

LE PROGRAMME ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE :

ÉLÉMENTS D'ANALYSE PRAXÉOLOGIQUE

Communication présentée par Pierre Lucier,
titulaire de la Chaire Fernand-Dumont sur la culture,
INRS-Urbanisation, Culture et Société,
au Colloque *Les défis de formation à l'éthique et à la culture religieuse*,
au 75^e congrès de l'ACFAS,
à Trois-Rivières, le 8 mai 2007.

La jonction des volets d'éthique et de culture religieuse au sein d'un même programme peut assurément être analysée en regard des spécificités et des complémentarités disciplinaires et pédagogiques de l'un et de l'autre, comme aussi de leur articulation dans une visée éducative et sociale cohérente. C'est ce que les décideurs politiques ont eux-mêmes fait en insistant sur l'importance de l'un et de l'autre comme zones particulièrement sensibles de la diversité et sur les enjeux que l'un et l'autre présentent pour le vivre-ensemble dans une société de plus en plus pluraliste.

Mon propos est différent. Je suggère d'examiner cette jonction à la lumière de paramètres qui relèvent davantage de la logique du développement des systèmes et du « Policy Making », là où, débordant l'explicitation et l'application des principes, l'analyse fait se rencontrer la lecture des faits, la formulation des objectifs, l'ordonnancement des moyens, la prise de décision et l'action d'implantation. C'est un type d'exploration qui entend aller au-delà de l'approche purement pragmatique et de l'analyse proprement politique, laquelle vise finalement toujours l'appréciation des forces en présence, et qu'on peut valablement qualifier de « praxéologique », dans la mesure où on n'y sépare pas la visée politique, l'interprétation des faits et la gestion des évolutions. Le but poursuivi n'est pas d'ajouter de bonnes raisons à celles sur lesquelles repose la décision de proposer un programme unique à deux volets. C'est plutôt de rappeler les faits et, ainsi, de jeter un éclairage complémentaire sur *les défis de formation à l'éthique et à la culture religieuse* qui font l'objet de notre colloque.

L'examen des programmes actuels d'enseignement moral et d'enseignement moral et religieux catholique et protestant (Ministère de l'éducation, 2001, p. 271-325; Ministère de l'éducation, 2003, p. 493-575)¹ constitue une source particulièrement utile pour la compréhension de l'émergence du nouveau programme et pour la bonne saisie des points de rupture et de continuité. Je propose donc de revenir sur certains éléments du contexte et du contenu de ces programmes, mon objectif étant, à cette lumière, de rappeler d'où nous partons et où il est projeté d'aller, et de cerner ainsi plus finement les principaux défis qui en découlent pour la formation des enseignantes et des enseignants.

Je le ferai en deux parties d'inégale longueur. Dans une première partie, je rappellerai la nature des objectifs sociaux et des finalités éducatives qui sous-tendent les programmes actuels (trois ou six, selon que l'on préfère amalgamer ou distinguer les programmes du primaire et du secondaire) et qui, eux, seront radicalement modifiés. Dans une deuxième partie, je parcourrai le contenu des programmes actuels pour y identifier les acquis sur lesquels il est possible et judicieux de tabler. J'y examinerai les programmes sous quatre rubriques : l'enseignement moral commun, le type de spécificité confessionnelle pratiquée, l'attention accordée aux repères culturels, l'ouverture à la diversité qui y est pratiquée.

¹ Dorénavant : MEQ, 2001; MEQ, 2003.

En conclusion, j'énoncerai synthétiquement les résultats de cette cueillette : ils parlent d'eux-mêmes, me semble-t-il, et ponctuent la lecture praxéologique à laquelle je souhaite contribuer ici.

1. Objectifs sociaux et visées éducatives

S'agissant des objectifs sociaux de l'aménagement des enseignements actuels, on oublie trop souvent que c'est dans le cadre d'une sorte d'entente avec les populations catholiques et protestantes concernant la gestion de leurs écoles que l'enseignement religieux, incluant sa dimension morale, est dispensé dans les écoles du Québec. Longtemps consignée dans la Constitution canadienne² et encadrée par les lois québécoises, cette entente est maintenant inscrite dans la seule loi québécoise (Loi sur l'Instruction publique, art.5). La Constitution canadienne désignait la « Class of Persons » comme porteuse des droits garantis, et non quelque instance ou autorité institutionnelle. L'histoire des encadrements administratifs montre que, en fait, la gestion de ces droits a été progressivement et pratiquement transférée aux autorités religieuses et aux conseils scolaires. Mais un fait fondamental demeure : en enseignement religieux, l'État fait siens, pour ainsi dire, les objectifs d'adhésion et d'intégration des communautés catholiques et protestantes. À telle enseigne que, lorsqu'il est intervenu en ce domaine, notamment pour exercer sa responsabilité d'approuver les programmes d'enseignement, le Ministre de l'Éducation a toujours, systématiquement même, suivi l'avis des instances confessionnelles constituées. Quant à ce que nous appelons « l'enseignement moral », on oublie aussi trop souvent qu'il est né comme une mesure d'exception, accessible par exemption et devant se déployer dans un milieu scolaire jusqu'à tout récemment demeuré juridiquement confessionnel et ainsi appelé à s'harmoniser, mais sans référence confessionnelle, à l'éducation morale incluse dans les démarches d'enseignement religieux.

On peut donc considérer que, en ces matières et selon ces dispositifs, l'école prenait et prend le relais des familles et des églises pour une éducation qui, par-delà toutes les évolutions observées, demeure intrinsèquement « catéchétique », au sens non technique mais fondamental du terme, en ce qu'elle vise tout au moins l'appropriation des croyances et des valeurs d'un groupe religieux et l'intégration identitaire dans une communauté. L'État y trouve aussi son compte, dans la mesure où il estime que cet enseignement ne peut pas nuire à la formation de « bons citoyens » et, particulièrement au Québec, à la perpétuation de facteurs identitaires de nature historique et culturelle.

L'histoire de ces enseignements confessionnels montre des évolutions importantes touchant notamment l'exclusion des initiations sacramentelles ou la façon, pour les autorités religieuses, d'exercer leur droit de regard; des comités de l'Instruction publique aux comités confessionnels³

² L'article 93 de *Loi constitutionnelle de 1867*, auparavant appelée *Acte de l'Amérique du Nord britannique*, définissait et garantissait ces droits. Par une modification constitutionnelle de décembre 1997, le Québec a été exclus de l'application de cet article 93.

³ Il faut rappeler que les comités confessionnels avaient l'important pouvoir de faire des règlements relatifs aux écoles confessionnelles. Ces règlements établissaient notamment des exigences concernant la formation des maîtres et l'exercice des tâches d'enseignement et de

du Conseil supérieur de l'éducation, puis au Comité des affaires religieuses, les différences sont énormes à leur face même. On observe également des évolutions majeures, en particulier pour les protestants, dans la façon de lier protections confessionnelles et protections linguistiques⁴, de même qu'en ce qui a trait aux exigences découlant des chartes québécoise et canadienne des droits et libertés, qui ont conduit à recourir aux clauses dérogatoires que l'on sait⁵. Mais, en dernière analyse, et en dépit des assouplissements induits par les évolutions sociales -par nécessité et bon sens, d'une certaine façon-, les objectifs sociaux de l'enseignement moral et religieux confessionnel sont ceux des deux communautés croyantes concernées. Quant à l'enseignement moral, le système de triple option introduit il y a une vingtaine d'années lui a donné plus de latitude, mais il est toujours minoritaire, souvent difficile à organiser et, en maints endroits, visiblement entraîné dans la mouvance et l'influence de l'enseignement moral confessionnel.

On comprend dès lors facilement la visée éducative poursuivie par les programmes actuels, centrée, dans tous les cas, sur le cheminement personnel de l'élève, avec des accents différents selon les traditions doctrinales et culturelles. Les catholiques ont choisi la « quête de sens » (MEQ, 2001, p.293; MEQ, 2003, p. 524) comme stratégie pédagogique de base, avec l'intention explicite de proposer les perspectives de la religion catholique comme réponse à cette quête. Les protestants s'appuient plutôt, au secondaire, sur la « quête d'identité » (MEQ, 2003, p. 555), comme y invitent assez naturellement le pluralisme inhérent à la tradition protestante et son statut minoritaire dans la société québécoise. Tout comme l'enseignement protestant au primaire (MEQ, 2001, p. 311), l'enseignement moral, au primaire et au secondaire, vise tout simplement « l'élève », ses situations de vie et les réalités qui sont proches de lui (MEQ, 2001, p. 274; MEQ, 2003, p. 508). Sans référence religieuse, il manifeste le souci explicite de faire « prendre position » (MEQ, 2001, p. 282) ou de « se positionner » (MEQ, 2003, p. 505) et de

direction. Contrairement aux animatrices et animateurs de pastorale catholiques, par exemple, les enseignantes et les enseignants n'ont jamais été « sous mandat pastoral » de l'évêque du lieu. Cependant, l'ensemble du cadre réglementaire mis en place pouvait, indirectement, atteindre des objectifs similaires, s'il est vrai qu'on aurait toujours pu intervenir à l'encontre d'enseignantes et d'enseignants ou de responsables d'établissement qui auraient été jugés « confessionnellement indésirables ».

⁴ Les anglophones ont longtemps tenu aux protections confessionnelles pour maintenir les pouvoirs des commissions scolaires protestantes. Ils l'ont fait même après l'adoption de la Charte de la langue française, qui établissait les droits de la communauté anglophone du Québec et encadrait le droit d'accès à l'école anglaise, mais sans garantir formellement l'existence de commissions scolaires de langue anglaise. C'est la loi de 1997, dite Loi 109, qui, à la manière d'une contrepartie de la modification constitutionnelle alors demandée et obtenue, a établi les commissions scolaires sur une base linguistique plutôt que religieuse.

⁵ Inscrite dans la *Loi sur l'instruction publique*, la clause permettant de déroger à la charte québécoise (art. 726) date de 1984 et prendra fin en juin 2008. La clause permettant de déroger à la charte canadienne (art. 727), qui ne peut pas être invoquée pour plus de cinq années à la fois, a été adoptée en 1986, 1989, 1994, 1999, 2000 et 2005; elle expirera aussi en juin 2008.

construire un « référentiel moral »⁶, lequel comporte beaucoup d'analogies avec les références doctrinales des enseignements confessionnels.

Point n'est besoin d'insister ici pour souligner, à ce chapitre des objectifs sociaux et des finalités éducatives, le changement radical qui sous-tend le nouveau programme envisagé. À vrai dire, c'est sans doute là que réside le changement le plus lourd. Et, dans la mesure où il touche directement la posture professionnelle et pédagogique de l'école et du personnel enseignant, c'est sans doute là que se trouve l'enjeu de système le plus crucial. C'est que l'État complète ainsi la déconfessionnalisation du système scolaire et adopte, pleinement et dorénavant sans protection dérogatoire, la logique des chartes des droits et libertés selon laquelle on doit traiter tous les citoyens de la même manière. À l'instar de l'ensemble des matières inscrites au programme scolaire, les objectifs et les contenus de l'enseignement relatif à la religion appartiennent désormais à son champ propre de responsabilité et de décision.

Préoccupé par la montée de la diversité et des défis ainsi posées au vivre-ensemble, l'État se trouve ainsi à considérer qu'il y a, quelle que soit leur communauté d'appartenance, un enjeu éducatif pour tous les élèves, celui de l'appropriation d'une culture publique commune en contexte de diversité croissante. On ne séparera donc plus les enfants et les adolescents à cet égard. Pour des motifs analogues à ceux qu'il invoque pour déterminer les matières obligatoires de l'enseignement obligatoire -langue d'enseignement, langue seconde, mathématiques, sciences, histoire, etc.-, l'État indique clairement que les champs éthiques et religieux constituent un domaine de formation nécessaire à tous et déterminant pour la poursuite du bien commun. Dès lors, ce ne sont plus les objectifs des catholiques et des protestants qui seront poursuivis. Et pas davantage l'adhésion des élèves à des croyances et à des comportements jugés souhaitables. Les compétences visées par le programme projeté campent tout différemment les choses :

⁶ Au primaire, la première compétence vise à « comprendre des situations de vie en vue de construire son référentiel moral » (MEQ, 2001, p.275); au secondaire, il s'agit de « construire un référentiel moral » (MEQ, 2003, p.502).

on visera la capacité de réfléchir à des enjeux d'ordre éthique; de manifester une compréhension du phénomène religieux; de s'initier, autour de ces deux zones névralgiques où éclôt la diversité, à la pratique du dialogue. Comme dans les autres matières, surtout quand y sont concernées les choses essentielles de la vie humaine, ce nouvel enseignement pourra sans doute contribuer à la quête de sens et d'identité des élèves, mais ce ne sera plus là la finalité même du programme, ni sa stratégie pédagogique structurante, non plus que l'objectif de faire adhérer, d'apprécier et de « prendre position ». Reconnaissance de l'autre et poursuite du bien commun seront désormais les finalités poursuivies. L'État poursuivra donc dorénavant des objectifs de formation qu'il aura lui-même définis en dehors de toute allégeance religieuse particulière.

Les changements d'appellation traduisent cette évolution majeure. On parlera désormais d'« éthique » plutôt que de « morale », moins pour signifier quelque rupture, les programmes actuels ayant déjà commencé à utiliser le mot, que pour marquer une intention nouvelle et pour mettre l'accent sur l'intention de fond, qui est d'initier à la réflexion sur des questions d'ordre éthique et sur la dynamique de la décision éthique. Et on parlera de « culture religieuse », c'est-à-dire d'une formation visant la compréhension de la place des expressions du religieux et des religions dans l'expérience des individus et des groupes et dans la configuration de la culture québécoise. Cette compétence visée est dite « culturelle », parce qu'elle passe essentiellement par le déchiffrement des signes dans lesquels s'exprime l'expérience religieuse et qui contribuent à façonner le visage culturel de notre société. Elle l'est aussi parce que, comme on le dit d'une culture littéraire, artistique, scientifique ou technologique, chacune dans sa sphère respective, elle vise la capacité de saisir les dynamiques d'émergence et de manifestation d'une dimension structurante de la vie personnelle et collective -en l'occurrence, celle du champ religieux dans ses diverses formes. On abandonne donc toute approche confessionnelle, dont les objectifs sont de proposer un univers particulier de croyances et de repères moraux et d'y accompagner et stimuler le cheminement des élèves.

Le nouveau programme *Éthique et culture religieuse* entraînera ainsi un changement profond dans les repères et les paradigmes qui doivent guider les compétences visées tout autant que la posture des enseignantes et des enseignants. En culture religieuse, il ne s'agira plus d'accompagner les quêtes spirituelles et l'expérience intérieure de l'élève; en tout cas, pas plus que dans les autres programmes, où on a aussi affaire à des sujets en démarche d'approfondissement personnel. Il ne s'agira pas davantage d'un enseignement de type encyclopédique sur le contenu ou l'histoire des doctrines et des traditions religieuses, encore moins de quelque nouvelle doctrine religieuse commune dont l'école ferait la promotion et qui serait destinée à remplacer les croyances particulières. L'objectif sera la compréhension des références de notre culture, dans laquelle l'influence de plusieurs traditions religieuses s'est exercée et s'exerce toujours, avec des poids évidemment relatifs et avec une diversité qui va croissant.

En éthique, l'objectif ne sera pas non plus de proposer ou de chercher à inculquer quelque morale particulière, non plus que quelque nouveau dénominateur commun de valeurs et de principes. On y visera essentiellement l'approfondissement de la saisie des enjeux éthiques et des tenants et aboutissants de ce qu'est une décision éthique, laquelle exige la prise en compte des valeurs et des repères autour desquels évolue notre société. On y sera donc, là aussi, bien au-delà d'un

parcours de type encyclopédique des doctrines et des systèmes philosophiques en matière de moralité. Là comme en culture religieuse, on visera à la fois la reconnaissance de soi et des autres, la poursuite du bien commun et la capacité de vivre ensemble de manière constructive.

2. Les acquis des programmes actuels

Les changements évoqués sont radicaux; ils sont largement sous le signe de la rupture, celle qui sera sans doute au centre des défis et des besoins de formation des enseignantes et des enseignants, ainsi appelés à se positionner différemment vis-à-vis des élèves et des visées d'un programme désormais destiné à tous les élèves. Les choses se présentent de manière moins tranchée et plus complexe, cependant, quand on considère le contenu des programmes actuels et la nature des compétences attendues de celles et ceux qui les dispensent. Je me propose maintenant d'en relever un certain nombre de traits caractéristiques qui, en identifiant les acquis et les compléments exigés, sont de nature à éclairer les compétences à consolider, à développer ou à acquérir.

2.1 Un enseignement moral commun

La première remarque à consigner a trait à la présence de l'enseignement moral dans tous les programmes actuels. Les appellations le confirment depuis une vingtaine d'années, les programmes confessionnels sont désignés comme « enseignement moral et religieux »⁷. On trouvait déjà cette appellation dans l'énoncé de politique de 1979⁸, qui n'annonçait pourtant pas de modifications en matière confessionnelle. Depuis la fin des années 1970, la doctrine interprétative courante était même à l'effet que c'était l'enseignement moral qui était obligatoire pour tous, quitte à ce qu'il soit, pour la grande majorité, assuré dans le cadre d'un enseignement religieux confessionnel. La présentation habituelle des programmes veut d'ailleurs qu'on les énumère en commençant par l'enseignement moral⁹ et avec un « ou » indiquant le choix possible. Le détail n'est ni anodin, ni purement anecdotique; il fait clairement apparaître que l'enseignement moral est de tous les programmes. La chose est d'autant plus significative que, en matière de formation morale, les trois programmes actuels visent une compétence qui est libellée

⁷ En janvier 1987, le « Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation sur les institutions d'enseignement confessionnelles reconnues comme catholiques » a officiellement adopté l'appellation d'« enseignement moral et religieux catholique ». Il sera suivi par le Comité protestant. C'était peu après l'introduction, en septembre 1985, du régime universel dit de « triple option ».

⁸ Il s'agit d'un « livre blanc », qu'on appelle encore couramment le « livre Orange » en raison de sa couleur dominante. L'appellation d'« enseignement moral et religieux » y apparaissait déjà (Ministère de l'éducation, 1979, p. 132ss, 151ss). Le Livre vert qui l'avait précédé (Ministère de l'éducation, 1977, p. 39 et 69ss) parlait aussi d'« éducation morale et religieuse » pour le primaire et d'« enseignement religieux et moral » pour le secondaire.

⁹ C'est le cas du programme de formation (MEQ, 2001; MEQ, 2003). C'est aussi le cas du régime pédagogique (Lois refondues du Québec) : « enseignement moral ou enseignement moral et religieux » (art. 22); « enseignement moral ou enseignement moral et religieux, catholique ou protestant » (art. 23).

dans les mêmes termes. Au primaire : « prendre position, de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral » (MEQ, 2001, p. 283, 297 et 323). Au secondaire : « se positionner de façon réfléchie au regard d'enjeux d'ordre éthique » (MEQ, 2003, p. 505 et 533), avec cette variante mineure dans le programme protestant : « se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique » (MEQ, 2003, p. 563).

Tous les programmes actuels ont amorcé le virage de la morale vers l'éthique; avec précaution et plutôt timidement, mais l'intention est manifeste. Le trait est plus net et plus marqué au secondaire –on sait que les programmes y sont plus récents-, où le mot « éthique » apparaît dans l'énoncé même de la compétence commune visée. Le programme d'enseignement moral présente la discipline en faisant clairement la distinction entre morale et éthique (MEQ, 2003, p. 495). Il parle de « compétence éthique » (MEQ, 2003, p. 495) en référant au rapport du Conseil supérieur de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 1990), tout en continuant d'utiliser le syntagme « moral ou éthique » (MEQ, 2003, p. 504, 505). Dans le programme catholique, c'est en note infra-paginale que l'on distingue « morale » et « éthique » (MEQ, 2003, p. 532); on y parle de « compétence éthique » (MEQ, 2003, p. 521), en référant également au rapport du Conseil supérieur de l'éducation. Le programme protestant ne mentionne pas de distinction entre « morale » et « éthique »; il relie « réflexion éthique » et « jugement moral » (MEQ, 2003, p. 562). En revanche, il propose une rubrique intitulée « questions existentielles et éthiques » (MEQ, 2003, p. 565-573). Quant au primaire, le programme protestant emploie le mot « éthique » une fois (MEQ, 2001, p. 311), imité en cela par le programme catholique (MEQ, 2001, p. 293), mais manifestement à la faveur d'une erreur de montage typographique, le texte placé sous le graphique ne correspondant pas au corps du texte et reproduisant plutôt celui du programme protestant. Le terme est absent du programme d'enseignement moral.

On notera aussi que, dans les trois programmes actuels, l'accent est explicitement mis sur les « problèmes », qu'on appelle souvent –et malencontreusement- « problématiques », et sur les perspectives de la « résolution de problèmes ». L'occurrence du terme « problème » y est très élevée¹⁰ et traduit une approche méthodologique et pédagogique que les activités de formation au programme projeté devront vraisemblablement traiter comme un « pli », l'approche éthique envisagée allant évidemment bien au-delà de la seule résolution de problèmes.

On notera surtout que les trois programmes sont soucieux de la construction d'un « référentiel moral ». Le programme d'enseignement moral du primaire en fait même une des trois compétences visées –« comprendre des situations de vie en vue de construire son référentiel moral » (MEQ, 2001, p. 276)-, dont il énumère les principaux éléments de contenu, « notamment une vision du monde et de l'être humain, des valeurs ainsi que l'ensemble des exigences, des attentes et des conventions présentes dans la vie des individus » (MEQ, 2001, p. 273 et 280). Il placera même la prise de conscience de « ses croyances et de ses valeurs » parmi les savoirs essentiels à acquérir (MEQ, 2001, p. 288). Au secondaire, la première compétence visée par le

¹⁰ Le programme d'enseignement moral du primaire en comporte une trentaine d'emplois; celui du secondaire, une douzaine, sans compter la longue rubrique *Problèmes et problématiques* du chapitre *Contenu de formation* (MEQ, 2003, p. 510-513). On en relève aussi quelques emplois dans les programmes catholiques et protestants.

programme d'enseignement moral est « construire un référentiel moral » (MEQ, 2003, p. 503), précisant que l'élève sera « en mesure de démontrer en quoi les éléments du référentiel moral analysés dans une situation contribuent au mieux-être individuel et collectif » (MEQ, 2003, p. 503). Dès la présentation de la discipline, d'ailleurs, on précise que « (l'éthique) fait appel à l'exercice de la liberté et au souci de l'autre; elle s'appuie sur une démarche de questionnement qui porte tant sur les fondements de la morale que sur son application dans différents contextes de vie. Les valeurs deviennent dès lors l'axe principal de la réflexion sur l'art du vivre-ensemble. » (MEQ, 2003, p. 495).

Les enseignements confessionnels se préoccupent également de la construction du « référentiel moral », même s'ils n'en font pas une compétence spécifique. Le programme catholique du primaire le mentionne dans deux composantes de la compétence en morale (MEQ, 2001, p. 297 et 296); au secondaire, il le fait dans la présentation de la discipline (MEQ, 2003, p. 521). Dans les attentes de fin de cycle du primaire relatives à la compétence en morale, le programme protestant parle d'un « référentiel religieux » et d'un « référentiel culturel » (MEQ, 2001, p. 323). Les programmes confessionnels intègrent naturellement les éléments liés à leurs traditions propres : le programme catholique du primaire se réfère « à l'expérience personnelle, à des récits bibliques ou à un élément de la diversité » (MEQ, 2001, p. 297); le programme protestant, lui, dès sa présentation de la discipline, indique que « l'éthique puise sa source dans les référentiels religieux, tirés du christianisme, du judaïsme et de l'islam et dans des référentiels culturels variés » (MEQ, 2001, p. 311). Pour sa part, et comme en écho, le programme d'enseignement moral du primaire mentionne, traitant du référentiel moral, « l'examen de situations de vie et des repères pour agir ... dans des religions d'ici et d'ailleurs, aujourd'hui ou autrefois » (MEQ, 2001, p. 281). Dans celui du secondaire, une des explicitations de la compétence relative au référentiel moral consiste à « explorer la diversité des croyances, des coutumes, des visions de l'être humain, des valeurs et des prescriptions sociales liées à une même situation » (MEQ, 2003, p. 503).

Ces croisements et ces correspondances sont d'importance. Ils mettent en lumière des approches de type « substantif » et « fondationnel » assez étroitement apparentées, qui traduisent toutes le souci d'explorer un horizon de « repères pour agir » convergents à maints égards. C'est dire que, à l'heure actuelle, l'ensemble des enseignantes et des enseignants ont, en formation morale, à naviguer dans des eaux communes pour une large part.

2.2 Des spécificités confessionnelles peu prononcées

S'agissant de l'enseignement religieux proprement dit, il faut noter que les spécificités confessionnelles n'y sont pas très fortement marquées, ce qui a fait dire à des observateurs qu'il s'agit d'enseignements confessionnels plutôt « soft ». Si la visée d'adhésion personnelle demeure claire, les particularités doctrinales ne sont vraiment pas très fermement soulignées.

Ainsi, le programme catholique du primaire promeut, parmi les deux compétences du programme, celle d'« apprécier la tradition catholique vivante ». Il ne s'agit pas ici d'apprécier au sens de soupeser, d'évaluer et de juger, encore que ces dimensions critiques n'en soient pas totalement absentes, si tant est qu'elles sont nécessaires à l'appréciation, qui consiste à

« reconnaître la valeur de « et à « accorder du prix à ». Apprécier, c'est « explorer », « s'arrêter pour comprendre l'importance des messages », « se laisser interpeller » (MEQ, 2001, p. 294). L'élève « manifeste de l'intérêt » et « apprécie (...) la richesse des réponses qui se dégagent de ces récits » (MEQ, 2001, p. 294). On ne trouve pas là un corps de doctrine bien défini.

Au secondaire, les libellés sont un peu plus incisifs. On y précise que le programme catholique « initie (l'élève) à des voies d'intériorisation et ouvre son esprit à la transcendance et à l'existence d'un Dieu amour qui est au cœur de la foi chrétienne, tant catholique que protestante ou orthodoxe » (MEQ, 2003, p. 521). On y dit que le programme « lui présente la vision chrétienne de la personne, du monde et de la vie révélée, réinterprétée et réactualisée à travers les âges, dans la tradition catholique » (MEQ, 2003, p. 521). Les « récits », particulièrement les récits bibliques, y occupent une place centrale, de même que la mise en contact avec les témoins de la tradition catholique vivante. Mais, pour ce qui est des particularités du christianisme catholique, notamment en matière proprement doctrinale et en tout ce qui touche la place qu'y joue le rapport à l'institution et à l'autorité, on chercherait en vain les précisions et les spécificités. On est déjà assez loin d'un enseignement qui s'emploierait à initier aux grands dogmes chrétiens, encore moins aux insistances théologiques et morales de la tradition catholique d'après la Réforme¹¹, celles-là mêmes qui, au Québec et ailleurs, ont fait se démarquer catholicisme et protestantisme.

Le programme protestant comporte une compétence qui consiste à « apprécier l'influence de la Bible sur la culture dans une perspective protestante » (MEQ, 2001, p. 313; MEQ, 2003, p. 559). Au primaire, ce qui y est visé est aussi clairement sous le signe de l'adhésion: « amener l'élève à porter un jugement favorable sur l'importance de la Bible dans la culture et (de) permettre à l'élève protestant de mieux comprendre et apprécier sa propre tradition » (MEQ, 2001, p. 312). L'insistance sur la culture biblique y est fortement marquée et les traits distinctifs de la tradition protestante y sont soulignés dès le départ : « développement de l'esprit critique », « valorisation de la conscience et de la liberté de l'individu », « place privilégiée à la Bible » (MEQ, 2001, p. 310), le livre-clé de la tradition protestante qui, « dans une perspective protestante (...), constitue la seule source d'autorité en matière de foi et de pratique, laissant à chacun le soin de se l'approprier. C'est le principe de la *Sola Scriptura* » (MEQ, 2001, p. 310), mentionné en latin dans le texte du programme.

Au secondaire, on rappelle la place centrale du « libre arbitre », que l'on tient à définir en note : « pour les protestants, chaque individu, éclairé par la Bible, a la responsabilité de choisir la conduite à adopter » (MEQ, 2003, p. 554). D'un point de vue plus proprement théologique, et vraisemblablement sous l'influence du protestantisme de type évangélique, on réaffirme le caractère central de « la perspective de l'alliance », y allant également d'une note : « Dieu fait

¹¹ On peut penser ici aux accents des spécificités catholiques que les conciles (Trente, Vatican I et Vatican II) et les interventions du magistère romain ont contribué à définir depuis le XVI^e siècle. Parmi ces spécificités catholiques « récentes », on retrouve notamment des positionnements relatifs au statut de l'institution ecclésiale, aux prérogatives de l'autorité hiérarchique, à la doctrine et à la discipline sacramentelles, au culte marial, au Code de droit canonique, à la morale personnelle et sociale, au rôle des croyants et de l'Église dans le monde, etc. Il y a fort peu de traces de ces spécificités dans les programmes catholiques actuels.

alliance avec Noé, avec Abraham et avec Moïse. En Jésus-Christ, cette alliance est renouvelée avec chaque individu, que Dieu considère comme faisant partie de sa famille. Il s'agit d'un projet pour l'humanité » (MEQ, 2003, p. 553). Le diagramme de présentation générale du programme place l' « alliance » et la « liberté individuelle » dans le dernier cercle concentrique (MEQ, 2003, p. 555).

De manière un peu inattendue par rapport au pluralisme interne du protestantisme, le programme protestant inscrit ainsi sa spécificité doctrinale plus explicitement que ne le fait le programme catholique, qui insiste davantage, quant à lui, sur le cheminement intérieur de la quête de sens et de l'appropriation. On s'y attend à ce que « l'élève développe une vie intérieure, des convictions, des croyances et des valeurs. Il trouve des éléments de réponse à sa quête de sens. Il s'outille pour traverser les obstacles de la vie et pour apprécier ses bons côtés » (MEQ, 2003, p. 521). On notera aussi, entre le programme catholique et le programme protestant, une convergence œcuménique voulue concernant le recours aux récits bibliques.

Nous retiendrons donc ici que les enseignantes et les enseignants chargés d'un enseignement confessionnel partagent, d'une tradition à l'autre, un même propos d'initiation à la Bible, les spécificités venant essentiellement des témoins et des repères culturels privilégiés bien plus que des particularités doctrinales, et cela, même dans la zone de la souche chrétienne commune antérieure aux différenciations issues de la Réforme¹². Celles et ceux qui oeuvrent en enseignement catholique sont, plus que leurs collègues de l'enseignement protestant, soucieux du cheminement intérieur et de l'adhésion des élèves à la foi chrétienne.

2.3 L'attention aux repères culturels

L'examen des programmes actuels révèle un troisième trait caractéristique qu'il importe de souligner, en raison de son importance pour la suite des choses : il s'agit de l'accent qui y est mis sur les « repères culturels », c'est-à-dire sur tous ces signes, certains issus des traditions religieuses, qui font partie de la culture, par-delà les appartenances religieuses particulières et par-delà les éléments particuliers de référentiel moral. Les trois programmes actuels ont en commun une attention explicite aux dimensions culturelles de l'enseignement moral et de l'enseignement religieux.

¹² Ce Christianisme de souche commune comprend surtout les grands enseignements traditionnels concernant le salut, la révélation, l'Incarnation, la Trinité, la résurrection et le statut de Jésus-Christ, la vie en Église, les sacrements, la mission d'évangélisation, etc. Occupés de « quête de sens » et de « quête d'identité », les programmes confessionnels actuels ne comportent ni enseignements très nets, ni insistances très précises sur ce terrain kérygmaticque pourtant fondamental. Dans le programme catholique du secondaire, on note même cette énumération doctrinalement étonnante : « noms donnés à Dieu : Christ, Verbe, Yahvé » (MEQ, 2003, p. 545).

Dès la présentation de la discipline, le programme d'enseignement moral du primaire campe les choses à cet égard. « Comme membre de la collectivité, ce même individu prend conscience des réalités de la société à laquelle il appartient et il s'interroge sur les repères qui guident l'agir de ses membres et sur les valeurs et les projets qui lui sont proposés. Nous touchons ici une part importante de la dimension culturelle du programme d'enseignement moral » (MEQ, 2001, p. 273). Valeurs, perceptions et références juridiques sont régulièrement rappelées à la considération de l'élève. Au secondaire, dans le diagramme relatif à la mobilisation des ressources, l'« approfondissement des repères culturels » occupe une place visible à la mesure de son caractère englobant (MEQ, 2003, p. 508). Le programme se conclut d'ailleurs sur les repères culturels, soulignant l'opportunité de « reconnaître les particularités culturelles de son propre environnement », l'ouverture à « une culture plus générale », la découverte de « certains aspects de notre héritage culturel », voire le « regard critique sur différentes facettes de la culture actuelle » (MEQ, 2003, p. 516). C'est naturellement sur les références normatives et sur les valeurs présentes dans la société que l'attention de l'élève est surtout attirée, l'éthique ne produisant évidemment pas le même type d'expressions culturelles que les traditions religieuses.

Le programme catholique du primaire insiste aussi d'entrée de jeu pour souligner qu'il « contribue (...) de manière singulière à la formation culturelle des élèves. La tradition catholique », poursuit-il, « est une composante majeure de la culture universelle et elle constitue un aspect central de l'identité culturelle québécoise : la mémoire collective, l'architecture, la toponymie et différentes formes d'art sont tous des phénomènes marquants de notre patrimoine » (MEQ, 2001, p. 293). Traitant des « connaissances essentielles », le programme précise qu'« elles s'articulent toutes autour des repères culturels suivants : des récits bibliques, des rites catholiques, des récits relatant l'expérience humaine et religieuse de catholiques d'hier et d'aujourd'hui, des éléments de la diversité » (MEQ, 2001, p. 298). Des listes suivent, faites d'éléments, la plupart à caractère indissociablement religieux et culturel -des récits, des rites, des fêtes, des institutions, etc. Au secondaire, l'accent est similaire. La familiarisation avec les éléments marquants de la tradition catholique y est présentée comme une « fréquentation fondamentale pour qu'il (l'élève) s'imprègne de la mémoire collective du peuple québécois et des valeurs qui l'animent. En outre, elle permet d'apprécier l'architecture et la toponymie d'ici, de même que de grandes œuvres artistiques et littéraires » (MEQ, 2003, P. 521). L'explicitation des thématiques suggère ensuite de très nombreux exemples de manifestations religieuses dans la culture, une liste abondante y figurant même sous une rubrique spécifique nommée « repères culturels » (MEQ, 2003, p. 547) : œuvres littéraires et artistiques, monuments, lieux, édifices, objets liés au culte, toponymie et expressions langagières courantes.

Le programme protestant valorise aussi les repères culturels. Au primaire, il « présente des histoires, des personnages et des événements de la Bible qui ont influencé notre culture » (MEQ, 2001, p. 310), soulignant que « la Bible est présentée comme un livre important de la culture » et citant des exemples éloquentes de l'influence de la Bible sur la culture -« la musique, l'art, la littérature et la création d'organismes missionnaires et humanitaires » (MEQ, 2001, p. 310). Le libellé de la première compétence du programme traduit d'ailleurs cette insistance : « apprécier l'influence de la Bible sur la culture dans une perspective protestante » (MEQ, 2001, p. 313). La présentation des « savoirs essentiels » (MEQ, 2001, p. 314-316) est particulièrement explicite à cet égard, des suggestions de repères culturels accompagnant systématiquement les références

bibliques. L'identité protestante est clairement visée et le programme est explicite sur ce que signifie le verbe « apprécier » : il s'agit bien « de permettre à l'élève protestant de mieux comprendre et apprécier sa propre tradition » (MEQ, 2001, p. 312). Dans le volet « moral » du programme, on insistera également sur les « référentiels religieux et culturels » comme porteurs de valeurs et de principes sur lesquels s'appuyer pour porter un jugement et faire des choix.

Au secondaire, la « quête d'identité », on l'a dit, est placée au centre de la stratégie pédagogique du programme protestant. La visée est nette : référant aux « valeurs qui sont à la base du protestantisme », il souligne que l'élève « peut y reconnaître des manifestations du libre arbitre et des recours à la conscience individuelle, éléments caractéristiques du protestantisme à partir desquels il structure son identité et dont il pourra s'inspirer pour construire son propre référentiel moral » (MEQ, 2003, p. 558). Suit la présentation du « contenu de formation », qui comporte une rubrique « repères culturels », dont on note le net caractère communautaire, tantôt local -les universités McGill, Sir Georges Williams et Concordia y figurent même-, tantôt universels -œuvres musicales, peinture, Greenpeace, l'ONU, Lester B. Pearson, etc. En dehors de Maurice Richard et de Thérèse Casgrain, le programme ne vise guère la culture québécoise francophone.

On le voit aisément à l'examen, les programmes actuels évoluent largement dans une perspective culturelle. Et cela, à deux niveaux : d'abord, en ce qu'ils réfèrent abondamment aux expressions et aux manifestations culturelles, tantôt comme traces d'influence, tantôt comme repères pour la compréhension et pour l'action. Et aussi, en ce qu'ils promeuvent la familiarisation avec la culture d'ici et d'ailleurs. À ce dernier égard, on comprend que le programme protestant vise davantage une identification communautaire et protestante, alors que le programme catholique, fort du statut majoritaire des catholiques au Québec, s'associe plus nettement à la culture québécoise dont le catholicisme est dit constituer une pièce centrale d'héritage et de patrimoine. Pour sa part, le programme d'enseignement moral réfère aussi à la culture d'ici, en privilégiant, comme il se doit, la dimension des valeurs et des références normatives.

Les démarches de formation devront tenir compte de ce que l'ensemble des enseignantes et des enseignants oeuvrant actuellement en enseignement religieux catholique ou protestant et en enseignement moral évoluent déjà dans des perspectives culturelles. Et cela, dans la double perspective d'une attention aux manifestations et aux langages de la culture et d'un souci d'appropriation de la culture de référence, spécialement de la culture québécoise.

2.4 L'ouverture à la diversité

L'ouverture à la diversité est un quatrième trait caractéristique des programmes actuels qu'il faut consigner. Il s'agit ici du recours systématique à des références autres et diversifiées préconisé par les programmes actuels, avec le souci explicite de développer l'aptitude à reconnaître et à respecter les différences, à se comporter positivement dans un monde de diversité éthique et religieuse et à pratiquer un dialogue constructif.

Les accents varient d'un programme à l'autre, ainsi que nous le verrons à l'instant, mais tous, même lorsqu'ils sont engagés dans des démarches confessionnelles visant l'adhésion personnelle et l'appartenance identitaire, proposent des apprentissages et des contenus explicitement marqués par la diversité.

Ainsi, pour une des composantes de la première compétence, le programme d'enseignement moral du primaire propose le libellé suivant : « Comparer les situations de vie et les repères pour agir de son milieu avec ceux d'autres cultures ou d'autres époques » (MEQ, 2001, p. 276), accordant bonne place aux « autres cultures » dans la présentation des « attentes de fin de cycle » (MEQ, 2001, p. 277) et reprenant la même mention au chapitre des « savoirs essentiels » : « examen de situations de vie et des repères pour agir dans une autre culture issue de son milieu ou ailleurs dans le monde » (MEQ, 2001, p. 281). Même insistance au secondaire, dans la description d'une des composantes -« mettre en perspective des situations de vie et des repères moraux »- de la compétence relative à la construction d'un référentiel moral : « explorer la diversité des croyances, des coutumes, des visions de l'être humain, des valeurs et des perceptions sociales liées à une même situation » (MEQ, 2003, p. 503) et « dégager des différences, des ressemblances et des tensions entre différentes opinions et points de vue » (MEQ, 2003, p. 503). Les programmes d'enseignement moral font même de la pratique du « dialogue moral » une des trois compétences visées, aussi bien au primaire (MEQ, 2001, p. 287) qu'au secondaire (MEQ, 2003, p. 507), annonçant ainsi certains éléments de la troisième compétence visée par le nouveau programme envisagé -la pratique du dialogue-, pour la maîtrise de laquelle les enseignantes et les enseignants issus de l'enseignement moral devraient jouir d'une longueur d'avance.

Le programme catholique du primaire propose un recours systématique à ce que, à l'instar du programme du secondaire, il appelle « l'apport de la diversité », soulignant qu'« apprécier la tradition catholique vivante, c'est s'enrichir avec respect et intelligence de l'apport de la diversité sur les plans des croyances, des rites, des façons de penser et de s'engager » (MEQ, 2001, p. 294). Suivent des listes assez substantielles d'exemples tirés « de la diversité » (MEQ, 2001, p. 294) : cela va de la suerie amérindienne à l'*ahimsa* hindouiste et aux cinq piliers de l'Islam, en passant par la Pâque juive, André Roublev et la Veda, Jeanne-Mance, Ghandi et Luther (MEQ, 2001, p. 298ss). Au secondaire, on souligne que, « un peu plus nombreux qu'au primaire, les récits de la diversité et les rites constituent toujours des ressources utiles » (MEQ, 2003, p. 523). Et encore : « l'appropriation de récits de la diversité permet à l'élève de mieux comprendre de grandes traditions religieuses, spirituelles et humanistes (...). Une attention est également portée aux traditions autochtones » (MEQ, 2003, p. 535). Cette rubrique « récits de la diversité » est systématiquement reprise dans la présentation des thématiques possibles. Elle est également présente au chapitre des « notions et concepts » -judaïsme, protestantisme, orthodoxie, Islam, bouddhisme, hindouisme, spiritualités amérindiennes, etc. (MEQ, 2003, p. 544)- et à celui du « vocabulaire » -Allah, Shiva, Grand Manitou, La Mecque, Jérusalem, etc. (MEQ, 2003, p. 545).

Pour sa part, le programme protestant élargit les perspectives, dès le primaire, avec une compétence visant à « agir de façon appropriée au regard du phénomène religieux », dont l'une des composantes est de « dégager des comportements appropriés liés à la diversité religieuse » (MEQ, 2001, p. 319), avec des savoirs essentiels énumérés sous trois titres -christianisme,

judaïsme, Islam- (MEQ, 2001, p. 320-321) et selon quatre catégories -fêtes, symboles, personnages fondateurs ou marquants, rites et coutumes. Insistance analogue dans le programme du secondaire, qui comporte la même compétence axée sur la diversité religieuse et dont il est précisé qu'il vise à « sensibiliser l'élève au phénomène religieux ainsi qu'à la diversité culturelle et religieuse, dimension présente au cœur même du protestantisme » (MEQ, 2003, p. 553). Les composantes de la compétence mentionnent qu'on y vise à « analyser des manifestations du phénomène religieux » et à « explorer les points de vue de différentes traditions sur des questions universelles » (MEQ, 2003, p. 561). Les « contenus de formation » (MEQ, 2003, p. 565ss) sont énumérés en conséquence.

Peu connue du grand public, cette ouverture systématique des programmes actuels à la diversité, en matière éthique comme en matière religieuse, est de première importance pour la bonne saisie des changements envisagés dans les contenus et des stratégies de formation et de perfectionnement à adopter. On devra y tenir compte que les enseignantes et les enseignants responsables des programmes actuels ont déjà à présenter des contenus qui débordent largement les frontières confessionnelles et comportent, sous cet angle aussi, des perspectives qui sont de l'ordre de ce que les nouveaux programmes envisagés décrivent comme un enseignement de culture religieuse.

CONCLUSION

Au terme de ce périple à travers les programmes actuels, il sera utile de consigner les principaux enseignements qui y ont été glanés et qui campent le décor pour la suite des choses. On le fera en alignant un certain nombre de constatations, énoncées ici de manière concise et un jeu lapidaire.

1. Les trois programmes actuels comportent des visées de formation morale qui constituent, en fait, leur partie commune et obligatoire. Cette formation morale, qui tend déjà à s'appeler aussi « éthique », est poursuivie selon une compétence commune libellée presque exactement dans les mêmes termes, sur un total de trois en enseignement moral et en enseignement moral et religieux protestant et de deux en enseignement moral et religieux catholique.
2. Dans les trois programmes actuels, cette formation morale se fait largement à même l'étude de problèmes, voire selon une approche explicite de résolution de problèmes. Dans les trois programmes actuels, cette formation morale vise la constitution d'un référentiel moral, où sont pris en compte les valeurs, les croyances, les visions du monde et les repères normatifs, les programmes d'enseignement religieux y accordant une place privilégiée aux repères propres à leur tradition religieuse respective. Les trois programmes actuels accompagnent l'élève dans le développement de sa capacité de prendre position de manière réfléchie.
3. Les programmes d'enseignement moral et religieux catholique et protestant proposent un enseignement dont la spécificité confessionnelle peut être qualifiée de souple, l'enseignement protestant se faisant ici, et contre toute attente, avec des spécificités communautaires et doctrinales plus marquées que l'enseignement moral et religieux catholique. Globalement, on

observe aussi que les valeurs et les visions de référence ne diffèrent pas beaucoup de celles que pratique le programme d'enseignement moral.

4. Les programmes actuels d'enseignement moral et religieux catholique et protestant portent une attention systématique aux repères culturels (signes, manifestations, œuvres, etc.), avec un accent plus net du programme protestant pour la culture dite protestante et une insistance plus marquée des programmes catholiques pour l'héritage culturel du Québec. Le programme d'enseignement moral valorise aussi, dans la sphère de l'éthique, la référence aux repères culturels.

5. Les trois programmes actuels comportent une ouverture systématique à la diversité éthique, religieuse et culturelle. Le programme catholique l'intègre aux deux compétences du programme. Le programme protestant en fait même une compétence spécifique axée sur la capacité d'agir en contexte de diversité. Dans les deux cas, les références aux autres traditions religieuses sont nombreuses. Le programme d'enseignement moral réfère aussi systématiquement à la diversité des points de vue et des « repères pour agir » et institue une troisième compétence visant explicitement la pratique du dialogue, qu'il appelle « dialogue moral » pour s'en tenir à son domaine de formation.

6. Les trois programmes actuels, mais de manière plus discrète dans le programme d'enseignement moral, prennent en compte les influences réciproques du moral et du religieux, notamment en faisant état de l'impact des croyances sur le référentiel moral.

#####

Au terme de ce parcours et quoi qu'il en soit des opinions possibles sur l'opportunité de joindre éthique et culture religieuse, on doit reconnaître que le nouveau programme projeté prend le relais de contenus et de perspectives croisées déjà assez largement proposées et pratiquées dans les programmes actuels. Et que le changement essentiel y concerne, d'abord et avant tout, la nature des objectifs sociaux et des finalités éducatives poursuivies et, dès lors, la posture professionnelle et pédagogique des enseignantes et des enseignants. Les démarches de formation devront tenir compte aussi bien des acquis disciplinaires et professionnels que des défis de la nouveauté, les uns et les autres à la mesure des besoins variables selon l'expérience professionnelle acquise. La praxéologie, c'est modestement d'abord cela.¹³

Références

¹³ L'analyse proposée ici considère les choses à partir du contenu des programmes officiels, sans prendre en compte les insistances ou les omissions pratiquées par les commissions scolaires, les écoles, voire par les enseignantes et les enseignants. Pour en tenir compte, il aurait avoir des données qui ne sont pas disponibles et qui, de toute façon, seraient fort difficiles à colliger.

Conseil supérieur de l'éducation (1990), *Développer une compétence pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec.

Lois refondues du Québec, c. I-13.3, *Loi sur l'Instruction publique*.

Lois refondues du Québec, c. I-13.3; r. 3.1, *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*.

Ministère de l'Éducation (2001), *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec.

Ministère de l'Éducation (2003), *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec.

Ministère de l'Éducation (1979), *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec.

Ministère de l'Éducation (1977), *L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre vert*, Québec.