

Pierre Lucier

Chaire Fernand-Dumont sur la culture

INRS – Urbanisation, Culture et Société

La pratique du dialogue en *Éthique et culture religieuse*

Colloque 622 *Éthique et philosophie : autour du programme ÉCR*

ACFAS 2009

Ottawa, le 12 mai 2009

Souvent occultée par l'intérêt social et médiatique accordé à l'évolution de l'enseignement scolaire du religieux, la poursuite de la compétence en éthique ne comporte pourtant pas moins de défis épistémologiques et pédagogiques que la compétence en culture religieuse. Il en est de même pour la compétence en pratique du dialogue, que le programme associe aussi bien à l'éthique qu'à la culture religieuse.

Le présent propos veut contribuer à préciser la nature de la compétence relative au dialogue et à la situer par rapport aux deux autres compétences visées par le programme *Éthique et culture religieuse*¹. À cette fin, on entend montrer comment, en visant la réflexion éthique plutôt que le positionnement moral ou la délibération concluante, la compréhension du phénomène religieux plutôt que l'appréciation de l'apport de la tradition catholique ou protestante à la quête de sens ou d'identité, la pratique du dialogue plutôt que le dialogue moral, le programme *ÉCR* marque l'aboutissement d'une évolution aux vecteurs tout à fait convergents. Cet aboutissement autorise à traiter semblablement la pratique du dialogue en éthique et en culture religieuse.

La démarche proposée s'articule en trois étapes. Une première partie s'emploie à cerner l'origine et la filiation philosophiques et curriculaires du dialogue comme compétence visée par le nouveau programme. Dans la deuxième partie, on entend établir comment, en cours d'ingénierie, se sont progressivement définies et articulées les trois compétences du

¹ Dorénavant : *ÉCR*.

programme. Enfin, en troisième lieu, on montrera comment cette évolution des perspectives trace la voie d'une pédagogie du dialogue couvrant aussi bien la formation en culture religieuse que la formation en éthique.

1. La pratique du dialogue : origine et filiation philosophiques et curriculaires

L'examen de la façon dont le dialogue a fait son entrée et sa place dans les programmes scolaires du champ moral et religieux constitue un exercice pratiquement nécessaire à la bonne compréhension de la nature de la pratique du dialogue qui est visée dans le programme *ÉCR*. Cette approche générative permet aussi de jeter un important éclairage complémentaire sur les ressemblances et les différences qu'on observe entre les anciens programmes d'enseignement moral et d'enseignement moral et religieux catholique et protestant et le nouveau programme *ÉCR*².

On peut d'emblée considérer que c'est par l'enseignement moral que le dialogue est entré en scène. «Pratiquer le dialogue moral», titrait la troisième compétence du programme d'enseignement moral, aussi bien au primaire qu'au secondaire. Rien d'étonnant à cela, dans la mesure où, soucieux et obligé d'établir la réflexion morale –morale ou éthique, selon les libellés alors pratiquement équivalents- autrement qu'en référence à des «fondements» constitués et acceptés au départ, l'enseignement moral se devait d'adopter

² Sur cette comparaison, voir : LUCIER, Pierre, «Le programme *Éthique et culture religieuse* : éléments d'analyse praxéologique», dans BÉLAND, Jean-Pierre et LEBUIS, Pierre (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, Québec, PUL, 2008, p. 19-39.

la voie de la rationalité et de la discussion rationnelle qui caractérise les éthiques de type «post-métaphysique» qui dominent la pensée philosophique depuis plus d'un demi-siècle.

La pratique du dialogue vient évidemment de fort loin, mais on n'éclaire guère le débat en insistant sur ses racines platoniciennes, nourries, s'il en est, à l'affirmation de références transcendantes, stables et *a priori*. En effet, il s'agit bien ici d'une évolution des perspectives philosophiques elles-mêmes, marquées par un net affranchissement par rapport à ce que la pensée traditionnelle considérait comme le fondement d'une norme morale souvent identifiée à quelque « loi naturelle » ou à l'expression d'une « volonté divine », l'une et l'autre d'ailleurs souvent étroitement articulées entre elles. Le déclin des morales « à fondement » renvoie ainsi les individus et les collectivités au cheminement réflexif et à une co-construction éthique devant permettre la vie en commun. Les valeurs ne disparaissent pas pour autant, pas plus d'ailleurs que les récits, religieux ou autres, qui les portent très souvent de manière efficace. Mais, par-delà ce pluralisme axiologique accepté, la viabilité du débat public exige qu'on puisse les dépasser pour trouver des normes communes empreintes tout à la fois de rationalité et de respect, voire de reconnaissance réciproque.

Il aura ainsi fallu attendre l'écroulement des morales traditionnelles et de leurs fondements supra-historiques pour voir se développer des voies radicalement différentes, axées sur la co-construction rationnelle et dialoguée de consensus susceptibles de permettre le vivre-ensemble. Après les morales de la norme et du bien saisi comme en soi

et absolu, après les morales des valeurs inscrites dans la nature, il faut effectivement bâtir, dans le respect et l'égalité, les références nécessaires à l'action commune. Le dialogue méthodiquement conduit constitue dès lors le seul lieu acceptable de la confection, dans la rationalité, des consensus qui permettent de fonctionner ensemble.

Telle est l'arrière-scène du dialogue qui est entré dans les programmes scolaires d'enseignement moral. Cette entrée fut déterminante en ce qu'elle a inauguré une perspective qui a duré. Cependant, plusieurs signes donnent à penser que, comme l'y contraignait la mouvance confessionnelle lourde et structurée qui prévalait alors dans le système scolaire, cette entrée fut pour le moins prudente.

Ainsi en témoignent d'emblée l'appellation même de «dialogue moral» et la description qu'on en faisait dans le programme d'enseignement moral du primaire: «Certes, un dialogue peut être qualifié de moral quand on y traite de questions relatives à la morale, mais la dimension morale de la compétence à dialoguer réside aussi dans la façon de les aborder. Elle se trouve dans l'engagement personnel et dans les attitudes des interlocuteurs, dans le fait de s'engager soi-même en apportant des idées et en réagissant à celles des autres, de se soucier de l'autre en construisant à partir de ce qu'il apporte...»³. On disait de la compétence «pratiquer le dialogue moral» qu'elle «apporte une dimension morale ou éthique à la communication en amenant l'élève à prendre

³ Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, 2001, p. 286. Dorénavant EM (pour enseignement moral) Primaire.

d'avantage conscience de ce qui se passe en lui, à développer sa sensibilité à l'autre et à s'engager avec ses interlocuteurs dans une recherche commune»⁴. Les savoirs essentiels qui y étaient visés consistaient en «connaissances et stratégies utiles pour dialoguer moralement»⁵ —«moralement», c'est-à-dire comme il vient d'être dit. Et les explicitations se faisaient insistantes pour souligner le caractère essentiellement émotif et affectif des apprentissages à assurer : prendre conscience de «ses pensées, ses sentiments ...ses croyances ...ses façons d'exprimer ses sentiments et ses émotions ...ses tensions internes ...exprimer ses émotions, ses sentiments, ses réactions, sans blesser l'autre»⁶ «distinguer ce qui se dit et ce qui ne se dit pas...»⁷.

Dans le programme d'enseignement moral du secondaire, on observait le même type d'insistance sur les attitudes : «le dialogue constitue pour l'élève un lieu de rencontre où, tout en prenant conscience de ses préoccupations, de ses sentiments et de ses interrogations, il apprend à s'en distancer pour se mettre à l'écoute de l'autre, de ce qu'il ressent et de ce qu'il pense»⁸, mais avec l'identification plus nette de la participation «à l'élaboration de repères collectifs». «Il (l'élève) s'engage avec ses pairs dans la recherche d'actions à entreprendre pour améliorer le vivre-ensemble»⁹. Il y avait ici une

⁴ EM Primaire, p. 286.

⁵ EM Primaire, p. 288.

⁶ EM Primaire, p. 288.

⁷ EM Primaire, p. 289.

⁸ Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2003, p. 506. Dorénavant EM (pour enseignement moral) Secondaire.

⁹ EM Secondaire, p. 506.

intention de «conclusion» qui n'apparaissait pas au primaire et qui traduisait plus explicitement la filiation philosophique des perspectives retenues. L'élève y «tend vers un accord et une prise de décision commune avec ses pairs»¹⁰. «Tendre le plus possible vers un accord», précise-t-on dans l'explicitation de la compétence¹¹.

On «moralisait» ainsi le dialogue. En tout cas, ses exigences «atmosphériques» et attitudinales semblent bien y avoir reçu plus d'importance que les impératifs proprement discursifs et que la rationalité qui doit y présider. Il faudra revenir là-dessus, au moment de préciser la nature du dialogue préconisé par le programme *ÉCR*.

Comme autre signe de prudence, on peut considérer le caractère d'engagement personnel, presque «confessionnel» —en tout cas, «confessant» comme l'est tout engagement— des compétences visées par l'ancien programme d'enseignement moral. Il en est ainsi de la première compétence, qui privilégiait la construction d'un «référentiel moral». Celui-ci était dans doute à teneur personnelle, mais il n'en constituait pas moins une sorte de pendant pédagogique et philosophique des références catholiques et protestantes que les programmes confessionnels s'employaient explicitement à faire «apprécier» -entendons : «estimer». Le référentiel moral serait différent, mais ce serait encore un référentiel essentiellement fait de valeurs, de normes, de repères objectifs.

¹⁰ EM Secondaire, p. 506.

¹¹ EM Secondaire, p. 507.

Quant à la deuxième compétence —«se positionner de façon réfléchie (ou éclairée) en regard d'enjeux d'ordre moral (ou sur des situations comportant un enjeu éthique)»—, les programmes confessionnels la partageaient avec le programme d'enseignement moral : celui-ci évoluait ainsi dans un même univers de positionnement et d'engagement personnel que les programmes confessionnels. Au primaire, on note même que le programme d'enseignement moral était le seul à ne pas encore mentionner le mot «éthique».

Cette prudence ne supprime pourtant pas la filiation philosophique par rapport aux éthiques de la discussion. Mais l'examen même sommaire des indications bibliographiques ne trompe guère : il faudra attendre le programme *ÉCR* pour voir apparaître les noms de Jürgen Habermas et de Jean-Marc Ferry¹², ces maîtres reconnus des éthiques de la discussion et de la reconnaissance. Cela illustre bien comment, tout en introduisant le dialogue, le programme d'enseignement moral avait ménagé ses ruptures par rapport aux éthiques établies sur la référence à des fondements. On dialoguera, oui, mais «moralement»¹³ et sans perdre de vue la construction de son référentiel moral et la nécessité de «se positionner». Il faut souligner ce trait, car il montre bien que le «dialogue moral» était encore bien différent du dialogue que visent les éthiques de la discussion,

¹² Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*, Québec, Mise à jour de mai 2008, p. 363. Dorénavant : *ÉCR, Primaire*; *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*, Québec, Mise à jour de mai 2008, p. 577. Dorénavant *ÉCR Secondaire*.

¹³ EM Primaire, p. 288.

bien différent même de ce que propose maintenant le programme *ÉCR*, ainsi qu'on le verra plus loin. S'ils manifestaient, surtout dans les premières années du régime d'option, un certain courage vis-à-vis leurs environnements socioculturels, les parents qui choisissaient alors l'enseignement moral pour leurs enfants s'attendaient tout de même généralement à ce que des valeurs morales leur soient transmises et «inculquées». On peut penser que c'est d'abord de la référence religieuse qu'ils souhaitaient l'affranchissement.

Cette lecture de l'enseignement moral scolaire est importante pour la compréhension des évolutions en cours. Car, quoi qu'on en dise couramment, ce n'est pas parce qu'il était institué comme en contrepartie des enseignements confessionnels que l'enseignement moral s'en distinguait substantiellement en matière morale. Il pourrait dès lors y avoir une lourde erreur de perspectives à considérer que le volet éthique du programme *ÉCR* va comme de soi et ne soulève pas les défis liés aux ruptures que connaît l'enseignement en culture religieuse. En fait, la formation en éthique ne porte pas moins de nouveauté que la formation en culture religieuse. Il n'est même pas dit que l'occultation de ces parentés «confessantes» de naguère ne risque pas d'alimenter des dérives en éthique, essentiellement marquées par le désir, louable mais non conforme au programme, d'accompagner l'élève –le «sujet éthique»- dans son cheminement de positionnement vertueux vers la «vie bonne».

2. La formulation convergente des trois compétences

Le processus d'élaboration du programme *ÉCR* est aussi extrêmement instructif pour saisir la nature des trois compétences visées et les rapports qui s'établissent entre elles.

Les changements opérés étant sous le signe d'une déconfessionnalisation du système scolaire rendue possible par l'amendement constitutionnel de 1997, il était normal qu'une attention particulière soit accordée au volet religieux de l'évolution du curriculum. D'un enseignement religieux confessionnel, on entendait passer à une formation en culture religieuse visant essentiellement une compréhension du phénomène religieux et de ses influences sur la culture d'ici et d'ailleurs. Il a donc fallu s'occuper frontalement de ce qui avait marqué la stratégie pédagogique dominante de la dernière génération des programmes confessionnels : la «quête de sens» chez les catholiques et la «quête d'identité» chez les protestants. Ainsi, le point de départ de la démarche catholique était l'expérience et les questions personnelles de l'élève, que l'on se proposait d'amener à «apprécier» sa tradition religieuse comme porteuse de réponses à sa quête personnelle. Ce n'était plus de la catéchèse, mais c'était toujours structurellement «catéchétique». Il fallut donc marquer clairement les points de changement et de rupture, tout autant que les nouveautés de contenu et de posture à accueillir et à mettre en œuvre. Le libellé de la compétence en culture religieuse du programme *ÉCR* a donc été assez rapidement établi : on viserait à «comprendre». Et à comprendre, non pas d'abord la nature ou l'histoire des doctrines ou la portée des questionnements existentiels personnels, mais essentiellement les «expressions du religieux», c'est-à-dire tous ces signes présents et opérants dans la

culture d'ici et d'ailleurs. Le concept de «repères culturels», déjà important dans les programmes confessionnels, s'est dès lors affirmé à la manière d'une sorte d'objectivation de la visée même de la compétence. On ne ferait plus dans la quête personnelle de sens ou d'identité, mais dans la recherche de la signification –du sens- des expressions du religieux¹⁴.

Cette évolution était essentielle, politiquement tout autant que pédagogiquement. Dans un enseignement désormais obligatoire en culture religieuse, il aurait été impensable de continuer à viser spécifiquement quelque itinéraire de l'élève, du moins pas plus directement que dans les autres matières –peut-être même un peu moins, si l'on peut dire, si tant est qu'on devait s'assurer de tourner la page et d'offrir une formation légitimement prescrite comme obligatoire pour tous.

Du moins dans la première phase des travaux d'élaboration d'*ÉCR*, le volet éthique n'a pas connu le même investissement collectif de réflexion nouvelle. On semblait tenir pour acquis que l'enseignement moral antérieur n'avait qu'à se poursuivre, d'autant plus que, pour l'essentiel, il était déjà partagé par les trois programmes, où il s'agissait de viser la capacité de «se positionner» en fonction d'un «référentiel moral». On a donc vu les premières versions du nouveau programme adopter, pour la compétence en éthique, le libellé familier du «positionnement» : ce qui venait du programme d'enseignement moral

¹⁴ Sur cette approche culturelle du religieux, voir : LUCIER, Pierre, «L'approche culturelle du phénomène religieux», dans *Éthique publique*, vol. 10. no 1 (2008), p. 87-96.

pourrait sûrement convenir à un programme non confessionnel, pensait-on spontanément, surtout qu'on n'aurait même pas à en convaincre les catholiques et les protestants, tous deux habitués à cette perspective.

L'asymétrie ainsi introduite -«comprendre» en culture religieuse, «se positionner» en éthique- n'alla pas tarder à être repérée, principalement par les groupes religieux, qui estimaient que le programme était plus «sévère» et plus «aseptisant» pour le religieux que pour l'éthique. Si on peut et doit se positionner en éthique, pourquoi serait-on empêché de le faire en culture religieuse, disait-on? Ainsi reparaissaient les perspectives de la quête de sens et d'identité et, par là, le danger évident d'un changement qui n'en serait plus un, avec le risque de compromettre jusqu'à la légitimité du projet.

Ce questionnement critique fut déterminant. Il a vite permis de voir que le problème était peut-être du côté du libellé de la compétence en éthique, peut-être prématurément tenu pour acquis. Cela soit dit en termes impropres mais évocateurs, il fallut donc «déconfessionnaliser» aussi le volet éthique du programme projeté. Il ne s'agirait plus d'amener l'élève à construire son référentiel moral et à se positionner en conséquence, mais plutôt de l'entraîner à la réflexion, à l'analyse, au retour sur l'expérience morale, sans qu'il soit question de devoir conclure, même par consensus, sur ce qui est bien ou ce qui est mal, à tout le moins sur ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire.

L'expérience morale, avec son sentiment d'obligation comme avec ses perceptions pré-réflexives de ce qui est bien ou mal, ne serait pas pour autant laissée pour compte, pas plus que les référentiels qui guident la vie collective ou inspirent les individus ou les groupes. Mais l'objectif visé en serait un de distance réflexive et de capacité de discussion et de débat sans lesquelles il est impossible de vivre ensemble dans la paix sociale et dans l'harmonie. Le passage résolu du mot « morale » au mot « éthique » traduit ce changement de paradigme, la « morale » désignant plutôt les règles et les normes de ce qui doit être fait ou évité, l'« éthique » désignant plutôt la démarche réflexive d'analyse des tenants et aboutissants de la décision et d'élaboration d'un terrain de convergence qui permette une vie sociale juste¹⁵.

Les compétences en éthique et en culture religieuse se sont ainsi établies dans un même registre cognitif et réflexif : comprendre, réfléchir. L'une et l'autre engagent une méthode et un parcours, qui vont de la saisie des faits au dégagement des significations, de l'étude des situations à l'exploration des valeurs sociales de référence, des impératifs du vivre-ensemble à la définition rationnelle de voies communes viables. Les deux feront une place importante à l'exploration et à l'appropriation des repères culturels propres à notre société. Aucune des deux ne « règlera » en fin de course : l'élève n'aura pas à apprécier ou à adhérer personnellement à une signification religieuse, pas plus qu'il n'aura à prendre personnellement position sur une question éthique et à orienter son agir en conséquence.

¹⁵ Cette distinction entre « morale » et « éthique » est suggestive et commode pour traduire l'évolution des perspectives. À condition, bien sûr, qu'on ne glisse pas vers quelque opposition simpliste.

Dans un programme obligatoire pour tous dans ces domaines, comment penser faire autrement sans être soupçonné d'endoctriner ou de conscrire?

Le relevé de ces faits d'évolution permet de mieux situer ce qu'il est advenu du dialogue à l'occasion de son passage du programme d'enseignement moral au programme *ÉCR*.

On notera d'abord la disparition de l'épithète «moral» pour qualifier le dialogue pratiqué dans le programme. Ce n'est pas qu'on laisse tomber les insistances atmosphériques et attitudinales déjà identifiées. C'est plutôt que l'on veut insister sur les divers types de dialogue, leurs règles, leurs procédés et les conditions de leur exercice réussi. La pratique du dialogue comporte elle-même des contenus spécifiques nécessaires au développement de la compétence. La compétence *pratiquer le dialogue* a ainsi une visée dont la portée diffère de ce qu'amorçaient les programmes d'enseignement moral au chapitre du « dialogue moral ». Cette visée est nette : dans un monde marqué par la diversité, les croyances religieuses et les références éthiques constituent des zones particulièrement sensibles et interpellantes pour l'harmonie du vivre-ensemble. Il faut donc apprendre, plutôt tôt que tard dans la vie, à reconnaître ces formes nouvelles de l'altérité, tout en étant capable de s'affirmer soi-même. Accueil, écoute, respect, questionnement réciproque sont ici les mots clefs de la pratique d'un dialogue qui va évidemment bien au-delà du simple « brin de causerie » ou de l'acceptation ébahie de tout ce que l'autre peut raconter, surtout s'il vient de loin.

En fait, il s'agit ici d'une compétence dont on a pu dire avec raison qu'elle était comme la « charnière »¹⁶ de l'ensemble du programme *ÉCR*. C'est qu'elle dessine le lieu même où sont poursuivies les deux autres compétences. Elle indique aussi l'esprit dans lequel se déploie le nouveau programme : une démarche collaborative de réflexion éthique et de compréhension des expressions du religieux, dont la visée commune est la capacité partagée de vivre ensemble dans une société plurielle disposant tout de même de certaines références communes, repères ultimes des normes de l'agir. Cette découverte partagée – « dialogante » – de la réflexion éthique et de la compréhension du religieux ne doit pas être confondue avec quelque pratique de dialogue entre religions ou entre doctrines morales.

L'exploration des concepts, des enjeux et des influences se rapportant au dialogue invite à prendre acte d'éléments essentiels qui nous renvoient aux origines de l'émergence de cette compétence tout autant qu'à ses finalités éducatives. Il y a, dans cette compétence, une sorte de nécessité découlant des visées sociales du programme : faire en sorte que la vie collective puisse être harmonieuse, voire tout simplement possible, à travers la multiplicité des croyances et des appartenances, le spectre des crises sociales et des guerres de convictions constituant toujours un repoussoir dont on souhaite qu'il demeure efficace. Largement développé dans l'après-guerre, dans le contexte des éthiques de la discussion et de la délibération, le dialogue systématique ne compte pas pour peu dans la

¹⁶ Voir : BÉGIN, Luc, *Le dialogue : une compétence charnière du programme en éthique et culture religieuse*. Communication présentée au 2^e Forum national en éthique et culture religieuse, Laval, 19 mars 2007. Disponible sur le site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

capacité de convenir de normes justes et équitables, par-delà et à travers la multiplicité des convictions.

Cette compétence doit aussi être située dans le contexte général d'une formation scolaire qui accorde une grande importance à la co-construction des savoirs et des attitudes. Ensemble, dans le partage et la discussion, les élèves y sont appelés à acquérir de nouvelles connaissances en tablant à la fois sur leur expérience, sur les connaissances déjà acquises et sur les sources de savoir qu'ils apprennent à repérer et à mobiliser.

Enfin, le dialogue constitue lui-même un objet d'apprentissage, avec ses formes et ses règles du jeu, ses attitudes préalables, ses pièges, ses obstacles. Vraie compétence, la pratique du dialogue comporte ses propres champs de savoir, de savoir-être et de savoir-faire, qui sont, eux aussi, objets d'apprentissage. C'est à cette condition que cette compétence peut devenir vraiment « liante » pour l'ensemble du programme.

Ce qui ressort de l'ensemble de ces analyses, c'est que les visées des trois compétences ont connu une évolution analogue et convergente sur le plan de l'objectivation des démarches et de l'accentuation des dimensions cognitives, une évolution que certains ont associée, un peu sommairement mais sans distorsion, à une opération de «neutralisation». En éthique, on est passé du positionnement à la réflexion : l'objectif n'est plus de «conclure» et de choisir, mais d'apprendre à conduire une réflexion sur des enjeux

éthiques. En culture religieuse, on est passé de la quête personnelle de sens ou d'identité à la compréhension et au déchiffrement des expressions du religieux et de leur présence dans la culture. En dialogue, on est passé d'une pratique d'abord attentive aux attitudes et au climat à la maîtrise des règles et au respect des conditions de leur pratique réussie. On observe aussi que, naguère introduit par le biais de l'enseignement moral, le dialogue ainsi entendu déborde dorénavant le champ spécifiquement éthique et porte aussi sur les objets de la compétence en culture religieuse¹⁷. Mais cela doit être étudié de plus près, histoire de bien établir la clarté et la fermeté des orientations du programme. C'est ce à quoi s'emploie la troisième et dernière partie du présent exposé.

3. La pratique du dialogue en éthique et en culture religieuse

Certaines analyses voudraient que la pratique du dialogue commande des approches foncièrement différentes selon que l'on est en éthique ou en culture religieuse. Elles soutiennent notamment que, dans le domaine religieux, c'est ultimement l'accueil respectueux d'une expérience indémontrable qui doit prévaloir. En éthique, les impératifs de la rationalité exigeraient que la discussion et le débat se poursuivent «infiniment», jusqu'à la reconnaissance partagée qu'il est raisonnable de convenir de telle ou telle norme pour l'agir en commun. Il en découlerait que des démarches pédagogiques différentes devraient caractériser la pratique du dialogue en éthique et en culture religieuse. Il ne s'agirait pas pour autant de perspectives qui s'opposeraient sans aucune

¹⁷ On se souviendra que, fin 2007, des pressions s'étaient exercées pour que le dialogue soit essentiellement l'affaire de l'éthique. Le Ministère avait clairement résisté et réaffirmé le lien entre la pratique du dialogue et la culture religieuse.

possibilité de convergence, mais les référents philosophiques et épistémologiques différencieraient suffisamment pour qu'on envisage des dispositifs pédagogiques différents. L'enjeu est de taille, non pas parce qu'on briserait ainsi quelque belle symétrie, mais parce qu'on pourrait entretenir des ambiguïtés et favoriser des résurgences qui risqueraient d'entraîner des dérives contraires aux visées explicites du programme.

La suggestion de cette différence s'inspire de références qui méritent assurément examen et considération. On comprend, par exemple, que, lorsqu'il s'agit du dialogue entre croyants ou entre croyants et incroyants, il y a effectivement un point de cheminement au-delà duquel il n'y a rien à discuter plus avant. On ne peut pas décemment y pousser le débat rationnel par-delà les derniers retranchements personnels et prendre la raison à témoin contre la validité des croyances exprimées. «Anankè stènai» —il faut s'arrêter—, pourrait-on dire avec Aristote! Le même impératif de «reconnaissance» et de respect vaudrait pour la discussion de croyances exprimées sous le mode du témoignage et de la volonté de partage. Quand il s'agit des personnes croyantes et du projet de les «comprendre», la discussion sans fin pourrait compromettre la compréhension elle-même; le dialogue doit ultimement devenir écoute, voire accueil «infini», même si c'est sans adhésion. Le dialogue interreligieux constitue à cet égard un cas de figure particulièrement instructif: on y échange, écoute et interroge évidemment bien plus qu'on y justifie et confronte.

La démarche éthique, orientée vers la co-construction des voies du vivre-ensemble, et sans qu'il soit possible de recourir à des balises absolues et reconnues comme valables a priori, se fait, elle, à l'enseigne de la raison. Et c'est sous le signe de la recherche et de la discussion rationnelles qu'elle se déploie –sans limite, si l'on peut dire. Car c'est le propre de la rationalité que de pouvoir être constamment relancée à la recherche de nouveaux arguments. Les participants aux débats y sont assurément invités au respect mutuel, mais on comprend qu'il n'y est pas irrespectueux de soumettre les prises de position aux critères de la rationalité. C'est même là une exigence incontournable du dialogue éthique, dans la mesure même où il est appelé à «conclure». On y veut justement «s'entendre», à tout le moins expliciter suffisamment de «bonnes raisons» pour que les compromis soient justifiables et acceptables et permettre de rechercher un vivre-ensemble raisonnable et équitable. La discussion et le débat peuvent dès lors se poursuivre aussi longtemps et aussi loin qu'il sera possible de faire valoir la rationalité.

Éthique et culture religieuse se distingueraient ainsi fondamentalement dans leur manière de faire appel au dialogue. Fort bien, mais la question est ici de savoir ce qu'il en est de l'une et de l'autre dans le programme scolaire *ÉCR* et d'identifier les visées fondamentales qui doivent en être la «règle d'interprétation». En effet, ce qui y est dit de la pratique du dialogue est indissociable des visées des deux autres compétences, ainsi qu'on peut assez aisément le démontrer.

En culture religieuse, on l'a vu, le programme *ÉCR* n'est absolument pas orienté vers quelque dialogue entre tenants de croyances religieuses diverses, et pas davantage vers le partage des témoignages personnels des élèves. En culture religieuse, l'objet de la compétence visée, ce sont les expressions du religieux et leur présence dans la culture, le phénomène religieux selon ses diverses dimensions. L'objet de la compréhension visée, c'est tout ce qui est visible et observable dans des signes dont on s'emploie, dans une démarche de dialogue qui prolonge les visées de co-construction du savoir qui sous-tend l'ensemble du *Programme de formation de l'école québécoise*, à dégager la signification et la portée –ce qu'ils veulent dire, comment ils se relie à l'environnement social, dans quelles traditions ils s'enracinent, en quoi ils influencent la culture et la vie en société, etc. On y est donc à cent lieues du «partage du vécu» ou du dialogue sur les quêtes de sens ou d'identité des uns et des autres.

Cette spécificité du programme *ÉCR* indique d'elle-même la nature et la portée du dialogue à pratiquer. C'est ensemble, dans la collaboration et l'échange, que les élèves sont appelés à développer leur compréhension du phénomène religieux. Leur écoute et leurs questionnements sont orientés vers le meilleur décodage possible des signes du religieux. Les élèves n'ont pas à étaler leur vécu personnel ou celui de leurs familles, ils n'ont pas à se justifier, encore moins à presser les autres de questions sur leur histoire personnelle. Ils sont plutôt appelés à une démarche commune visant à développer leur «culture religieuse» à même la saisie structurée et méthodique des expressions du religieux. Il y a dès lors place pour un dialogue réalisé selon les règles de l'art, mais on comprendra que l'objet visé, ce n'est pas eux, ce ne sont pas les adhésions personnelles

des uns et des autres, mais bien les signes du religieux. Il y a place pour une démarche rationnelle, celle-là même qui sous-tend tout cheminement cognitif articulé et dûment informé. On n'a donc pas à s'inquiéter que l'on «coince» les enfants et qu'on les somme de justifier leurs croyances ou d'adhérer à celles qu'ils jugeraient les plus intéressantes. Avec les autres, il apprendra à lire et à comprendre un phénomène culturel important et, dans l'intelligence et le respect, à en saisir la diversité, ici même et ailleurs. Le repositionnement que le programme *ÉCR* a opéré par rapport aux programmes confessionnels se déploie ici dans cette objectivation de la démarche et circonscrit de lui-même la nature du dialogue pratiqué.

En éthique, le programme *ÉCR* a réalisé un repositionnement de même nature. Il adhère assurément à une démarche fondée sur la discussion et l'élaboration partagée des voies du vivre-ensemble. Mais il s'est explicitement affranchi de l'obligation de conclure et de «prendre position», personnellement ou ensemble par voie de consensus. Il s'est, pour ainsi dire, lui aussi «déconfessionnalisé», en visant dorénavant la maîtrise de la démarche de réflexion éthique –connaissance des faits, identification des valeurs en cause, saisie des enjeux éthiques, exploration des repères culturels disponibles, habilitation à étayer un point de vue, etc.— et non la construction d'un référentiel moral destiné à éclairer une prise de position elle-même encouragée.

C'est dire que la pratique correspondante du dialogue n'est pas celle de la poursuite «infinie» de la justification rationnelle, comme on la trouve dans ces éthiques de la

discussion dont le but ultime est de convenir de ce qu'il est le plus raisonnable de faire dans les circonstances et d'assurer ainsi la viabilité du vivre-ensemble. On n'a donc pas à s'inquiéter que l'enfant revienne à la maison en ayant «réglé» par consensus, au cours d'une *situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)* en *ÉCR*, le dossier de l'euthanasie ou de l'avortement! En revanche, on est en droit de s'attendre à ce qu'il ait appris à bien poser les questions éthiques et à conduire une réflexion méthodique qui sache dépasser les seules émotions ou les intérêts. Ici aussi, le programme *ÉCR* opère une objectivation des visées d'apprentissage qui permet une démarche partagée. Ensemble, avec ses pairs, l'élève est appelé à discuter des faits, des perspectives et des «points de vue», mais ce ne sont pas nécessairement «ses» points de vue et ses convictions qu'il est appelé à discuter de manière réfléchie et rationnelle. Ici aussi, l'apprentissage a une portée cognitive et, sans nécessairement faire appel à des processus identiques, il se meut dans une même sphère de rationalité et de rigueur.

L'élaboration de la compétence relative à la pratique du dialogue s'est largement faite après les repositionnements opérés en culture religieuse et en éthique. Sans surprise, on y observe un repositionnement analogue à celui qui caractérise les deux autres compétences, un repositionnement qui se traduit essentiellement par trois mouvements convergents : la disparition du qualificatif «moral», l'accentuation du caractère formel et instrumental des processus à maîtriser, l'explicitation des liens avec les deux autres compétences du programme.

Les libellés du programme d'ÉCR concernant la pratique du dialogue sont d'une tonalité fort différente de celle qui caractérisait la pratique du «dialogue moral» des anciens programmes. À travers les trois composantes de la compétence —«organiser sa pensée, interagir avec les autres, élaborer un point de vue»¹⁸—, l'élève est appelé à se familiariser avec les règles de la conversation, de la discussion, de la narration et de la délibération (1^{er} cycle), de l'entrevue (2^e cycle) et du débat (3^e cycle). Quant aux éléments de contenu, ils concernent massivement les formes du dialogue¹⁹, les procédés du discours²⁰, les types de jugement²¹ et les procédés susceptibles d'entraver le dialogue²². Au secondaire, les libellés ne diffèrent guère, si ce n'est qu'on ajoute l'épithète «étayé» à la composante «élaborer un point de vue ». On y propose d'étudier des situations plus complexes, on enrichit les contenus relatifs aux procédés susceptibles d'entraver le dialogue²³ et on ajoute la familiarisation avec les différents types de raisonnement²⁴. Le tout est explicitement présenté comme un enrichissement et un approfondissement des apprentissages réalisés au primaire.

¹⁸ ÉCR Primaire, p. 304ss.

¹⁹ ÉCR Primaire, p. 333.

²⁰ ÉCR Primaire, p. 335.

²¹ ÉCR Primaire, p. 336.

²² ÉCR Primaire, p. 337.

²³ ÉCR Secondaire, p. 522.

²⁴ ÉCR Secondaire, p. 523.

On a donc dissocié le dialogue du seul domaine moral ou éthique. L'insistance nouvelle sur les processus formels du dialogue permet une pratique couvrant chacune des deux autres compétences du programme. Par la pratique du dialogue en éthique et en culture religieuse, on souhaite que l'élève développe sa capacité de fonctionner dans une société de diversité. «Esprit d'ouverture», «discernement», «intelligence et maturité», «attitude intellectuelle rigoureuse», «clarification de la pensée», etc. : «le dialogue fournit un cadre rigoureux pour traiter de questions éthiques et du phénomène religieux»²⁵. La description des composantes n'est pas en reste : «organiser sa pensée, interagir avec les autres, élaborer un point de vue»²⁶ «étayé»²⁷. À aucun moment, le programme *ÉCR* n'introduit de distinctions dans la pratique du dialogue selon qu'il s'agit d'éthique ou de culture religieuse. La raison en est simple : la pratique du dialogue vise des apprentissages axés sur l'ouverture et la rigueur nécessaires à l'une et à l'autre des compétences en éthique et en culture religieuse.

Cela étant établi, il faut reconnaître que toutes les formes du dialogue ne conviennent pas uniformément à tous les objets et à toutes les circonstances. Il est possible, comme l'évoque Nancy Bouchard²⁸, que tel ou tel procédé convienne mieux à tel ou tel objet

²⁵ *ÉCR Primaire*, p. 305.

²⁶ *ÉCR Primaire*, p. 343.

²⁷ *ÉCR Secondaire*, p. 525.

²⁸ BOUCHARD, Nancy, «La question du dialogue», dans *L'Écran, Bulletin d'information de l'association québécoise en éthique et culture religieuse*, vol. 1, no 2, p. 19-21. Voir aussi : LEBUIS, Pierre, «Enseigner l'éthique et la culture religieuse : rôle et posture du personnel enseignant», dans BÉLAND, Jean-Pierre et LEBUIS, Pierre (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Québec. PUL, 2008, p. 109-146. (+Les communications de Pierre Lebus et de Luc Bégin à l'Acfas 2009 : à venir.)

d'apprentissage. Mais point n'est besoin pour cela d'introduire une distinction qui tiendrait à la nature du volet couvert, l'éthique ou le religieux. Aussi bien en éthique qu'en culture religieuse, il faut pouvoir discerner ce qui convient : la discussion, la narration, la délibération, le débat, etc. Mais ce ne saurait être en fonction de quelque différence intrinsèquement liée à l'objet éthique ou à l'objet religieux.

La promotion de quelque distinction quasi épistémologique entre le dialogue en éthique et le dialogue en culture religieuse n'est peut-être pas, en soi, sans aucun bien-fondé, mais elle ne correspond pas aux choix philosophiques, sociopolitiques et pédagogiques qui structurent le programme *ÉCR*. Des risques non négligeables s'y rattachent même, qui pourraient nous ramener à cela même dont ont voulu s'affranchir les visées formelles du programme, comme on se devait de le faire pour un programme dorénavant commun et obligatoire : la quête personnelle de sens et d'identité, le positionnement moral, le dialogue «moralement» considéré et pratiqué.

Conclusion

Les choix qui sous-tendent le programme *ÉCR* et sa définition des compétences visées ne permettent pas d'établir quelque distinction structurante dans le type de dialogue à pratiquer en éthique et en culture religieuse. L'analyse proposée ici montre plutôt que, en opérant les repositionnements majeurs et convergents que l'on s'est appliqué à décrire, le programme *ÉCR* trace la voie d'une pédagogie du dialogue couvrant aussi bien la formation en culture religieuse que la formation en éthique. L'objectivation qu'il promeut pour les deux volets d'apprentissage permet dès lors d'envisager des démarches pédagogiques fondamentalement convergentes.

Si, par-delà la clarté des compétences visées et des repositionnements opérés, certains libellés du programme pouvaient encore prêter flanc à l'établissement de ce type de différenciation, ce sont ces libellés qu'il faudrait éventuellement clarifier. Les règles élémentaires de l'herméneutique veulent que, lorsqu'elle est fermement exprimée, c'est la trame de fond qui doit guider l'interprétation de l'ensemble et des détails, et non l'inverse.