

---

COLLOQUE INTERNATIONAL

D'ÉDUCATION COMPARÉE

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES (CIEP)  
SÈVRES – FRANCE

---

---

ÉDUCATION, RELIGION, LAÏCITÉ.  
QUELS ENJEUX POUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES?  
QUELS ENJEUX POUR L'ÉDUCATION COMPARÉE?

---

DU 19 AU 21 OCTOBRE 2005

*NANCY BOUCHARD*

LE COURS D'ÉTHIQUE ET DE CULTURE RELIGIEUSE  
À L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : LE DÉFI D'UN ARRIMAGE

---

Organisé par



AFEC - Association Francophone d'Éducation Comparée



CIEP – Centre International d'Études Pédagogiques

AVEC LE SOUTIEN DE

AGENCE INTERGOUVERNEMENTALE DE LA FRANCOPHONIE (AIF)

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE (AUF)

CONSEIL GÉNÉRAL DES HAUTS-DE-SEINE

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES



## **LE COURS D'ÉTHIQUE ET DE CULTURE RELIGIEUSE À L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : LE DÉFI D'UN ARRIMAGE**

### **Auteure**

Nancy Bouchard  
Professeure au Département des sciences religieuses  
Chercheure à l'Observatoire de Réformes de l'éducation  
Université du Québec à Montréal  
[stephane.chevrette@sympatico.ca](mailto:stephane.chevrette@sympatico.ca)

### **Résumé**

Au Québec, la place de la religion au sein du système scolaire a suscité de multiples débats en particulier depuis les États généraux sur l'éducation (1995-1996). Ces débats ont permis un virage historique en ce qui a trait au rapport religion/éducation : déconfessionnalisation des structures administratives du Ministère de l'éducation, ainsi que du statut des commissions scolaires et des écoles publiques, de même que le remplacement du régime d'option entre l'enseignement moral et les enseignements religieux confessionnels par un cours commun obligatoire d'éthique et de culture religieuse. Bref, le système d'éducation au Québec est donc passé d'un modèle à tendance confessionnelle forte à un modèle laïc. Parmi les questions soulevées par ce virage vers l'école laïque, il en est une à laquelle nous nous attarderons plus particulièrement après un bref regard sur l'histoire récente de la place de la religion dans l'espace scolaire québécois, en l'occurrence, celle du rapport entre l'éthique et la culture religieuse au sein du nouveau curriculum scolaire. Tel que nous le présenterons, nous estimons que l'éthique et la culture religieuse devraient s'arrimer à l'intérieur d'un seul et même programme sur la base d'une perspective visant l'éducation du sujet éthique et mettant en œuvre une approche reconstructive.

### **Resumen**

### **Abstract**

### **Mots clés**

Catholiques et protestants ont historiquement joui de privilèges en matière d'éducation au Québec. Ces privilèges, garantis par la Constitution<sup>1</sup>, bien que le principe de neutralité de l'État canadien ait été établi dès 1867, et l'article 41 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec<sup>2</sup>, sont maintenant en voie d'être complètement retirés. En fait, ils s'achèveront avec le remplacement des enseignements religieux confessionnels par un programme d'éthique et de culture religieuse obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire à partir de 2008.

Ainsi, au cours des trois prochaines années, ce nouveau programme devra être conçu puis implanté dans le milieu scolaire. Mais, à la base, comment concevoir le rapport entre éthique et culture religieuse au sein de ce programme? Devons-nous les séparer, en faire deux champs distincts ou devons-nous plutôt chercher à les arrimer? Des deux options, tel que nous le présenterons, nous nous rallions à la seconde en privilégiant une éducation du sujet éthique s'inscrivant dans la perspective éthique de Ricoeur s'articulant dans une approche par les registres de discours, l'approche reconstructive de J.-M. Ferry.

### **D'UN MODÈLE À TENDANCE CONFESSIONNELLE FORTE À UN MODÈLE LAÏC**

Au début des années 1960, dans la foulée de la Révolution tranquille, le rapport de la Commission royale d'enquête chargée d'étudier l'organisation et le financement de l'enseignement dans la province de Québec, le *Rapport Parent*, posait les premiers jalons pour un système éducatif *à la portée de tous, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou d'aptitudes mentales, un enseignement de bonne qualité et répondant à la diversité des besoins*<sup>3</sup>. Le Rapport précisait également que le pluralisme religieux de la société nécessite le respect des opinions d'autrui, respect fondé sur la reconnaissance de la liberté et de la dignité de la personne humaine. C'est sur la base de ces principes que la Commission recommandait à l'époque d'organiser un enseignement non-confessionnel lorsqu'un nombre suffisant de parents en ferait la demande sans toutefois remettre en question les enseignements religieux confessionnels. Un premier cours de remplacement pour les élèves dispensés de l'enseignement religieux voit donc le jour en 1967 mais ce n'est que dix ans plus tard qu'un *Programme pour les élèves exemptés de l'enseignement religieux* fait son entrée dans les écoles. À cette même période, un programme de culture religieuse était expérimenté pour ensuite prendre la forme d'un enseignement religieux de type culturel optionnel pour la 4<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> année du secondaire<sup>4</sup> et enfin être abandonné au début des années 1980.

Dans les années 1980, du statut d'exemption, la formation morale passe au statut d'option et le premier véritable programme d'enseignement moral voit le jour à cette occasion. Depuis 1985, les écoles publiques du Québec sont tenues d'offrir l'option entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral non confessionnel. L'un de ces deux cours devant désormais obligatoirement figurer à l'horaire de l'élève.

Ce n'est que depuis une dizaine d'années, avec les États généraux sur l'éducation (1995-1996), que s'est engagé un débat public de fond, intense et soutenu, autour de la question de la place de la religion dans notre système d'éducation<sup>5</sup>, débat qui a permis le virage vers la déconfessionnalisation. Colloques, commissions parlementaires<sup>6</sup>, mémoires, avis et rapports au ministre de l'Éducation — dont le Rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999a) — ont permis aux décideurs d'engager le pas vers un système laïcisé.

<sup>1</sup> L'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, qui garantissait aux catholiques et aux protestants (en outre dans la Province de Québec) le droit de gestion des écoles, a été abrogé pour le Québec en 1997.

<sup>2</sup> L'article 41 reconnaît aux parents le droit d'exiger un enseignement religieux ou moral conforme à leurs convictions et permet de déroger à la Charte canadienne des droits et libertés si le gouvernement du Québec en fait la demande pour permettre les enseignements confessionnels dans les écoles publiques.

<sup>3</sup> Gouvernement du Québec, 1966, p. 20.

<sup>4</sup> Suite aux recommandations du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation (1974).

<sup>5</sup> Voir entre autres Ouellet (2000), Comité sur les affaires religieuses (Mars 2003).

<sup>6</sup> Pensons en outre à la commission parlementaire de l'éducation de 1999 qui a reçu 254 mémoires et tenu 13 jours d'audiences publiques.

Ainsi, en 1998, de commissions scolaires fondées sur la religion nous sommes passés à un régime fondé sur la langue (francophones et anglophones). En 2000, avec la loi 118, les Comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation ont été remplacés par un Comité sur les affaires religieuses, le statut confessionnel des écoles publiques a été aboli et les services scolaires d'animation pastorale et religieuse (catholiques et protestants) ont été remplacés par un service commun d'animation spirituelle et d'engagement communautaire ouvert à tous les élèves. Dans cette même foulée, le régime d'option entre l'enseignement moral non confessionnel et les enseignements religieux (catholique et protestant) a été aboli au deuxième cycle du secondaire pour faire place à un cours obligatoire d'éthique et de culture religieuse. Toutefois, le régime d'option a été maintenu pour le primaire et le premier cycle du secondaire, jusqu'à tout récemment.

En effet, en juin 2005, après trois jours de consultations particulières sur le projet de loi 95 proposant le remplacement du régime d'option par un cours unique d'éthique et de culture religieuse<sup>7</sup> au primaire et au secondaire, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport concluait au bien-fondé dudit projet et son adoption devrait s'ensuivre sous peu. Le cours d'éthique et de culture religieuse obligatoire pour tous les élèves devrait entrer en vigueur à l'automne 2008<sup>8</sup>, laissant ainsi le temps nécessaire à l'élaboration du programme et à la formation des enseignants.

Une ombre au tableau cependant. Cette période intense durant laquelle s'est opéré le virage vers un système d'éducation laïcisé, nombre d'acteurs (tant du milieu universitaire que du milieu scolaire) l'ont interprétée comme la *Chronique d'une mort annoncée* de la religion et de la morale dans l'espace socio-scolaire québécois, entraînant du coup la marginalisation et la fragilisation de ce domaine d'enseignement. Pensons en outre à la migration du personnel enseignant formé à cette fin vers d'autres domaines d'enseignement et le non remplacement de ces derniers par de nouvelles ressources qualifiées ainsi qu'à la *désertification de ce champ de formation chez les futurs enseignants*.<sup>9</sup> Dans les universités, les programmes destinés à former les futurs enseignants ont été fermés faute de candidats; seul le Département de sciences religieuses de l'Université du Québec à Montréal a su maintenir, non sans peine (avec des cohortes de 5 à 10 étudiants par année), sa concentration en Formation éthique et culture religieuse de l'enseignement secondaire. Notons au passage qu'en 2002, seulement cinq étudiants s'inscrivaient dans ce domaine de formation, et ce, pour l'ensemble du territoire québécois. Il reste à souhaiter que désormais, avec la loi 95 et le document d'orientation qui l'accompagne<sup>10</sup>, les élèves pourront recevoir un enseignement de qualité, avec des enseignants qualifiés en éthique et culture religieuse.

## ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE : LE DÉFI D'UN ARRIMAGE

Parmi les défis qui se posent à l'heure actuelle en matière de religion et d'éthique dans l'espace socio-scolaire québécois<sup>11</sup>, l'enseignement dans le domaine sera l'un des plus déterminants pour la suite des choses, à commencer par le programme d'éthique et de culture religieuse lui-même.

Jusqu'à aujourd'hui, aucun programme d'éthique et de culture religieuse, pourtant déjà inscrit au curriculum officiel depuis 2000 pour le deuxième cycle du secondaire, n'a vu le jour dans les écoles du Québec. Ayant participé pendant plus de deux ans au comité d'experts chargé de tracer les grandes lignes du programme, nous avons été à même de constater que la question du rapport entre éthique et

---

<sup>7</sup> Notons que ce cours comprend également la prise en compte de représentations séculières du monde et de l'être humain : *Même si, par souci de concision, l'appellation du programme d'éthique et de culture religieuse ne le laisse pas paraître, ce programme, commun à tous les élèves, doit comporter des apprentissages sur les courants de pensée séculière.* (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2005, p. 8).

<sup>8</sup> Le projet de loi 95 précisant que les clauses dérogatoires permettant les enseignements religieux confessionnels ne seront plus reconduites.

<sup>9</sup> Comité sur les affaires religieuses, Mars 2004, p. 3.

<sup>10</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005.

<sup>11</sup> Pensons par exemple à la formation des enseignants, au nouveau service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire en manque d'effectifs (Sous-comité sur la mise en œuvre du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, 2004), aux enjeux relatifs à la place de l'expression religieuse à l'école (Comité sur les affaires religieuses, Mars 2003).

culture religieuse posait à elle seule un défi de taille. Doit-on faire de l'éthique et de la culture religieuse deux champs distincts ou doit-on plutôt chercher à les arrimer?

Bien que le consensus semble établi autour du projet de loi 95<sup>12</sup>, la crainte de voir l'éthique réduite à la morale religieuse, si le nouveau cours d'éthique et de culture religieuse est conçu de manière à arrimer ces deux composantes, s'est manifestée.

En arrimant éthique, culture religieuse et représentations séculières du monde et de l'être humain, certains craignent que la morale et les questions morales soient abordées à travers le prisme d'une religion et qu'en conséquence on ne respecte pas l'ensemble des élèves. Nous pensons ici en outre à la Coalition pour la déconfessionnalisation du système scolaire<sup>13</sup> qui, à l'occasion des audiences de la Commission parlementaire sur le projet de loi 95<sup>14</sup>, a soutenu l'idée que mettre dans un même cours l'éthique et la culture religieuse risque de laisser entendre *que la morale découle nécessairement d'une croyance religieuse, et alors, à ce moment-là, laisse entendre que ceux qui n'ont pas de religion n'ont pas de morale*. Nous pensons également la position du Mouvement laïc québécois, en son président Daniel Baril, pour lequel mettre éthique et culture religieuse dans un même programme revient à *conserver aux religions la mainmise sur la formation morale, l'éthique et l'éducation civique. Amalgamer éthique et culture religieuse dans un même cours aura inévitablement pour effet d'amener l'école à traiter des questions morales sous l'éclairage religieux* (Baril, 2005).

Dans le même ordre d'idées, le Groupe de travail ayant eu pour mandat d'examiner la question de la place de la religion à l'école recommandait en 1999 la création de deux cours obligatoires et distincts, l'un d'enseignement culturel des religions et des visions séculières du monde et l'autre d'enseignement moral car *lier formation morale et religions risquerait de conférer à l'enseignant un rôle de prescripteur, compromettant ainsi la capacité de l'enseignement d'être acceptable par tous les élèves. Enfin, l'apprentissage du jugement moral représente en lui-même un domaine de connaissances et d'apprentissages, faisant appel à des méthodes propres, qui ne sont pas le lot du champ qu'est l'étude des religions et des courants de pensée séculière*<sup>15</sup>.

Pour notre part, à l'occasion de la commission parlementaire de juin 2005<sup>16</sup>, nous avons insisté sur le bien-fondé d'un programme unique d'éthique, de culture religieuse et représentations séculières du monde et de l'être humain bien que nous reconnaissons que *sur le plan historico-culturel, la déduction de ce que l'on a longtemps appelé la « morale naturelle » à partir de ce qui était, au fond des prémisses religieuses, a largement contribué à brouiller les juridictions*. À cet égard, arrimer éthique, culture religieuse et représentations séculières du monde et de l'être humain appelle à la prudence, à nous assurer qu'un tel écueil soit écarté.

Ceci étant dit, nous avons fait valoir que nous aurions avantage à ce que l'éthique, la culture religieuse et les représentations séculières du monde et de l'être humain ne soient pas abordés de manière hermétique, l'une par rapport à l'autre, au sein du programme.<sup>17</sup>

<sup>12</sup> Parmi les groupes consultés, seul le Regroupement des parents catholiques s'est opposé au projet de loi. Notons que l'Association des parents d'élèves a quant à elle avalisé le projet.

<sup>13</sup> La Coalition regroupe une cinquantaine d'organismes représentant des étudiants, enseignants du préscolaire à l'université, cadres et directions d'école, personnel de soutien, associations nationalistes, politiques, syndicales, populaires, coopératives et communautaires. Elle représente donc une part importante de citoyennes et citoyens québécois.

<sup>14</sup> Assemblée nationale du Québec. Journal des débats de la Commission de l'éducation [en ligne]. Disponible sur : < <http://www.assnat.qc.ca/fra/37legislature1/commissions/Ce/index.shtml> > (consulté le 10.08.2005)

<sup>15</sup> Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999b, p. 14-15.

<sup>16</sup> Bouchard, N., Pierre, J., Rousseau, L. (2005).

<sup>17</sup> D'ailleurs, le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, tout en affirmant la nécessité de ne pas lier formation morale et religions, précisait en même temps que l'enseignement culturel des religions devrait permettre à tous les élèves de se situer d'une manière éclairée, réfléchie et critique par rapport aux diverses traditions religieuses et au divers courants de pensée séculière qui marquent les sociétés, notamment celui auquel il se rattache personnellement, le cas échéant (1999b, p. 9) Ainsi, bien que le Groupe de travail ait insisté sur un enseignement culturel des religions distinct d'un enseignement moral, en affirmant cela, on affirmait du même coup la nécessité d'une articulation entre éthique et culture religieuse puisque pour que l'élève soit en mesure de se situer d'une manière éclairée, réfléchie et critique, doit nécessairement être encouragé le développement du jugement moral, aspect fondamental dans l'éducation du sujet éthique .

D'une part, tel que nous l'avons défendu, nous considérons qu'il n'y a pas, d'un côté un sujet rationnel et de l'autre un sujet émotionnel; qu'au sein de la classe, dans les situations concrètes d'apprentissage, l'enseignant n'a pas à tantôt s'adresser à tel élève comme *croyant émotionnel* et tantôt à tel autre élève comme *acteur cognitif rationnel agnostique ou athée* (Shiose et Zylberberg, 2000). Il a la responsabilité de soutenir le devenir éthique de tous les élèves dans leur entièreté.

D'autre part, il est selon nous essentiel que l'éthique puisse interpeller les différentes visions du monde et que les visions du monde puissent interpeller l'éthique. Tel que nous l'avons exprimé, *une tradition religieuse doit se rendre tôt ou tard aux exigences des formes de rationalité de son temps sous peine de perdre toute crédibilité pour ses contemporains. (p. 4). Et réciproquement, l'éthique n'est pas un processus purement délibératif et formel, exempté par sa vocation à l'universel, de toute incarnation dans des valeurs particulières, dispensé des paris inhérents à la condition humaine. Le jugement moral ne peut être abstrait de la singularité du sujet qui l'énonce. L'éthique repose à son tour sur des références où la norme met aussi en œuvre des mécanismes d'identification à des êtres de chair et à des modèles d'humanité puisés dans des récits, dans le milieu de la famille, de l'école et de la société en général.*<sup>18</sup>

Enfin, bien que les formations en éthique et en culture religieuse peuvent être pensées indépendamment l'une de l'autre, nous souscrivons fortement à l'idée de les arrimer au sein du même programme pour permettre l'articulation des grandes préoccupations que l'on retrouve dans chacun des termes mais qu'aucun ne peut s'approprier de manière exclusive, soit les questions de sens et les questions de coexistence. Ni l'une ni l'autre de ces questions ne se rapportent en exclusivité à l'éthique ou à la culture religieuse. Au contraire, tous deux se rapportent tout autant à des questions de sens (signification/légitimation) qu'à celles de la coexistence (régulation/normativité). Ainsi, si la religion peut être reconnue comme un horizon de sens (les significations de la vie, de la mort, de la souffrance, etc., dans une culture donnée), elle devient elle-même, dans le cadre de nos sociétés pluralistes, un enjeu en termes de coexistence, un enjeu éthique que l'on ne peut bien saisir que comme enjeu politique, celui de la construction de la Cité. Dès lors, au creux des tensions et des défis de la coexistence dans une société pluraliste traversée par les phénomènes de métissage culturel et de globalisation, la connaissance des références religieuses en tant qu'elles structurent les identités et qu'elles induisent des pratiques (des éthiques) devient elle-même une exigence éthique, voire une exigence citoyenne.

## L'ÉDUCATION DU SUJET ÉTHIQUE

Pour que l'arrimage éthique/culture religieuse/représentations séculières du monde et de l'être humain soit possible, une seule et même perspective éducative doit guider l'ensemble de ces composantes. Selon nous, cette perspective éducative devrait être celle d'une éducation favorisant le devenir éthique du sujet/élève — que nous avons désigné plus succinctement *éducation du sujet éthique* (Bouchard, 2004) —, d'une éducation qui inspire à devenir non seulement un sujet mais un *sujet capable*<sup>19</sup> (Ricoeur, 1995), une *personne éthique* (Giroux, 1998); en l'occurrence, *un sujet engagé dans la quête d'un idéal de vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes.*

Utiliser l'expression *sujet éthique*, c'est d'abord souligner *la relation étroite entre la personne et sa vision d'un idéal de vie bonne. Devenir un sujet éthique, c'est se poser, d'une manière ou d'une autre la question éthique par excellence : suis-je satisfait de la sorte d'être humain que je suis et que je deviens par mes actes? [...] Ainsi devenir une personne éthique c'est, pour l'être humain, s'engager, à travers les actes de sa vie, dans la quête d'un idéal de vie bonne.* (Giroux, 1998, p. 72)

Ajoutons qu'au sujet devenant éthique se trouve intrinsèquement lié tant le rapport à un autrui *que je connais* que le rapport à un *autrui généralisé*. Tel que le développe Ricoeur (1990), la vie éthique implique nécessairement trois composantes : l'estime de soi (JE), qui s'inscrit dans un idéal de vie bonne; la sollicitude, avec et pour autrui, à l'intérieur de laquelle se *déploie la dimension dialogale de*

<sup>18</sup> Bouchard, N., Pierre, J., Rousseau, L., 2005, p. 4.

<sup>19</sup> Selon Ricoeur (1995), *la capacité d'un agent humain à se désigner lui-même comme l'auteur de ses actes a une signification considérable pour l'assignation ultérieure de droits et de devoirs* (p. 31).

*l'estime de soi*; et le respect de soi qui permet l'articulation de la visée dans des normes, le passage à une justice pour tous où l'exigence éthique d'égalité implique l'humanité entière.

Ainsi, l'éducation du sujet éthique vise ici à contribuer à la quête d'une réponse positive à la question *Suis-je satisfait de l'être humain que je suis et que je deviens par mes actes* en encourageant le développement de l'estime de soi, de la sollicitude pour autrui et le sens de la justice pour tous. Dit autrement, nous entendons par *éducation du sujet éthique*, cette occasion particulière que l'école se doit de donner au sujet/élève de *s'élever vers* son idéal de vie bonne, laquelle, suivant le schéma de Ricoeur, impliquerait nécessairement trois composantes de la relation, en l'occurrence, celles du JE (estime de soi), du JE-TU (sollicitude) et du JE/TU-IL (justice). Dans le cadre d'un cours d'éthique et de culture religieuse et de représentations séculières du monde et de l'être humain, cette éducation s'inscrirait donc dans une perspective de plein développement d'un *soi (ipse) capable d'estime et de respect* envers lui-même, dans ses relations interpersonnelles, ainsi que dans son rapport à la communauté en tant que citoyen.

À cette visée éthique, laquelle sous-tend une réflexion sur les fondements et les finalités (dimension téléologique de l'agir humain), doit s'articuler la dimension déontologique (la morale chez Ricoeur<sup>20</sup>), dimension nécessaire à l'effectuation ou à la réalisation même de l'éthique.

Ainsi, nous estimons que le terme *éthique* du programme d'éthique et de culture religieuse devrait être entendu au sens téléologique (l'éthique chez Ricoeur) et au sens déontologique (la morale chez Ricoeur) et que ceux de *culture religieuse et représentations séculières du monde et de l'être humain* devraient être examinés en référence à ces deux dimensions.

Se pose dès lors la question de l'approche par laquelle il devient possible d'éduquer à ces deux dimensions. Comment éduquer des enfants et des adolescents vers un idéal de vie bonne tout en les éduquant à la dimension normative et à la recherche de justice pour tous. Selon nous, c'est par une approche s'inscrivant dans l'exercice de la pratique communicationnelle, l'approche reconstructive, parente de la vision transcendantale et de la vision pragmatique, qu'il nous est possible d'y répondre.

## **UNE APPROCHE RECONSTRUCTIVE**

Pour Ricoeur, la médiation entre être et devoir-être, entre décrire et prescrire s'effectue par la narration. Une triade s'est imposée à moi, affirme Ricoeur, décrire, raconter, prescrire (1990, p. 139). Ainsi, pour éduquer le sujet éthique, si nous suivons l'approche de Ricoeur en philosophie morale, c'est au récit, par la narration, que le passage vers la norme morale serait possible.

Du point de vue empirique, selon l'expérience que nous avons fait d'une approche narrative — soit une version adaptée de l'approche narrative des conflits moraux de Tappan et Brown (1989) — par le moyen d'une recherche-action en classe d'enseignement moral au secondaire (Bouchard, 2000), nous avons été à même de constater que bien que la narration s'avérait un incontournable pour encourager le devenir éthique du sujet/élève, il était nécessaire de la joindre à d'autres approches. Au moment de cette recherche, l'approche narrative était suivie d'une approche procédurale visant le développement du jugement moral rationnel, la méthode kohlbergienne des conflits cognitifs. Ce faisant, nous avons aussi constaté que d'une part, au bout du compte, les récits étaient laissés en plan et que, d'autre part, il nous fallait introduire la référence aux critères établis à l'intérieur de notre État de droit ainsi qu'au processus de notre démocratie libérale permettant d'établir la norme.

En conséquence, bien que nous ayons retenu la visée éthique telle que proposée par Ricoeur, nous reconnaissons les limites d'une approche qui serait centrée exclusivement sur le récit lorsque cette approche en philosophie morale est traduite en tant qu'approche en éducation et qu'elle s'adresse à des enfants et des adolescents. C'est pourquoi nous soumettons l'idée de mettre en œuvre une éducation du sujet éthique par une autre approche en philosophie morale, l'approche reconstructive, en passant par les différents registres de discours tels que développés par J.-M. Ferry.

Selon Ferry, un nouveau mode de reconnaissance est aujourd'hui possible, voire nécessaire. Ce n'est plus celui de la reconnaissance des arguments, mais plutôt des personnes qui les portent, d'une nouvelle éthique, celle de la reconstruction. Par la mise en récit des expériences, la narration confère à

<sup>20</sup> Chez Ricoeur, la morale se rapporte à des lois, des normes, des impératifs.

l'identité personnelle un ancrage et une épaisseur historiques, orientant l'éthique vers un idéal substantiel de vie bonne. Par la justification rationnelle des réclamations, l'argumentation engage la responsabilité des sujets de droit, infléchissant l'éthique vers une idée procédurale de la société juste. Mais comment articuler la visée substantielle à la voie procédurale? Comment assurer, sur la voie du discours, le principe de reconnaissance? Dans cette entreprise, l'éthique de la reconstruction revêt une signification décisive (Ferry, 1996, p. 7).

Selon cet auteur, dans une société pluraliste il n'est plus possible de considérer le récit fondateur comme étant le socle de l'identité. Les récits et les visions du monde qui les supportent sont multiples, de sorte que les interprétations qui en sont dégagées s'entrechoquent nécessairement. Dans un tel contexte, l'argumentation a eu historiquement pour effet de permettre le procès d'entente, de régler la vie des sociétés en ayant pour principe de base que nous nous devons de faire abstraction de nos récits identitaires pour rechercher un consensus. On a alors cru au triomphe de la Raison. Mais le retour en force du récit que nous connaissons actuellement nous oblige à reconsidérer cette tendance, à admettre que la Raison n'a pas permis la pleine reconnaissance d'Autrui. L'identité morale des personnes ne peut plus être portée à hauteur réflexive d'une éthique procédurale de l'argumentation, si « en dessous » il n'y a plus que le vide (Ferry, 1991, p. 20).

Aujourd'hui, un nouveau mode de reconnaissance est donc nécessaire. Ce n'est plus celui de la reconnaissance des arguments, mais plutôt des personnes qui les portent, d'une nouvelle éthique, celle de la reconstruction, laquelle recouvre à la fois une démarche créative et une démarche réflexive : C'est l'idée d'une relecture en profondeur de son propre récit, comme une « deuxième narration », mais qui a pris en compte le récit des autres, ainsi que les arguments susceptibles d'établir le juste et l'injuste devant tout un chacun (Ferry, 1996, p. 62).<sup>21</sup>

À cette compétence hautement communicationnelle et réflexive de la reconstruction se trouvent intrinsèquement liés les trois autres modes de discours qui l'ont rendue possible, en l'occurrence les discours narratif, interprétatif et argumentatif. Ferry (1991) établit un lien systématique entre des registres différentiels de discours et les différentes formes d'identité et de compréhension du monde. Ces quatre modes sont pour lui nécessaires pour une pleine reconnaissance des individus et des nations dans le monde où nous vivons.

Ferry (1999) précise que le récit oriente les faits rapportés en direction d'une reconnaissance de la personne, et partant, vers le monde des évaluations éthiques. Cette inflexion narrative vers l'éthique est confirmée, lorsque l'on considère la force illocutoire du récit. Mais il ajoute que cela ne vaut pas seulement pour la narration, à l'exclusion des autres registres de discours. Les conclusions interprétatives de récits narratifs (proverbes, dictons, sentences), la morale d'une histoire, ont historiquement été portées à hauteur normative. Toutefois, dans nos sociétés modernes, cette normativité prudentielle a perdu de son pouvoir de sorte que nous assistons de manière permanente à des conflits d'interprétations. L'argumentation permet quant à elle de délibérer lors d'un conflit d'interprétations. Mais cette argumentation est également insuffisante parce qu'elle met en suspend les contextes qui l'ont engendrée. C'est seulement dans la reconstruction, que Ferry qualifie de deuxième narration, à la fois sensible au bon et au juste, que pourra être suscitée la reconnaissance manquée.

En somme, selon Ferry (1999), la portée normative dont Paul Ricoeur crédite la narration vaudrait aussi, et a fortiori, pour les autres registres du discours ordinaire. Ce faisant, il ne pose pas tant une objection à Paul Ricoeur, qu'une incitation à élargir la médiation entre les deux ontologies : celle du monde physique et celle du monde éthique.

Bien que Ferry ne parle pas d'approche reconstructive au sens didactique du terme, nous estimons que nous pouvons présenter sous cette forme les quatre registres de discours qu'il développe pour permettre la mise en œuvre d'une approche évolutive et ainsi mieux accompagner le sujet/élève dans son devenir éthique. Nous estimons que par les différents registres de discours il est possible d'éduquer le sujet éthique dans la perspective que nous avons définie.

---

<sup>21</sup> Notons au passage que selon Ricoeur, ce que Ferry désigne par reconstruction correspond à ce que lui-même désigne par narration (Ferry, 1994a, p. 85).



Pour que la classe d'éthique et de culture religieuse et des représentations séculières du monde et de l'être humain soit une occasion où l'émergence d'un tel sujet devient possible, l'éthique doit se situer en amont et en aval du programme, que tous les élèves soient appelés construire les formes identitaires qui appellent à une démarche éthique où le JE en développant son identité narrative devient sujet du récit, puis par son identité interprétative devient sujet de la loi appropriée, pour ensuite être porté à un niveau plus réflexif par son identité argumentative où il devient sujet de la Raison et du Droit et enfin, par son identité reconstructive devient sujet de l'histoire et du langage (Ferry, 1991). Ainsi, pour mettre en œuvre cette démarche éthique, le programme doit être conçu de façon à pouvoir prêter une attention particulière et progressive au développement des identités narrative, interprétative et argumentative pour ensuite être ramenées à un niveau plus co-constructif de reconnaissance réciproque des personnes et des groupes dans une identité reconstructive.

Ceci étant dit, nous nous devons d'apporter une précision à propos du cadre à l'intérieur duquel s'inscrit nécessairement l'institution scolaire, soit l'espace normatif. L'élève n'est pas un citoyen au sens où il n'a pas atteint la majorité établie pour assumer sa pleine responsabilité et liberté citoyennes. Son état de mineure exige qu'il ne soit pas laissé à lui-même et oblige à porter à sa connaissance les règles de vie socialement admises afin qu'il soit ensuite à même de reconnaître que toute société doit se doter d'un espace normatif. Nous estimons donc, à l'instar de Gohier, que même si l'éthique apparaît en amont et en aval de la morale dans les réflexions que cette dernière suscite, la morale est première dans la mise en place effective des règles permettant de vivre en société. D'un point de vue éducatif, elle est également première dans le développement de la personne, celle-ci devant d'abord intégrer la règle et, par là même, intérioriser la nécessité de son existence, avant de pouvoir en discuter le bien-fondé. La maturité éthique que cette discussion requiert, et que certains sujets n'atteindront jamais pleinement, ne s'acquiert qu'au fil d'une longue pratique de la délibération qui s'appuie sur une expérience de vie (Gohier, 2005, p. 43). D'ailleurs, tel que le précise lui-même Ricoeur (1995), la médiation institutionnelle est aussi essentielle que la médiation interpersonnelle. Chacun étant relié au tiers par l'entremise des systèmes sociaux : Sans la médiation institutionnelle, l'individu n'est qu'une esquisse d'homme, son appartenance à un corps politique est nécessaire à son épanouissement humain et, en ce sens, elle n'est pas digne d'être révoquée. Bien au contraire. Le citoyen issu de cette médiation institutionnelle ne peut que souhaiter que tous les humains jouissent comme lui de cette médiation politique qui, s'ajoutant aux conditions nécessaires relevant d'une anthropologie philosophique, devient une condition suffisante de la transition de l'homme capable au citoyen réel (p. 39-40).

## CONCLUSION

La professionnalité au sein du système québécois d'éducation est maintenant une ère révolue. Ce virage historique vers un système laïcisé ne signifie toutefois pas que la question religieuse est évacuée des établissements scolaires québécois. Au contraire, est reconnue la nécessité de la prendre en compte, en outre, par un cours obligatoire d'éthique et de culture religieuse.

Toutefois, pour ce nouveau cours soit un succès éducatif et que les objectifs visés soient atteints<sup>22</sup>, nous estimons qu'il ne doit être conçu comme une visite guidée sur le marché des religions et des conceptions du monde. Il doit être, tel que le proposait Leroux (2001), une occasion unique de donner aux jeunes un accès à la réflexion sur des normes et des formes de vie marquées du sceau de la différence et de les initier à la réflexion rationnelle sur le fondement des normes et des modèles de vie.

---

<sup>22</sup> En mettant en place un cours d'éthique et de culture religieuse, le Ministre vise à ce que les jeunes puissent enrichir leur culture générale, s'ouvrir aux autres avec tolérance et respect, agir de façon responsable envers eux-mêmes et envers les autres et apprendre à vivre ensemble au sein d'un Québec démocratique et ouvert sur le monde. Quant aux contenus, ils graviteront autour de différents axes tels que : la réflexion sur les valeurs et les prescriptions sociales, l'appréciation de différentes visions du monde et de l'être humain et la capacité à se situer de façon réfléchie au regard d'enjeux moraux ou éthiques; la familiarisation avec l'héritage religieux du Québec; l'ouverture à la diversité et la capacité de se situer de façon réfléchie au regard des religions et des nouveaux mouvements religieux; la reconnaissance des personnes interprétant la réalité autrement qu'à travers le prisme des religions (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005). Toutefois, ces axes restent à préciser, à déployer et à organiser de manière à rendre possible une éducation du sujet éthique par les différents registres de discours tel que nous l'avons proposé.

La visée et les axes de formation proposés par le Ministre sont un pas positif en ce sens puisque l'éthique, la culture religieuse et les représentations séculières du monde et de l'être humain se retrouvent dans la même enceinte et que cela oblige à penser une éducation qui ne s'inscrit ni dans une tradition particulière ni dans une perspective de développement moral rationnel et abstrait, tel que le contexte québécois de l'éducation l'a connu jusqu'à maintenant avec l'enseignement religieux et l'enseignement moral. Bref, ce virage appelle à développer une éducation du sujet éthique tel que nous l'avons proposé, une éducation qui permet de dépasser le clivage traditionnel entre formes de vie et rationalité.

## RÉFÉRENCES

- BARIL, Daniel. Pourquoi un cours de culture religieuse?, *Le Devoir*, 5 juillet 2005.
- BOUCHARD, Nancy. Présentation. L'éducation du sujet éthique. Quelles perspectives? Quel avenir? *Religiologiques*, 2004, no 28, pp. 7-13.
- BOUCHARD, Nancy. L'éducation morale à l'école. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, 2000, 90 p.
- BOUCHARD, N., PIERRE, J., ROUSSEAU, L. Mémoire soumis à la Commission parlementaire sur le Projet de loi 95. Séance du 2 juin 2005, 7 p.
- COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. Voies et impasses. L'enseignement religieux. Québec : Gouvernement du Québec, 1974.
- COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES. Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et piste d'avenir. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Gouvernement du Québec, Mars 2004, 37 p.
- COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES. Rites est symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Gouvernement du Québec, Mars 2003. 122 p.
- FERRY, Jean-Marc. Narration, interprétation, argumentation, reconstruction. Les registres du discours et la normativité du monde social. In : A. Renaud. Histoire de la philosophie politique, 5, Les philosophies politiques contemporaines, Paris : Calmann-Lévy, 1999, pp. 231-288.
- FERRY, Jean-Marc. L'éthique reconstructive. Paris : Les Éditions du Cerf, 1996, 115 p.
- FERRY, Jean-Marc. L'identité personnelle. Cahiers du Centre de Sociologie de l'Éthique. Éthique, Sciences humaines et Sciences de la vie, 1994a, 2e série, n° 1, pp. 83-99.
- FERRY, Jean-Marc. Les limites de l'identité narrative. *Ethica*, 1994b, vol. 6, no 2, pp. 59-70.
- FERRY, Jean-Marc. Les puissances de l'expérience. 1. Le sujet et le verbe. Paris : Les Éditions du Cerf, 1991, 216 p.
- GIROUX, Aline. Pour l'éducation éthique postmoderne, quelle rationalité? In : Desaulniers M.P., Jutras F., Lebus P., Legault G.A. Les défis éthiques en éducation. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, 1998, pp. 65-78.
- GOHIER, Christiane. La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie. In : Gohier C., Jeffrey D. Enseigner et former à l'éthique. Québec : Presses de l'Université Laval, 2005, pp. 41-60.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Québec : Gouvernement du Québec, 1966, vol. 4 [en ligne]. Disponible sur :  
<[http://www.uqac.ca/class/contemporains/quebec\\_commission\\_parent/rapport\\_parent\\_4/RP\\_4.html](http://www.uqac.ca/class/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_4/RP_4.html)>  
(consulté le 02.09.2005)
- GRUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE. Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise. Québec : Gouvernement du Québec, 1999a, 282 p.
- GRUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE. Étude 1. L'enseignement culturel des religions. Principes directeurs et conditions d'implantation. Québec : Gouvernement du Québec, 1999b, 83 p.
- LEROUX, Georges. Religion, morale et citoyenneté. Vers une nouvelle cohérence. *Le Devoir*, 30 mars 2001.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec. Québec : Gouvernement du Québec, 2005, 12 p.
- OUELLET, Fernand. L'enseignement culturel des religions. Le débat. Sherbrooke : Éditions du CRP, 2000, 261 p.
- RICOEUR, Paul. Le juste. Paris : Éditions Esprit, 1995, 221 p.
- RICOEUR, Paul. Soi-même comme un autre. Paris : Éditions du Seuil, 1990, 424 p.
- SHIOSE, Y., ZYLBERBERG, J. Introduction. Social Compass, 2000, vol. 47, no 3, pp. 299-316.
- SOUS-COMITÉ SUR LA MISE EN ŒUVRE DU SERVICE D'ANIMATION SPIRITUELLE ET D'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE. Rapport sur la situation du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire depuis sa création en juillet 2001. Québec : Bureau de l'accès à l'information et de la protection des renseignements personnels, Novembre 2004, 37 p.
- TAPPAN, M. B., BROWN, L.M. Stories told and lessons learned: Toward a narrative approach to moral education. Harvard Educational Review, no 59, 1989, pp. 182-205.