

Lucier, Pierre

L'approche culturelle du phénomène religieux
Titulaire de la Chaire Fernand-Dumont sur la culture
INRS – Urbanisation, Culture et Société 16 avril 2008

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

Trois parties composent cet exposé, à la manière de couches concentriques qui, de l'une à l'autre, suggèrent une exploration en spirale vers une lecture de plus en plus compréhensive du programme *Éthique et culture religieuse* - car c'est bien toujours ce programme dont on veut ici déployer les perspectives et l'articulation. La première partie définit les concepts clés par rapport auxquels il est nécessaire de situer le programme. Dans la foulée de cette explicitation notionnelle, la deuxième partie traite spécifiquement de la compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux* et de ses coordonnées essentielles. Dans la troisième partie, on s'emploie à dégager les tenants et aboutissants de la pédagogie culturelle qui sous-tend le programme. C'est l'abc, pourrait-on dire.

1. Les concepts clés

Trois concepts clés doivent ici être brièvement établis : la « culture », le «phénomène religieux» et la «culture religieuse».

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

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

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

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

La « culture »

Le programme *Éthique et culture religieuse* ne propose pas de définition de la culture. Une telle définition y est comme implicite, voire préalable, et reprend l'essentiel des définitions les plus couramment pratiquées.⁵

⁵ À titre d'exemples parmi des dizaines et en plus des définitions proposées par les dictionnaires d'usage général, on peut citer les suivantes, dont certaines ont beaucoup circulé dans les milieux québécois de formation : «...l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.» (UNESCO, Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, 1982); «...un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte» (Guy ROCHER, Introduction à la sociologie générale, Montréal, HMH, 1969, tome I, p. 102); «...l'ensemble des manières de vivre et de penser, des institutions, des techniques, des représentations collectives, des croyances et des valeurs qui caractérisent une société donnée» (Jacques GRAND'MAISON, Vers un nouveau pouvoir?, Montréal, HMH, 1970, p. 187); «...l'ensemble des modèles affectifs, intellectuels –et idéologiques-, institutionnels, dans lesquels les individus d'un groupe donné vivent et conçoivent leurs relations avec le monde, avec les autres individus et avec eux-mêmes. Ces modèles donnent signification à l'existence, aux activités de tous ordres, aux relations entre les hommes» (Pierre ANGERS, Relations, n. 351, 1970, p. 187); «... un ensemble très complexe de représentations organisées par un code de relations et de valeurs : traditions, religion, lois, politique, éthique, arts, tout cela dont l'homme, où qu'il naisse, sera imprégné dans sa conscience la plus profonde et qui dirigera son comportement dans toutes les formes de son activité, qu'est-ce donc sinon un univers de symboles intégrés en une structure spécifique et que le langage manifeste et transmet?» (Émile BENVENISTE, Problèmes de linguistique générale, Paris, Gallimard, 1966, p. 30); «...un vaste appareil, pour une part matériel, pour une part humain, et pour une autre encore spirituel, qui permet à l'homme d'affronter les problèmes concrets qui se posent à lui» (Bronislaw MALINOWSKI, Une théorie scientifique de la culture, Paris, Maspero, 1968, p. 35-36); «Plus encore que l'écran de références utilisé par l'individu pour encadrer ses perceptions, elle (la culture) est le produit essentiel et cumulatif de son activité, elle est la trace permanente des facteurs d'évolution, mais elle est aussi la possibilité d'action sur la société par l'intermédiaire du cycle culturel» (Abraham MOLES, Sociodynamique de la culture, Paris, Mouton, 1971, p. 310); «La culture ne consiste pas exclusivement en formes de communication qui lui appartiennent en propre (comme le langage), mais aussi –et peut-être surtout- en règles applicables à toutes sortes de 'jeux de communication'» (Claude LEVI-STRAUSS, Anthropologie structurale, Paris, Plon, 1958, p. 326-327); «Le mot culture prend souvent un sens sociologique et même ethnologique. En ce sens, on parle de la pluralité des cultures. Car des styles de vie divers et des échelles de valeurs différentes trouvent leur source dans la façon particulière que l'on a de se servir des choses, de travailler, de s'exprimer, de pratiquer sa religion, de se conduire, de légiférer, d'établir des institutions juridiques, d'enrichir les sciences et les arts et de cultiver le beau. Ainsi, à partir des usages hérités, se forme un patrimoine propre à chaque communauté humaine» (Concile Vatican II, Constitution Gaudium et Spes, 1965, n 53); «La culture est ce dans quoi l'homme est un être historique et ce par quoi son histoire tâche d'avoir un sens» (Fernand DUMONT, Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire, Montréal, HMH, 1968, p. 189). Présentant l'approche culturelle de l'enseignement qu'il préconise, le document ministériel déjà cité (La formation à l'enseignement, p. 33ss) fait grand état de la distinction enseignée par Dumont entre «culture première» et «culture seconde». De manière un peu étonnante, cependant, il l'applique uniquement au sens objectif du concept de culture. La théorie de Dumont inviterait à la retrouver aussi –et peut-être même davantage- dans le sens subjectif du concept, dans la mesure où ce sont les individus et les groupes qui sont appelés à vivre ce passage -cette « émigration », selon le mot des mémoires posthumes- à partir de leur culture première. La distinction entre «culture première» et «culture seconde» renvoie à un angle de lecture différent de celui qui sous-tend la distinction entre sens objectif et sens subjectif de la « culture ». Dans l'une et l'autre des acceptions objective et subjective, en effet, on peut considérer un niveau premier, du milieu de vie- et un niveau second –celui, distancié et «savant», des références –celui, spontané et construites et institutionnalisées.

En fait, deux contenus sémantiques sont visés et renvoient constamment l'un à l'autre.

De portée objective, le premier voit dans la culture le complexe ensemble que constituent les manières de sentir, de penser et de s'exprimer, partagées par un ensemble plus ou moins considérable d'individus et qui marquent, dès lors, leur appartenance au groupe. Cet ensemble comprend pratiquement tout ce qui peut caractériser un groupe et qui se traduit dans toutes sortes de sphères d'activité et d'expression : les croyances, les traditions, les institutions, les coutumes, les arts, etc. C'est là un sens souvent appelé « anthropologique ». On n'en fera pas pour autant un tout « choséifié » ou « essentialisé », comme s'il s'agissait d'un corpus qui ne serait pas lui-même un milieu dynamique et matriciel, sans cesse travaillé et propulsé par de nouveaux défis de configuration et d'assemblage. On qualifie ce sens d'« anthropologique », parce qu'il recouvre l'ensemble de la vie en société et offre des repères suffisamment campés pour qu'on puisse, par exemple, parler de culture « française », « américaine », « chinoise » ou « québécoise » ou, selon certains clivages plus horizontaux, de culture « jeune », « militaire », « universitaire », « gothique » ou autre. Dans un sens plus restreint et plus spécifique, le mot « culture » est aussi employé pour désigner, à l'intérieur de cette vaste acception anthropologique, ce qui a trait à l'expression artistique proprement dite – la littérature, le théâtre, le cinéma, la peinture, l'architecture, etc. C'est le sens qui correspond à la mission de la plupart des « ministères de la culture » ou du « patrimoine », traditionnellement intéressés aux « affaires culturelles ». Le programme québécois « La culture à l'école » et le « Protocole Éducation-Culture » qui l'encadre se situent à ce niveau sémantique. Le sens anthropologique large correspondrait davantage à ce qui, à la fin des années 1970, était couvert par le Ministère d'État au « développement culturel ».

L'autre signification du mot « culture » est dite subjective. Elle désigne une compétence personnelle acquise et développée, une sorte de conquête généralement estimée comme positive et louable : on parle d'une personne cultivée, c'est-à-dire ayant des connaissances, mais ayant aussi la capacité de situer les choses et d'en comprendre l'émergence et le fonctionnement. Cette culture peut être à portée générale : la culture générale suppose un ensemble de connaissances concernant plusieurs dimensions de l'activité humaine. Elle peut aussi être de portée plus sectorielle : il y a telle chose qu'une culture littéraire, scientifique, cinématographique, historique ou autre -religieuse, en l'occurrence. Des personnes développent ainsi, dans un domaine qui correspond à un sous-ensemble de la culture objectivement considérée, une compétence où se conjuguent connaissances et capacité de compréhension.

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

Le « phénomène religieux »

Le « phénomène religieux » est un concept central pour la compréhension du propos du programme *Éthique et culture religieuse* : il sert à décrire l'objet même de la compétence relative à la culture religieuse. Son explicitation est d'autant plus nécessaire que, tout comme les programmes confessionnels actuels, le programme *Éthique et culture religieuse* ne propose pas de définition de la religion. Trait paradoxal en apparence seulement, car entreprendre de définir formellement la religion, c'est facilement s'engager dans un maquis, à moins d'adopter carrément une approche théologique ou philosophique particulière – ce que ne peut évidemment pas faire le nouveau programme. Les innombrables définitions de la religion qui sont disponibles comportent inévitablement des assises et une lecture qui relèvent tantôt d'une croyance particulière, tantôt d'une théorie, explicite ou implicite, sur la nature de la religion. Et, à cet égard, même les grilles phénoménologiques ou religiologiques, qui se veulent « neutres » par ailleurs, comportent des thèses implicites qui exigent, tôt ou tard, définition et justification.

L'approche culturelle préconisée par le programme *Éthique et culture religieuse* a plutôt conduit à emprunter une voie indirecte et à cerner, à l'intérieur du vaste ensemble que constitue la culture objectivement considérée, une sorte de sous-ensemble constitué d'éléments observables – des croyances, des textes, des enseignements, des symboles, des figures, des rites, des fêtes, des règles de conduite, des institutions, des valeurs, des lieux de culte, des modes d'organisation, des personnages marquants, des oeuvres d'art, des pratiques alimentaires et vestimentaires, des noms de rues, etc.⁶ - qui, à des degrés divers, traduisent une certaine vision du monde, affirment un certain sens de la destinée humaine, promeuvent une

⁶ Voir les énumérations dans *ÉCRP* et *ÉCRS*, p. 9 et 36. Les programmes confessionnels actuels comportent de semblables énumérations : récits, rites, symboles, éléments littéraires, artistiques, architecturaux, oeuvres, édifices, objets de culte, toponymie, langage, etc. (*Enseignement moral et religieux catholique*, p. 298, 531, 535, 547); pratiques, signes visibles, fêtes, symboles, personnages fondateurs, rites et coutumes, expressions langagières et artistiques, fêtes, personnages marquants, pratiques alimentaires et vestimentaires, etc. (*Enseignement moral et religieux protestant*, p. 310, 314, 319, 553, 560, 561, 565).

certaine façon de vivre et comportent fréquemment, mais pas nécessairement, une référence, voire une relation personnelle, à un ou à des êtres transcendants. Ce sous-ensemble, lui-même très vaste, est considéré comme « religieux » moins par conformité à quelque définition préalable que « réputé tel », soit parce qu'il réfère explicitement à une religion instituée et reconnue comme telle – un cas clair, qui est largement dominant dans le programme *Éthique et culture religieuse* –, soit parce que ses adeptes le définissent comme tel – le cas n'est pas rare, y compris chez les groupes émergents –, soit parce que le discours public ou médiatique le désigne comme tel « de commune renommée », soit parce qu'il est analysé comme tel par « repérage expert » théologique ou religiologique, et sans qu'on demande nécessairement alors la « permission » des premiers intéressés. Le « phénomène religieux » constitue donc un important pan d'expressions culturelles, circonscrit ici de manière pour ainsi dire empirique et sans contenu totalement défini a priori.

Ce sous-ensemble de la culture est appelé « phénomène », non pas parce qu'il serait, bizarre ou rare, mais parce que, visible et observable⁷, il est « ce qui apparaît » et que l'on considère comme tel. Le programme utilise parfois comme synonymes : « le religieux »⁸, le « champ religieux »⁹ ou, plus souvent, les « signes »¹⁰ ou les « expressions du religieux »¹¹. Ce « phénomène » est inscrit et évolue « dans le temps et l'espace »¹² : il émerge dans divers « univers socioculturels »¹³, qu'il influence aussi lui-même; il produit et inspire des traditions; il forme des héritages et des patrimoines, qui sédimentent eux-mêmes dans l'ensemble de la culture, y exerçant souvent des influences directes sur les valeurs et les modèles sociaux aussi bien que sur le langage ou sur l'architecture, y laissant parfois des vestiges et des traces bien au-delà des adhésions croyantes de la collectivité. C'est un phénomène qui comporte ainsi de nombreuses dimensions, que le programme *Éthique et culture religieuse*, deux fois plutôt qu'une, prend le soin d'énumérer : les dimensions « expérientielle, historique, doctrinale, morale, rituelle, littéraire, artistique, sociale, politique »¹⁴. La seule définition contenue dans le programme, celle d' « expression du religieux », réfère justement à ces dimensions : «

⁷ « Tangible », comme dit le *Programme d'enseignement moral et religieux protestant* (p. 560), qui, lui aussi, traite du « phénomène religieux » (p. 310, 319, 553, 561), à l'instar du *Programme d'enseignement moral et religieux catholique* (p. 531-535).

⁸ ÉCRP et ÉCRS, p. 6.

⁹ ÉCRP et ÉCRS, p. 6.

¹⁰ Par exemple, ÉCRP et ÉCRS, p. 6.

¹¹ Par exemple, ÉCRP, p. 36, et ÉCRS, p. 35.

¹² ÉCRP et ÉCRS, p. 6.

¹³ ÉCRP et ÉCRS, p. 9.

¹⁴ ÉCRP, p. 9 et 36, et ÉCRS, p. 9 et 35.

élément appartenant à une ou plusieurs dimensions d'une religion »¹⁵. Le nouveau programme place donc d'emblée le « phénomène religieux » à l'enseigne des signes culturels observables et c'est par eux qu'il propose de remonter jusqu'à ses diverses dimensions, l'expérientielle, la doctrinale et les autres.

1.3 La « culture religieuse »

La « culture religieuse », cet autre concept clé pour l'intelligence du programme *Éthique et culture religieuse*, renvoie, pour sa part, à une définition qui est explicite dans le programme lui-même. Il s'agit clairement d'une « compétence » à acquérir, faite de connaissances et de capacité de compréhension, ce qui nous situe d'emblée dans l'acception subjective de la culture. Il s'agit de développer chez les élèves une « compréhension éclairée des multiples expressions du religieux »¹⁶, une « capacité de saisir le champ religieux dans ses diverses expressions »¹⁷, une « compréhension des signes dans lesquels s'exprime l'expérience religieuse »¹⁸, une « compréhension des principaux éléments constitutifs des religions »¹⁹, une « capacité d'associer ces expressions à leur religion respective et de percevoir les liens qu'elles peuvent avoir avec divers éléments de l'environnement social et culturel »²⁰. L'élève est ainsi amené à « découvrir la signification de différentes expressions du religieux »²¹ et à en « saisir la complexité »²². On vise à former des personnes « cultivées » en matière religieuse.

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

¹⁵ ÉCRP, p. 58, et ÉCRS, p. 54.

¹⁶ ÉCRP et ÉCRS, p. 6.

¹⁷ ÉCRP et ÉCRS, p. 6.

¹⁸ ÉCRP et ÉCRS, p. 6.

¹⁹ ÉCRP et ÉCRS, p. 9.

²⁰ ÉCRP, p. 36, et ÉCRS, p. 35.

²¹ ÉCRP, p. 36, et ÉCRS, p. 35.

²² ÉCRP, p. 36, et ÉCRS, p. 35.

programme Éthique et culture religieuse: c'est la culture québécoise qui y sera nettement privilégiée. Sans exclusive, cependant, et dans la perspective d'ouverture et de libre circulation qui caractérise cette culture même. Le programme annonce donc clairement l'intérêt particulier et prioritaire qu'il accorde aux « expressions du religieux présentes dans la culture québécoise et dans le monde »²³, à l'« environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs »²⁴, à l'expérience « des individus et des groupes qui contribuent à façonner la société »²⁵. La stratégie pédagogique est nette : « un regard privilégié est porté sur le patrimoine religieux de notre société »²⁶.

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

Cette approche culturelle, le programme en pousse plus avant les implications en faisant de la pluralité une dimension essentielle de la culture religieuse. Déjà exigée par l'initiation à une culture québécoise elle-même plurielle, cette diversité fait partie de la compétence poursuivie. Le programme est explicite : il vise la compréhension des « multiples expressions du religieux »²⁷, de « différentes expressions du religieux »²⁸, et propose « l'examen d'une diversité de façons de penser, d'être et d'agir issues de différents univers, religieux ou autres »²⁹. Le motif en est également net : on « ne propose pas à l'élève un univers particulier de croyances et de repères moraux »³⁰. Déjà exclue des visées des programmes confessionnels actuels, la religion unique constituerait un objet inapproprié pour l'acquisition d'une culture religieuse en prise avec la société québécoise actuelle.

²³ ÉCRP et ÉCRS, p. 6.

²⁴ ÉCRP, p. 36, et ÉCRS, p. 35.

²⁵ ÉCRP et ÉCRS, p. 6.

²⁶ ÉCRP et ÉCRS, p. 9.

²⁷ ÉCRP et ÉCRS, p. 6.

²⁸ ÉCRP, p. 36, et ÉCRS, p. 35.

²⁹ ÉCRP, p. 36, et ÉCRS, p. 35.

³⁰ ÉCRP et ÉCRS, p. 6.

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

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

Les textes de présentation générale du programme campent clairement le décor, on l'a vu, et définissent la nature et l'objet du volet «culture religieuse» du programme *Éthique et culture religieuse*. L'examen de ce qui est dit de la compétence elle-même permet d'explicitier la nature de cette visée spécifique du programme, son objet, ses tâches essentielles, ses vecteurs, ses composantes.

Placé sous le signe de la « compréhension », le programme propose clairement une visée proprement cognitive. Comprendre, c'est plus que repérer, identifier, noter, observer, collectionner, « empiler » ou cataloguer; c'est aussi autre chose qu'expliquer, déconstruire, légitimer ou refuser; c'est même aller plus avant que la seule capacité de vibrer aux mêmes émotions. Max Weber l'avait déjà illustré, bien au-delà de toute visée romantique : comprendre, c'est saisir les significations et les relations significatives, c'est rejoindre le sens des phénomènes, c'est dévoiler quelque chose de l'expérience personnelle et collective qui s'exprime et se traduit dans les signes, avec la conscience que s'y projette inévitablement l' « ombre » du sujet qui essaie de comprendre. Il est bien difficile, en effet, de percevoir la joie si on ne s'est jamais soi-même réjoui de rien, ou la peur, si d'aventure on n'a jamais eu peur de rien ni de personne. Comprendre, ce n'est pas un acte sec, froid ou distant; mais ce n'est pas davantage un acte « humide », « chaud » ou émotivement « envahissant ». La compréhension que vise le programme *Éthique et culture religieuse* renvoie essentiellement à la saisie des significations. C'est une tâche d'intelligence.

On s'occupera donc des signes et des expressions du religieux. Non pas d'abord des doctrines, des systèmes, des évolutions historiques, encore moins des théories « sur » la religion. Ces signes, on s'emploiera à en expliciter le sens, c'est-à-dire à saisir ce qu'ils veulent dire pour les croyants eux-mêmes et ce que les croyants veulent dire en les projetant visiblement. D'un

rite funéraire, par exemple, on ne s'arrêtera pas à ses allures de spectacle : ce qui importe, c'est ce qu'on veut y traduire en vivant le deuil de telle ou telle manière et en traitant les morts de telle ou telle manière. Les rites joyeux appellent le même déchiffrement : de quoi et pourquoi les croyants se réjouissent-ils? Quant aux pèlerinages, ils sont manifestement autre chose que du kilométrage ou de la fête foraine: Compostelle, La Mecque et la Khumbh Mela disent des choses différentes à travers des déplacements et des rassemblements aux indéniables analogies.

Cette recherche du sens, on devra apprendre à la distinguer de cette « quête de sens » et de cette « quête d'identité » dont les programmes confessionnels actuels ont fait leur stratégie pédagogique de base, soucieux qu'ils sont de proposer « leur » réponse religieuse particulière à des questionnements qu'ils s'emploient systématiquement à nourrir. La « quête de sens » dont le programme *Éthique et culture religieuse* fait une de ses tâches essentielles, ce n'est pas la quête de sens vécue par les élèves et qu'on s'appliquerait à éveiller, à stimuler ou à accompagner. C'est la quête du sens des signes et des expressions du religieux. On peut évidemment penser que, à l'instar d'autres matières d'enseignement – la littérature, l'art, l'histoire, etc. –, le programme *Éthique et culture religieuse* pourra fournir des occasions de cheminement personnel. On peut même le souhaiter, tout comme on le souhaite des autres enseignements. Mais ce ne sera ni plus ni moins que cela. Contrairement aux programmes confessionnels actuels, surtout le programme catholique, la « quête de sens » des élèves n'est plus l'objectif formellement visé. C'est sans doute même là un des aspects majeurs du virage pédagogique exigé d'enseignantes et d'enseignants dorénavant clairement sortis du champ de la formation religieuse ou de quelque autre perspective d'adhésion. On demeurera quand même d'emblée dans le champ du sens, mais ce sera celui des signes et des expressions du religieux. Ce sera celui du « dépliage » progressif des diverses dimensions du religieux. Il y a là une quête riche et quasi inépuisable, un passionnant jeu de piste sur les sentiers du champ religieux.

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

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

Les trois composantes de la compétence traduisent éloquemment l'ensemble des traits que l'on a ici décrits : décoder, relier, situer, pourrait-on dire pour traduire librement les libellés du programme. Décoder, c'est-à-dire repérer, explorer et analyser les expressions du religieux : cela campe nettement l'objet et la tâche de la compétence, qui est d'interpréter des signes. Relier, c'est-à-dire rattacher les signes aux diverses traditions et aux environnements socioculturels dans lesquels ils surgissent et évoluent: telle est bien la nécessaire portée de la démarche de décodage. Situer, c'est-à-dire replacer par rapport à la diversité interne aux traditions elles-mêmes, par rapport aux autres traditions religieuses et par rapport aux autres représentations – « séculières » – du monde et de la vie humaine : telle est aussi la portée d'une culture religieuse qui inclut nécessairement l'intelligence de la diversité.

L'ensemble de ces caractéristiques de la compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux* découpent et balisent ainsi un espace pour une « pédagogie culturelle », dont il importe aussi d'explicitier la teneur, le potentiel et les défis.

3. Une pédagogie culturelle

La mise en oeuvre de l'acquisition de la compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux* appelle une pédagogie dont les traits majeurs sont pour ainsi dire inscrits dans ses objets et ses visées et commandés par eux. Quelques-uns de ces traits doivent être soulignés et explicités.

Ce sera d'abord une démarche progressive, c'est-à-dire une démarche qui, autour d'une compétence unique – la même pour tous les cycles d'enseignement du primaire et du secondaire-, devra se décliner au cours des années selon des couches successives d'approfondissement. Il peut sembler lapalissade de le dire, mais on doit souligner que, des diverses dimensions du phénomène religieux, certaines sont mieux adaptées à certains âges et à certaines étapes qu'à d'autres : on n'entraînera évidemment pas de jeunes enfants du primaire dans les dédales de l'analyse politique du champ religieux. La pédagogie est aussi et toujours affaire de rythme. L'important est de pratiquer des approches et des explorations qui demeurent ouvertes à de plus amples «dépliages» : l'art de laisser l'avenir ouvert, sans anticipation induite.

Ce sera aussi une approche concrète, centrée sur les expressions et sur les signes, et non sur les syntaxes et les doctrines. Concrète mais inépuisable, comme le sont tout symbole et tout récit un peu porteurs. L'univers des signes et des symboles, on le sait, comporte un énorme potentiel d'interpellation et d'approfondissement, particulièrement ces symboles dont le propre est justement d'évoquer davantage que leur signification première et immédiate. Cela, même les jeunes enfants le perçoivent, qui « comprennent » souvent spontanément les diverses couches sémantiques de symboles fondamentaux comme l'eau, le feu, le vent, la maison, les gestes d'accueil, etc. L'eau, à la fois source de vie et de fraîcheur, substance désaltérante et nettoyante, mais aussi élément menaçant qui peut tuer et submerger : les enfants ne sont-ils pas eux-mêmes « nés dans l'eau », et plus récemment que moins ? Les réseaux sémantiques où se meuvent la plupart des grands récits religieux n'exigent pas qu'on s'enlise dans d'aventureuses entreprises de « démythologisation ». Laisser opérer librement le poids de rêverie des mots et des images vaut parfois mille images et combien plus de mots encore. Les symboles ne sont pas de plats signaux à portée univoque. Ils sont, tout au contraire, des porteurs essentiellement polysémiques; c'est pour cela que, selon le mot de Paul Ricoeur, ils « donnent à penser » et qu'ils ont une efficacité qui tient à leur pouvoir même de signifier.

L'approche culturelle exige dès lors une pédagogie qui, dans son entreprise de décodage et d'explicitation du sens, ne craindra pas de viser l'essentiel; de manière adaptée à l'âge des élèves, assurément, mais bien l'essentiel, ce sans quoi on ne pointerait pas les significations les plus porteuses et les plus vraies. L'exploration de la fête chrétienne de Pâques, par exemple, accordera la place qui leur revient aux éléments festifs observés, y compris les plus faciles – les oeufs, le lapin, l'eau du ruisseau, la première lune du printemps, etc. Mais la

démarche de compréhension devra bien, tôt ou tard, aller au centre des mystères célébrés, quelque chose qui, dans ce cas, ressemble au Calvaire et au tombeau, et qui évoque la dramatique de la mort et de la vie, de l'exil et de la délivrance, de la commémoration et de l'actualisation d'un geste central de salut qui sous-tend l'exclamation chrétienne « Christ est ressuscité »! Et la Pâque juive, la chrétienne s'y greffant d'ailleurs étroitement, comment en bâtir la compréhension sans aller, par-delà le rituel observé, jusqu'à quelque chose qui évoque la sortie d'Égypte et le passage de la Mer rouge, la grande geste du salut et de l'Alliance ? Et la solennelle prière musulmane qui ouvre le Coran, comment en permettre la compréhension sans évoquer, par-delà les prosternations observées à la mosquée ou ailleurs, quelque chose de l'affirmation, en Islam, de l'absolue transcendance divine ? Et le baptême chrétien, par-delà et à travers l'eau versée, le vêtement blanc, le cierge allumé, comment en comprendre quelque chose d'essentiel sans quelque percée sur le mystère de la mort et de la vie et sur l'accueil de la communauté ecclésiale ? Et la circoncision, comment en avoir quelque compréhension sans considération éventuelle d'Abraham, père des croyants et « signataire » de l'Alliance?

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

Le programme *Éthique et culture religieuse* est généreux dans l'éventail des possibilités à explorer. Mais on doit comprendre que c'est pour faciliter l'adaptation aux environnements des divers groupes d'enfants et non pour favoriser quelque étalage kaléidoscopique. En toute hypothèse, cependant, on imagine bien que le pire ennemi d'une approche culturelle centrée

sur l'interprétation des signes serait de mettre les élèves sur de « fausses pistes » et de faire alors le contraire de ce que l'on vise. Ainsi, proposer de trouver l'étoile des Mages dans quelque encyclopédie d'astronomie, ou d'identifier la montagne où se serait échouée l'arche de Noé, ou chercher comment une résurrection générale des morts peut être compatible avec les pratiques d'incinération, ou étudier les récits de création à la manière de théories scientifiques ou en se demandant comment les fils d'Adam et d'Ève ont bien pu engendrer, etc. : autant de pistes dont l'énoncé seul fait apparaître le caractère inapproprié. Il faut les mentionner, cependant, non pas parce qu'on serait tenté de s'y mouvoir, mais parce que cela fait ressortir, comme a contrario, la nécessité de fréquenter les bonnes voies d'interprétation.

Cette pédagogie est exigeante et suppose un bon bagage de connaissances maîtrisées, ainsi que le besoin en a été maintes fois exprimé et à quoi s'emploient les opérations de formation, sans véritable précédent, actuellement déployées sur l'ensemble du territoire. Il n'en faut pas moins rappeler que le programme Éthique et culture religieuse n'innove pas en tous points en matière de pédagogie culturelle. En effet, les programmes actuels d'enseignement moral et d'enseignement moral et religieux catholique et protestant font tous une place importante à ce qu'ils appellent les « repères culturels » et, avec des accents qui diffèrent selon les programmes, à la « diversité ». On observe même qu'un nombre élevé d'éléments de contenus des programmes actuels, tant en ce qui touche la référence aux signes culturels qu'en ce qui a trait à la diversité des traditions religieuses, sont repris presque tels quels dans le nouveau programme. On ne peut donc pas prétendre que le programme Éthique et culture religieuse plonge le personnel enseignant dans une nouveauté à laquelle il ne serait absolument pas prêt. Oui, il y aura un changement de cap majeur, mais c'est essentiellement celui qui sollicite la posture professionnelle, appelée à quitter les approches de type confessionnel pour adopter l'approche culturelle qu'on a décrite ici. Quant aux expressions du religieux et à leur diversité, la pratique des programmes confessionnels actuels peut être considérée comme ayant déjà bâti d'importants acquis³¹.

On comprendra aussi que personne ne demande aux enseignantes et aux enseignants de se lancer tout de go dans la panoplie complète des contenus du programme. Ils le voudraient, d'ailleurs, qu'ils n'auraient même pas le temps d'y recourir en classe – et ce serait trop, de toute façon. On doit plutôt souhaiter qu'ils aient la sagesse d'entrer progressivement dans les

³¹ J'ai développé ailleurs cette comparaison. Voir : «Le programme Éthique et culture religieuse : éléments d'analyse praxéologique», dans Jean-Pierre BÉLAND et Pierre LEBUIS (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, Québec, PUL, à paraître.

contenus du programme, en tenant compte des besoins prioritaires de leurs environnements et en étant attentifs à leur propre «confort» pédagogique, lequel tient généralement à ce qu'on enseigne d'abord... ce que l'on sait ! Si une application progressive du programme a du sens, c'est celui-là. Et évidemment pas celui d'imaginer que l'on puisse adopter progressivement l'approche culturelle qui sera dorénavant la norme professionnelle et éthique.

S'agissant de cette posture professionnelle, il est intéressant de noter que l'adoption de cette pédagogie culturelle marque, pour le programme *Éthique et culture religieuse*, une entrée de plain-pied dans les perspectives générales des compétences attendues de tous les enseignants du Québec. « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions »³², énonce la première compétence mise de l'avant pour la formation à l'enseignement. Avec une sémantique qui s'apparente étroitement à la typologie du programme *Éthique et culture religieuse*, l'explicitation des composantes et des niveaux de maîtrise attendus de cette première compétence n'est pas en reste, qui parle de « points de repère », de « distance critique », de la classe comme « lieu culturel ouvert à la pluralité », de « regard critique sur ses propres origines », et qui souligne la nécessité de « comprendre » les savoirs enseignés, de « manifester une compréhension critique de son cheminement culturel » et des « savoirs à enseigner », de « construire des liens ... avec la culture des élèves »³³. La cohérence des perspectives apparaît ici à l'évidence. Comme celles et ceux de l'ensemble des disciplines, les maîtres en *Éthique et culture religieuse* seront considérés comme des « passeurs » culturels, sans mandat confessionnel spécial.

Le programme *Éthique et culture religieuse* marque également une entrée de plain-pied dans l'ensemble du Programme de formation de l'école québécoise qui, pour le premier cycle de l'enseignement secondaire, propose des formulations tout-à-fait convergentes par rapport à celles du programme *Éthique et culture religieuse* :

« Dans le cadre du présent programme, enseigner dans une perspective culturelle consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et lui faire découvrir chaque discipline comme porteuse de sens, tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite. C'est également amener l'élève à établir un plus grand nombre de liens entre les divers phénomènes scientifiques, sociaux, artistiques, moraux et économiques, et à se situer

³² La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles, p. 137.

³³ Ibid.

par rapport à eux. La démarche culturelle l'amène ainsi à poser un regard critique, éthique et esthétique sur le monde.»³⁴

On vise la même convergence au primaire :

«...l'école met l'élève en contact avec les croyances, les valeurs et les savoirs contemporains de manière aussi bien implicite qu'explicite. Les apprentissages qui s'y réalisent ont donc inévitablement un caractère actuel, tant dans leur forme que dans leur contenu, mais ils auront d'autant plus de sens et de profondeur que leurs repères culturels seront connus et qu'ils seront situés dans une perspective historique.

L'école a donc un rôle actif à jouer au regard de la culture, entendue comme le fruit de l'activité de l'intelligence humaine, non seulement d'hier mais d'aujourd'hui. À cette fin, elle doit offrir aux élèves de nombreuses occasions de découvrir et d'apprécier ses manifestations dans les diverses sphères de l'activité humaine...»³⁵

Une telle approche culturelle découpe d'elle-même un important défi pédagogique : relativiser, mais sans relativisme. Le mot « relativisme » importe ici moins que la chose, qui semble en inquiéter certains, surtout chez les croyants les plus fermement déclarés. Le « relativisme », en effet, désigne un éventail assez large de positionnements philosophiques, la plupart n'arrivant tout de même que rarement à soutenir vraiment que « tout est relatif » – y compris cette proposition même! Dans son sens le plus commun, le relativisme réfère à une forme ou l'autre d'absence de repères objectifs, indépendants, « absolus ». Les repères, car il y en a toujours, bougeraient avec l'observateur, selon les angles et selon les circonstances. Au bout du compte, tout se vaudrait, tout « reviendrait au même » : belle voie de banalisation et d'aplatissement! Il faut le dire avec fermeté : ce n'est pas du tout ce que promet le programme Éthique et culture religieuse. Non, tout n'y est pas dans tout, tout n'y « revient pas au même », toutes les religions n'y sont pas confondues. Les signes n'y signifient pas n'importe quoi, surtout pas ce que l'observateur aurait le goût ou la fantaisie d'y voir. Il y a des repères, il y a des interprétations plus valables que d'autres; ici comme toujours, c'est même la différence qui permet de dire et de saisir le sens.

³⁴ Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Premier cycle. Chap. 1. p. 7.

On peut seulement souhaiter qu'une prochaine édition intègre la mention « religieux » parmi les phénomènes qu'on invite à prendre en compte.

³⁵ Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire, p. 4.

Tout au long des activités de décodage des signes et de pratique de dialogue, l'élève exerce son droit d'être ce qu'il est, d'affirmer ses croyances, ses valeurs et ses convictions. Celles-ci peuvent être écoutées, respectées, « reconnues »; elles devraient même intéresser les autres. Mais l'élève constate aussi qu'il n'est pas seul. Il est sensibilisé à d'autres perspectives, à d'autres croyances et à d'autres pratiques qui ont cours dans la société qui est la sienne. Il prend conscience que d'autres peuvent avoir des croyances, des valeurs et des convictions différentes des siennes, qu'il doit aussi apprendre à écouter, à respecter, à « reconnaître ». Il prend ainsi inévitablement une certaine distance par rapport à son expérience, celle-là même que l'école a la mission de proposer. Cela, à n'en pas douter, « relativise » les choses, qui sont ainsi situées dans la pluralité: le vivre-ensemble n'est pas possible autrement. On doit le dire en toute transparence : cette « relativisation » est explicitement visée par le programme Éthique et culture religieuse et on ne doit surtout pas s'en excuser ! Mais ce n'est pas du relativisme-pédagogiquement inexcusable, celui-là!

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

* * *

Systématiquement centré sur le volet « culture religieuse » du programme, le présent propos ne doit pas faire oublier que la compétence Manifester une compréhension du phénomène religieux s'articule à deux autres compétences, l'une concernant la *réflexion sur des questions éthiques*, l'autre concernant la *pratique du dialogue*.

Il y aurait beaucoup à dire, tant du point de vue pédagogique que sous l'angle des contenus d'apprentissage, sur les liens qui relient ces trois compétences, tout autant que sur les différences de registre à respecter. Des rapports entre culture religieuse et éthique, on retiendra à tout le moins les croisements et inclusions réciproques observables dans la culture elle-même. On retiendra peut-être surtout que la compétence en culture religieuse n'est ni moins cognitive ni plus « pieuse » que la démarche en éthique, les deux évoluant dans un espace, commun à certains égards, de connaissance, de réflexion et de compréhension des repères culturels. Des rapports entre culture religieuse et pratique du dialogue, on rappellera d'abord que le dialogue fournit un lieu de rencontre pour le déchiffrement des signes du religieux et pour la compréhension de leur portée et de leur diversité : on apprend ensemble, dans l'ouverture et le respect, à comprendre le phénomène religieux – ce qui, faut-il le

rappeler, n'a rien à voir avec quelque entreprise de « dialogue interreligieux ». On soulignera aussi l'importance croissante de cette capacité de comprendre et d'« en parler » pour la « reconnaissance de l'autre » et pour la « poursuite du bien commun », les deux finalités éducatives du programme.

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

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

§ § §