux prises avec une diversité ethno-religieuse et cherchent les moyens d'atténuer les tensions sociales causées par le pluralisme culturel et religieux. Cette réflexion touche inévitablement l'école, là où se prépare le vivre-ensemble. Le Québec a fait un choix audacieux en mettant l'éthique et la culture religieuse dans une même matière. Si ce choix s'est avéré profitable, selon moi, c'est parce que le programme ECR reste neutre en matière de conceptions du bien et de conceptions de la vie bonne.

ECR met en effet en œuvre une conception minimale et formelle de l'éthique à laquelle contribuent les trois compétences du programme prises ensemble. Minimale au sens que Ruwen Ogien (2007) donne à l'expression « éthique minimale » : une éthique dont le but n'est pas « de régenter absolument tous les aspects de notre existence, mais d'affirmer des principes élémentaires de coexistence des libertés individuelles et de coopération sociale équitable » (p. 20) ; autrement dit, les principes élémentaires d'un vivre-ensemble respectueux des libertés fondamentales de chacun. Elle est formelle au sens où, mises à part ces balises minimales et procédurales, elle ne propose pas un corpus de valeurs, de principes ou de buts *moraux* (idéaux de vie, modèles ou vertus), mais vise le développement d'une compétence à réfléchir, en toute autonomie, aux questions qui mettent en jeu des valeurs et des normes, « sans se soumettre à la pression ou à la contrainte qu'exerce la force prescriptive des normes de nature morale, juridique ou légale » (Rondeau, 2015, p. 210).

En effet, dans son rapport aux normes, la compétence éthique exerce une fonction critique : elle questionne et dévoile le sens institutionnalisé des normes (les valeurs implicites à ces normes), établit leur validité dans une situation précise et évalue les conséquences des conduites recherchées par les normes. Autrement dit, elle consiste à mettre à distance les normes pour mieux les questionner et déterminer leur valeur respective en regard du problème à résoudre [...]. Dans son rapport aux valeurs, la compétence éthique consiste à déterminer « les valeurs auxquelles il faut donner préséance dans chaque situation qui requiert une décision », à « choisir entre deux ou plusieurs valeurs et ainsi déterminer la finalité de notre action » (Boisvert, Jutras, Legault & Marchildon, 2003, p. 79) et à pouvoir en répondre. (Rondeau, 2015, p. 210)

Autres caractéristiques : cette conception de l'éthique est *internaliste* au sens où « les règles sont négociées de manière immanente » contrairement à « une éthique des normes, à la Kant, pour laquelle nos comportements seraient prescrits par des règles externes et transcendantales » (Paveau, 2014, p. 4) ; et elle est *intersubjective*, puisque la délibération (qui consiste en la réflexion éthique orientée vers la décision d'action) recherche les raisons

13 Intérêt et curiosité des élèves envers le programme et ses contenus, mise en pratique des connaissances acquises dans la pratique du dialogue, meilleure compréhension des manifestations du religieux, etc.

acceptables ou raisonnables du point de vue d'un « auditoire universel »¹⁴. Il s'agit donc de développer chez les élèves une pensée libre, mais critique et responsable.

Cette conception de l'éthique s'inscrit donc résolument dans un pragmatisme qui marquera la différence entre le programme ECR et l'enseignement moral tel que compris habituellement. Il ne s'agit pas de transmettre aux élèves un ensemble de normes ou de prescriptions à observer, que l'on aurait déduit de principes et de valeurs posés *a priori*, mais plutôt de les amener à réfléchir de manière critique sur les principes, valeurs et normes proposées par les groupes de la société, dans la perspective d'un vivre-ensemble qui repose sur la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. Une telle conception de l'éthique n'est pas propice aux tensions ou aux conflits sur le plan des convictions, puisqu'elle se place en surplomb des débats de valeurs et qu'elle n'est pas agonistique ; elle ne prend pas partie, elle ne propose pas une manière de vivre ou une morale qui s'opposerait à d'autres. Elle suppose plutôt une posture critique qui met en suspens les valeurs ou les normes pour mieux examiner leur signification.

À titre de comparaison, la proposition française *Morale Laïque. Pour un enseignement laïque de la morale* ?¹⁵ (Bergounioux, Loeffel & Schwartz, 2013) a fait un autre choix. Si elle a tout de même des points en commun avec le programme ECR – par exemple, elle propose l'enseignement d'une morale « laïque en ce qu'elle est non confessionnelle » (p. 23) –, elle s'en distingue par le fait que cette morale se veut également « civique en ce qu'elle est en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique » (p. 23). On peut en effet y lire que l'enseignement d'une morale laïque requiert « l'identification claire et précise des valeurs communes à transmettre » ainsi que « la légitimité des enseignants à transmettre ces valeurs » (p. 23). Outre le fait que ce dernier élément détonne par rapport à la posture professionnelle exigée des enseignant·e·s en ECR, le programme québécois ne propose pas explicitement une éthique « civique ». D'abord, pour des raisons pratiques de curriculum : il existe un programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté mis en place bien avant l'ECR qui aborde déjà les « vertus civiques ». Ensuite, parce que le programme d'ECR prend appui sur les principes et les valeurs des États de droit démocratiques. D'inspiration libérale plutôt que républicaine, il promeut davantage un vivre-ensemble fondé sur la tolérance, l'ouverture et le pluralisme que sur la volonté d'adhérer à une culture commune déjà-là.

La proposition française a fait l'objet d'une analyse critique attentive de la part de Ruwen Ogien dans *La guerre aux pauvres commence à l'école* (2013). Certains de ses arguments visent la capacité du programme à réaliser ses objectifs, d'autres dénoncent la pseudo-laïcité qui le traverse. Il peut être intéressant de voir dans quelle mesure cette critique affecte aussi le programme ECR dont la neutralité axiologique voulue s'apparente à la laïcité visée par le programme français. Ainsi, Marie-Anne Paveau (2014) objecte à la proposition française que l'apprentissage formel de la pensée rationnelle et critique ne garantit pas le respect des valeurs positives. Ce reproche ne s'adresse pas au programme ECR car ce n'est pas son but d'amener les élèves à respecter un ensemble de valeurs déjà-là. Par contre, la critique telle que la formule Ogien est plus sérieuse considérant les finalités d'ECR :

[Le] projet d'instaurer des cours de morale laïque à l'école [...] est une illustration presque parfaite de la forme la plus courante de naïveté épistémologique, celle qui consiste à croire que la libre discussion ou la réflexion rationnelle aboutiront nécessairement à un accord sur les valeurs. (Ogien, 2013, p. 88)

Ogien a raison : la libre discussion et la réflexion rationnelle n'aboutissent pas *nécessairement* ou *toujours* à un accord sur des valeurs. Mais elles y aboutissent parfois. Cependant, dans la perspective qui est celle du programme ECR, l'essentiel est ailleurs : dans l'apprentissage de la discussion rationnelle. Le programme ECR ne fait pas « l'hypothèse que les questions éthiques admettent des réponses correctes et que le raisonnement devrait être orienté vers la découverte de ces bonnes réponses » (Weinstock, 2015, non paginé). Il postule plutôt que le dialogue rationnel permet aux élèves d'apprendre et de s'exercer à débusquer les mauvais arguments et les positions non fondées. C'est d'ailleurs pourquoi, dans le programme québécois, la C1 et la C3 vont de pair (Rondeau, 2008).

Selon Ogien (dans Paveau, 2014, p. 5), « l'enseignement de la morale ressemble plus à celui de la natation qu'à celui des mathématiques, ce qui pose de redoutables problèmes d'évaluation ; il semble peu pertinent, en effet,

14 J'emprunte la notion d'« auditoire universel » à Perelman qui la définit ainsi : « pour le philosophe, la rationalité est liée à des valeurs qu'il voudrait non seulement communes, mais aussi universalisables, souhaitant qu'elles puissent obtenir l'adhésion de l'auditoire universel, c'est-à-dire composé de tous les hommes à la fois raisonnables et compétents. Mais n'étant jamais sûr de l'universalité de ses normes et de ses valeurs, le philosophe doit toujours être prêt à entendre les objections qu'on pourrait lui opposer, et à en tenir compte, s'il n'est pas à même de les réfuter. Le dialogue doit être ouvert, car les thèses qu'il avance, il ne peut jamais les considérer comme définitives ». (Perelman, 1968, p. 202)

15 Il s'agit d'un rapport commandé par le ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon, paru en avril 2013, pour l'élaboration de programme français d'enseignement moral et civique entré en vigueur à la rentrée 2015.

d'appliquer à la morale laïque les règles d'évaluation, qu'elles soient formatives ou sommatives, des disciplines traditionnellement enseignées à l'école ». La critique d'Ogien concerne ECR pour deux raisons. D'abord, parce qu'il ne s'agit pas en ECR d'évaluer objectivement ce que sont le bien, le mal, le vice ou la vertu. Ensuite, parce qu'on n'évalue pas une compétence comme on évalue des connaissances. L'éthique en ECR ne repose pas sur des connaissances dont la maîtrise se renforce au fur et à mesure qu'on les applique à des situations d'apprentissage. Elle s'incarne dans des compétences (*réfléchir sur des questions éthiques, manifester une compréhension du phénomène religieux, pratiquer le dialogue*) qui se développent au fur et à mesure qu'elles s'exercent dans des situations d'apprentissage ou dans la vraie vie. Les enseignant-e-s d'ECR ont d'ailleurs très tôt pris conscience des difficultés que pose l'évaluation d'une compétence. Si cette difficulté n'a pas été complètement aplanie à ce jour, il suffit de dire pour l'instant que l'évaluation en ECR ne se fait pas comme les autres « disciplines traditionnellement enseignées à l'école ».

Enfin, Ogien se méfie de ce que représente sur le plan politique une éthique prétendument neutre et laïque qui, bien souvent, dans les faits, promeut plutôt une laïcité définie à partir de la culture majoritaire ; une laïcité qui exclut les particularismes des groupes minoritaires, peu tolérante et peu ouverte à la diversité. Peut-être a-t-il raison de s'en inquiéter pour ce qui est du programme français, je ne saurais le dire. Quant au programme ECR, ce qui a été dit plus haut montre bien, je pense, les précautions prises pour s'éloigner de ce piège. Le programme québécois n'est pas pour autant complètement neutre sur le plan axiologique et idéologique. Les intuitions qui le fondent s'apparentent au libéralisme que développe John Stuart Mill dans *De la liberté* (1990), auquel Ogien a exprimé plusieurs fois son attachement. Or, ce qu'a voulu faire valoir Mill, qui plaide pour la tolérance et insiste sur la valeur de la diversité, c'est que le pluralisme est un des fondements à la fois de la démocratie et de la tolérance (Mendus, 2001, p. 1632). C'est sur la même idée que prend appui le programme ECR. La compétence 3 du programme, *pratiquer le dialogue*, postule implicitement qu'une réflexion éthique critique ne peut pas prendre appui sur des dogmes ou sur des convictions inébranlables. La compétence 2, *manifester une compréhension du phénomène religieux*, est justifiée par la nécessité que cette réflexion critique prenne en compte, dans le dialogue rationnel, les autres visions du monde. Ces deux compétences nourrissent la réflexion sur des questions éthiques ; la première en assurant sa dimension critique, la deuxième en insistant sur l'importance de la reconnaissance de l'autre pour la poursuite du bien commun. Sans quoi le commun n'est pas commun mais exclusif.

4 Éthique et culture religieuse

Dans le paragraphe précédent, j'ai répondu trop brièvement à une question souvent posée : pourquoi avoir mis l'éthique et la culture religieuse dans un même programme ? Pourquoi ne pas en avoir fait deux matières séparées considérant que les compétences dont le développement est visé sont très différentes ? Considérant aussi qu'elles peuvent être traitées séparément et qu'elles le sont de fait très souvent dans l'enseignement du programme ? Un programme d'éthique plutôt que d'éthique et culture religieuse n'aurait pas provoqué de réactions aussi vives. La décision prise par le gouvernement de ne faire qu'un seul programme avec les deux matières serait-elle une concession faite aux éléments conservateurs et religieux de la société québécoise, comme le pense le Mouvement laïque québécois ? En tout cas, dans le débat public, plusieurs personnes y ont vu un détournement du projet de déconfectionnalisation.

Dans le document ministériel de 2005 annonçant les orientations du programme ECR (MELS, 2005), la présence de l'éthique et de la culture religieuse dans une même matière est justifiée par des raisons d'ordres pédagogique et pratique, mais aussi en invoquant la complémentarité de ces matières.

Diverses raisons fondent la décision d'inclure dans un même programme d'études la formation éthique et la formation relative à la culture religieuse. En effet, il ne s'agit pas, au primaire et au secondaire, de spécialiser les élèves, mais bien de les initier à ces matières. Il faut aussi tirer le meilleur profit possible du temps dévolu à ces matières dans la grille horaire. Enfin, il est pédagogiquement souhaitable de faciliter la compréhension du monde par l'élève en n'érigant pas de cloisons entre des univers qui, bien que spécifiques, peuvent être complémentaires. (MELS, 2005, p. 5)

Le programme reprend cet argument de complémentarité en soulignant que ces deux matières renvoient « l'une et l'autre à des zones d'expression particulièrement sensibles de la diversité » présentes dans la société québécoise pluraliste :

En réunissant dans un même programme l'éthique et la culture religieuse, deux dimensions essentiellement distinctes mais renvoyant l'une et l'autre à des zones d'expression particulièrement sensibles de la diversité, on compte aider les élèves à mener une réflexion critique sur des questions éthiques et à comprendre le fait religieux en pratiquant, dans un esprit d'ouverture, un dialogue orienté vers la recherche du vivre-ensemble. (MELS, 2008, p. 1)

Selon Bégin (2008), la relation entre ces deux compétences est complémentaire, mais *asymétrique* : « [I]es objets propres à chacune de ces compétences ne sont pas situés sur un même plan ; les habiletés qu'elles cherchent à développer ne sont pas les mêmes et, surtout, les compétences ne dépendent en aucune façon l'une de l'autre » (p. 103). Pour ma part, j'ai voulu fournir une justification *a posteriori* de l'association de l'éthique et de la culture religieuse dans un même programme (Rondeau, 2008 et 2012) en montrant que c'est essentiellement à travers la réflexion sur des questions éthiques (C1) que s'exerce la réflexion sur le vivre-ensemble et que, dans une société pluraliste, cette réflexion doit se faire par le moyen d'un dialogue (C3) – une manière pacifique de régler les différends – qui prend en compte les diverses visions du monde et conceptions de la vie bonne et qui met en œuvre une compréhension de l'autre, ce à quoi devrait servir la culture religieuse (C2). Par conséquent, il m'a semblé qu'on pouvait articuler d'une manière plus sensée la relation entre les trois compétences du programme en considérant la C1, *réfléchir sur des questions éthiques*, comme la compétence principale du programme, et les deux autres comme des moyens pour assurer son développement, des compétences sous-jacentes. Ma position s'éloigne donc un peu de celle de Bégin puisque je considère que la C2, *manifeste une compréhension du phénomène religieux*, devrait être au service de la C1.¹⁶

La raison de cette proposition est la suivante : dans un monde pluraliste, la réflexion éthique est beaucoup plus préoccupée par les questions qui concernent le vivre-ensemble que par la question individuelle du bonheur ou de la vie bonne telle que la pose l'éthique classique. Située dans la perspective du vivre-ensemble, la compétence 1, *réfléchir sur des questions éthiques*, a besoin de s'appuyer sur la compétence à pratiquer le dialogue (C3) car, comme je l'ai dit plus tôt, le dialogue rationnel permet aux élèves de débusquer les arguments fallacieux ou les positions dogmatiques et de rechercher des réponses raisonnables aux questions éthiques. On comprend donc que la C3 soit au service de la C1. Et c'est ainsi d'ailleurs que le programme conçoit leur relation.

La réflexion éthique requiert aussi de comprendre le point de vue des autres personnes. Comprendre le point de vue de l'autre – ce qu'on appelle la décentration – est un élément central d'une réflexion critique *et inclusive* des différents points de vue. C'est à ce prix seulement que la réflexion éthique s'inscrit encore dans une certaine visée d'universalisation. Selon moi, c'est la fonction qui *devrait* être dévolue à la compétence 2, *manifeste une compréhension du phénomène religieux*. S'intéressant à la manière dont le religieux se présente à nous, la C2 adopte une approche phénoménologique. Son but est que l'élève comprenne la signification et la fonction des *manifestations* du religieux qui se trouvent dans son environnement et dans la société québécoise (manifestations architecturales, toponymiques, artistiques, littéraires, historiques, patrimoniales, etc.) et non qu'il acquière un savoir objectif ou critique sur les différentes traditions religieuses. Cette approche phénoménologique est controversée, d'une part, parce qu'elle ne permet pas d'accéder à la signification profonde de l'expérience religieuse ; d'autre part, parce qu'elle n'enseigne pas les démarches ou les savoirs issus des sciences humaines sur les religions. Mais dans la perspective du vivre-ensemble, cette approche est plus profitable parce que *comprendre le phénomène religieux* devient *comprendre* le sens que l'autre qui appartient à une tradition religieuse particulière attribue à des expressions du religieux. Elle met en œuvre une herméneutique de l'autre. C'est pourquoi la C2 devrait, elle aussi, être pensée comme au service de la C1.

5 En guise de conclusion : que faire des positions et des valeurs irréconciliables ?

La tolérance n'est pas une fin en soi. Elle n'est pas une nouvelle morale ou un nouveau catéchisme. Elle est un moyen nécessaire, une exigence, une condition *sine qua non* du vivre-ensemble. La prémisse de laquelle découle le programme ECR est que le vivre-ensemble dans un contexte marqué par le pluralisme culturel et moral ne peut réussir – si on renonce à la force – que par le dialogue. Le programme ECR n'enseigne pas de valeurs, il renvoie les élèves à une réflexion sur les valeurs auxquelles ils adhèrent pour qu'ils évaluent dans quelle mesure ces valeurs

¹⁶ Cependant, l'analyse de Bégin – qui a participé lui-même à l'élaboration du programme – est conséquente avec l'intention des rédactrices et rédacteurs du programme. La mienne est une proposition de ce que devrait être le programme, sans qu'elle ne change rien toutefois au contenu actuel. Il s'agit plutôt d'une justification ou une lecture possible *a posteriori*.

peuvent fonder des options ou des actions qui contribuent favorablement au vivre-ensemble. Devant les questions des élèves ou devant leurs affirmations péremptoires, l'enseignant-e n'apporte pas de réponses, il ou elle relance la réflexion avec de nouvelles questions en rappelant les finalités du programme et en rappelant aussi qu'elles sont des conditions du vivre-ensemble. C'est pour cela qu'il n'y a pas de tension ou de conflit entre les valeurs des élèves et celles enseignées en ECR.

Pour illustrer très brièvement ce que j'essaie de dire ici, je reproduis deux récits d'enseignantes ayant suivi l'attentat contre Charlie Hebdo. Le premier relate une situation où l'expression de la part d'élèves de points de vue spontanés, non critiqués et surtout violents, surprend l'enseignante qui semble prise au dépourvu. Celle-ci réagit en condamnant (en son for intérieur) le point de vue des élèves. Le second illustre bien ce que signifie d'utiliser le dialogue pour amener les élèves à réfléchir.

1^{er} cas :

Hélène (professeure en CM1) entame la journée en expliquant à ses élèves les raisons de la minute de silence avant la cantine pour les victimes de Charlie Hebdo. Des élèves l'interrompent :

« Oui mais ils n'avaient pas le droit de se moquer du prophète », lance l'un. « Ils n'avaient qu'à pas se moquer de notre religion », enchaîne une autre. Hélène est médusée. Elle tente de les éclairer sur la liberté d'expression, la liberté de parole. « Si j'étais la seule à pouvoir parler et que vous étiez réduits au silence, comment réagiriez-vous ? », les interroge l'enseignante [...].

Petite moue dubitative de certains écoliers. « Tant pis pour eux, comme ça, ils n'écriront plus "c'est dur d'être aimé par des cons !" », renchérit [un élève]. [...]. Même si elle est consciente que les élèves ne font que répéter ce qu'ils entendent, cela ne suffit pas à rassurer Hélène sur l'avenir. « Ils n'ont pas de notions de respect des droits, de respect de l'autre », déplore-t-elle. Et de s'inquiéter : « Qu'est-ce qui va se passer quand on va aborder l'histoire des religions ? » (Sportouch, 2015)

2^e cas :

Élève 1 : « Madame, ceux qui mettent "Je suis Charlie" sur Facebook, ils sont racistes ? Ça s'fait pas quand même, sur Facebook j'ai vu une femme qui brûle le Coran ».

Maîtresse : « est-ce qu'on peut croire tout ce qu'on voit sur Facebook ? »

Élève 1 : Silence

Élève 2 : « Quand même, ils l'ont cherché... ça s'fait pas de dessiner Mahomet comme ça ».

Maîtresse : « Ça t'a choqué ? »

Élève 2 : « Bah oui... »

Maîtresse : « C'était leur métier de choquer, parce que ça fait réfléchir. Mais est-ce qu'ils méritaient pour autant de mourir ? »

Élève 2 : « ... non ... » (Faivre, 2015)

Je ne prétends pas qu'il n'y a jamais de tensions entre les valeurs des un-e-s et des autres en ECR. La réflexion rationnelle et critique a inévitablement un effet critique sur nos propres convictions ; *a fortiori* si elle est menée avec d'autres. Par ailleurs, cette tension est constitutive du pluralisme et de la démocratie, et il n'est pas mauvais que les élèves y soient confronté-e-s plus tôt que tard. En outre, elle est bénéfique à la réflexion ; elle en constitue même un motif important. La question plus difficile est de savoir que faire des positions irréconciliables lorsque les tensions deviennent des oppositions irréductibles. Je n'ai peut-être pas de réponse satisfaisante à cette question, mais je pense que le dialogue rationnel permet au moins de voir où loge le désaccord. C'est déjà ça. Je dis souvent aux enseignant-e-s que, dans de telles situations, il peut être bon de rappeler aux élèves les finalités du programme qui balisent aussi le dialogue dans la classe. Il n'y a sans doute rien à faire avec celles et ceux qui refusent de s'engager dans un dialogue, mais comme le montre entre autres le succès de la philosophie pour enfants, peu d'élèves résistent au plaisir du dialogue rationnel.

À propos de l'auteur

Dany Rondeau (Ph. D.) est professeure de philosophie et d'éthique et directrice du programme de maîtrise en éthique de l'Université du Québec à Rimouski (Québec, Canada). Elle s'intéresse au pluralisme moral et culturel et aux conditions d'une épistémologie interculturelle. Lors de la mise en place du programme ECR, au Québec, elle a travaillé à la formation continue des enseignant-e-s.

dany_rondeau@uqar.ca

Références

- Association des parents catholiques du Québec (APCQC). (2007). La liberté religieuse : une réponse à Luc Bégin. Récupéré le 10 janvier 2016 du site de l'APCQC : http://www.apcqc.net/fr/actualites/communiqué.php?id_release=9
- Bégin, L. (2008). Éthique et culture religieuse : une asymétrie complémentaire. Dans J.-P. Béland & P. Lebus (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 93-107). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bergounioux, A., Loeffel & L. Schwartz, R. (2013). *Pour un enseignement laïque de la morale*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Récupéré le 16 janvier 2016 du site du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : http://cache.media.education.gouv.fr/file/04_Avril/64/5/Rapport_pour_un_enseignement_laïque_de_la_morale_249645.pdf
- Boisvert, Y., Jutras, M., Legault, G. A. & Marchildon, A. (2003). *Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique*. Montréal : Liber.
- Couture, R., Laberge, H. & Poisson, M. M. (2006). Éthique et culture religieuse. *Cité laïque*, 7, 9-12.
- Faivre, C. (2015, 11 janvier). « Madame, ils l'ont bien cherché quand même ». Un débat en classe. Vendredi 9 janvier 2015 [billet de blogue]. Repéré le 8 mars 2016 sur le site de *Philosophie Magazine* : <http://www.philomag.com/blogs/dans-la-tete-des-enfants/madame-ils-lont-bien-cherche-quand-meme-un-debat-en-classe-vendredi-9>
- Giasson, T., Brin, C. & Sauvageau, M.-M. (2008). La couverture médiatique des accommodements raisonnables dans la presse écrite québécoise. Vérification de l'hypothèse du tsunami médiatique. Communication présentée dans le cadre du congrès conjoint de l'*American Council for Québec Studies* et de l'*Association for Canadian Studies in the United States*, Québec, 13 novembre 2008. Récupéré le 8 mars 2016 du site du département d'information et de communication de l'Université Laval : http://www.com.ulaval.ca/fileadmin/contenu/docs_pdf/articles/articles_profs/ACQSGiassonetalfinal.pdf
- Mendus, S. (2001). Tolérance. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (p. 1630-1635). Paris : Presses universitaires de France.
- Mill, J. S. (1990). *De la liberté*. Paris : Gallimard.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Éthique et culture religieuse. Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire*. Récupéré le 8 mars 2016 du site ministériel de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf
- MELS. (2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et culture religieuse : Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*. Récupéré le 8 mars 2016 du site ministériel de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/aff_religieuses/prog_éthique_cult_reli_f.pdf
- Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école*. Paris : Grasset.

Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Paris : Gallimard.

Paveau, M.-A. (2014). Le parfum de l'homme éthique, et autres questions touchant à la morale dans l'enseignement, la langue et les textes. *Pratiques*, 163-164. Récupéré le 23 avril 2015 du site de la revue : <http://pratiques.revues.org/2236>

Perelman, Ch. (1968). *Droit, morale et philosophie*. Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence.

Rondeau, D. (2015). L'accompagnement comme mode de formation et d'intervention en éthique. Dans L. Bégin, L. Langlois & D. Rondeau (dir.), *L'éthique et les pratiques d'intervention en organisation* (p. 197-224). Québec : Presses de l'Université Laval.

Rondeau, D. (2012). Fondements philosophiques et normatifs du programme *Éthique et culture religieuse* (ECR) : une analyse sous l'angle de la reconstruction. Dans N. Bouchard & M. Gagnon (dir.), *L'éthique et la culture religieuse en question* (p. 173-194). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rondeau, D. (2008). Comprendre le phénomène religieux : condition d'une éthique pluraliste. Dans J.-P. Béland & P. Lebuis (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 73-92). Québec : Presses de l'Université Laval.

Sportouch, B. (2015, 10 janvier). « Ils n'avaient pas le droit de se moquer du prophète ». Récupéré le 15 janvier 2015 sur le site du magazine d'actualité *L'Express* : http://www.lexpress.fr/actualite/societe/imad-eleve-de-cm1-ils-n-avaient-pas-le-droit-de-se-moquer-du-prophete_1639258.html#G7FQYSAClafiAozI.99

Weinstock, D. (2015). What Did Loyola Really Decide? Récupéré le 30 mars 2015 du site *In Due Course* : <http://induecourse.ca/what-did-loyola-really-decide/>