

Les *Dossiers* du GREE

Série 3. **Éthique en éducation et en formation**

No 1. **Questions d'éthique professionnelle de l'enseignant**

Direction de la revue

Nancy Bouchard

Comité de lecture externe, séries 2 et 3

Chantal Bertrand (UQAM) Edwige Chirouter (U. de Nantes) André Duhamel (U. de Sherbrooke) Samuel Heinzen (Haute École de Pédagogie de Fribourg) France Jutras (U. de Sherbrooke) Stéphane Martineau (UQTR) Maryse Potvin (UQAM) Assumpta Ndengeyingoma (UQO) Lucille Roy Bureau (U. Laval) Lise-Anne St-Vincent (UQTR) Michel Tozzi (U. Montpellier 3) Nicole Tremblay (UQAC). Collaboration de Mathieu Gagnon (U. Shebrooke).

Révision des textes

Raymonde Venditti

Édition électronique

Maxime Plante

Crédit couverture

Rania Aoun

Les *Dossiers* du GREE

Groupe de recherche sur l'éducation éthique
et l'éthique en éducation

Université du Québec à Montréal

Pavillon Thérèse-Casgrain, 3^e étage (local W-3020)

455, boul. René-Lévesque Est

Montréal, Québec, CANADA

H2L 4Y2

Téléphone: (514) 987-3000 #7682

Courriel: gree@uqam.ca

Page Web: gree.uqam.ca

ISBN 978-2-9813121-4-3

ISSN 1929-0918

Nous remercions le Fonds de développement académique du réseau (FODAR)
de l'Université du Québec de son soutien financier.

Par sa revue numérique disponible gratuitement, le GREE vise la diffusion et l'accessibilité de dossiers et de textes originaux traitant des rapports entre l'éthique et l'éducation/formation. Elle compte trois séries: 1/ «Colloques et conférences», 2/ «Éducation éthique» et 3/ «Éthique en éducation et en formation».

SOUMETTRE UN TEXTE POUR PUBLICATION DANS LA SÉRIE 2 (ÉDUCATION ÉTHIQUE) OU LA SÉRIE 3 (ÉTHIQUE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION)

Les séries 2 et 3 de la revue publient des textes traitant des rapports entre l'éthique et l'éducation/formation. Ces rapports s'articulent sur une conception élargie de l'éducation éthique qui inclut les disciplines ou programmes spécifiquement dédiés à cette fin (ex. : l'éducation morale, civique, juridique, aux droits de l'Homme, à la citoyenneté, l'éthique et culture religieuse, la formation personnelle et sociale, etc.). Une conception élargie de l'éducation éthique ouvre également à cette dimension inhérente à l'éducation/formation qu'est l'éthique, et ce, dans ses fondements, approches et visées. Aussi les rapports entre l'éthique et l'éducation/formation ne sont-ils pas sans enjeux, ceux-ci se manifestant à travers la littérature scientifique, les politiques, les programmes, les pratiques et les conceptions.

Tous les manuscrits sont soumis à l'évaluation à l'aveugle par deux membres du comité de lecture externe. Les manuscrits soumis doivent obligatoirement respecter toutes les directives aux auteurs. Les auteurs peuvent en tout temps proposer un texte. Conformément aux usages, les auteurs acceptent de ne pas soumettre simultanément leur texte à une autre revue. En soumettant un texte, les auteurs garantissent que la publication dudit texte n'enfreint pas les droits d'autrui et qu'ils en ont pleine autorité.

Plus d'information sur gree.uqam.ca/les-dossiers-du-gree.html.

Les points de vue exprimés dans les textes publiés n'engagent que leurs auteurs.

**Série 3. ÉTHIQUE EN ÉDUCATION ET
EN FORMATION**

**N° 1. Questions d'éthique professionnelle de
l'enseignant**

**Sous la direction de
Nancy Bouchard et Maxime Plante**

SOMMAIRE

ÉTHIQUE ET ÉDUCATION : INTÉRÊT DE LA LITTÉRATURE POUR ÉDQUER
SCOLAIREMENT DANS UN MONDE PLURALISTE 6

Vincent Lorius

HARO TROP TÔT SUR LE TOUCHER PHYSIQUE DES MAÎTRES ET DES ÉLÈVES ..29

Constant Kouassi

ENDOCTRINEMENT ET ENSEIGNEMENT DES RELIGIONS À L'ÉCOLE : QUELS
ENJEUX ÉTHIQUES POUR LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE? 46

Stéphanie Gravel

LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS COMME APPROCHE SUBVERSIVE FACE À LA
LOGIQUE NÉOLIBÉRALE EN ÉDUCATION 75

Anne-Marie Duclos

Éthique et éducation : Intérêt de la littérature pour éduquer scolairement dans un monde pluraliste

Vincent Lorius
Docteur en sciences de l'éducation
Université de Lyon 2

Résumé : Dans cet article, nous envisagerons la littérature comme moyen de penser les questions d'éthique professionnelle scolaire. Ce projet nécessite de considérer deux possibilités complémentaires. La première serait de prendre appui sur des textes littéraires traitant explicitement de questions éducatives. La seconde concerne plutôt les apports de la littérature à la philosophie morale et consiste à examiner l'intérêt de textes ne traitant pas directement de l'éducation. L'hypothèse d'un intérêt de cette dernière option repose sur l'idée selon laquelle c'est parce que bien juger est une affaire d'attention à ce qui est singulier autant que de principes, que la littérature peut être un moyen pour montrer comment les contextes peuvent obliger à revoir nos jugements éducatifs trop grossiers. Pour défendre l'opportunité de cette proposition, nous commencerons par montrer en quoi considérer l'éducation scolaire comme une activité d'imputation permet de mieux comprendre ce que peut recouvrir la pensée morale éducative dans un monde pluraliste. Nous en tirerons la conclusion que l'éducateur expert n'est pas adapté à ce monde et qu'il faut sans doute lui préférer un éducateur casuiste. C'est cet éducateur qui, attentif aux particularités des situations, pourra tirer profit de textes littéraires susceptibles d'affiner son jugement professionnel.

La question éthique (ou morale)¹ est présente à chaque fois que l'on considère qu'il faut choisir ou définir un préférable. Postuler la présence de ce type de questionnement dans le domaine scolaire revient à défendre la primauté d'une conception non exclusivement technicienne du rôle de l'éducateur, qui réduirait l'identité professionnelle de ce dernier à la figure de l'expert dont la caractéristique est de rechercher des réponses à des questions dont on n'est pas toujours sûr qu'elles méritent d'être posées. Cette approche techniciste se manifeste par exemple dans la promotion de dispositifs qui sont conçus comme « censés "faire faire" en dehors de toute adhésion puisqu'il suffit que leurs acteurs plient leurs conduites à des chemins techniquement ou organisationnellement tracés » (Barrère, 2013, p 95). Le projet de cet article est de montrer

¹ Dans cet article, et pour des raisons qu'il n'est pas utile de développer ici, nous considérerons ces deux termes comme équivalents. Nous allons sur ce point dans le sens des arguments développés par M. Canto-Sperber (2002).

l'intérêt potentiel de la littérature pour lutter contre ce qui pourrait bien devenir une dérive si l'expertise devenait le tout des prises en charge scolaires.

La première façon d'envisager le recours à la littérature dans un but d'éducation est de la considérer comme une « heureuse occasion » d'introduire une pensée qui « explore la complexité de l'entreprise éducative quand elle s'incarne dans des situations précises » (Meirieu, 1999, p 12). Malgré l'intérêt évident de cette option, nous présenterons une autre alternative consistant à envisager le rôle que peut jouer la littérature dans l'élaboration d'une pensée morale éducative. Nous justifierons et explorerons cette idée au moyen d'une argumentation en trois temps. En premier lieu, nous proposerons quelques éléments qui nous paraissent constitutifs d'une pensée éthique propre aux professionnels de l'éducation scolaire. De là, nous déduirons les limites d'une identité professionnelle fondée sur la figure de l'expert et proposerons de lui préférer celle du « casuiste ». Il sera alors possible d'envisager le rôle de la littérature pour étayer le choix de cette image professionnelle et nous utiliserons pour cela, et comme illustration, le roman *Auprès de moi toujours* de K. Ishiguro (2006).

1. Éléments constitutifs d'une pensée éthique de l'éducation scolaire

1.1 Qu'est-ce que le souhaitable en éducation ?

La langue grecque insiste sur la nuance entre le fait de produire (*poièsis*), où prédomine la qualité de l'objet créé, et le fait d'agir (*praxis*), où s'accomplit principalement la qualité du sujet. Cette nuance permet de distinguer la pratique désignant l'activité qui transforme quelque chose ou quelqu'un, soit en produisant une œuvre extérieure à cette activité (*poièsis*), soit en ne produisant que cette activité même (*praxis*). En première analyse, nous pouvons considérer que l'action éducative se situe dans le champ de la *poièsis* car elle vise un produit : par nature, l'action éducative se veut intervention dans le monde à des fins de transmission envers un individu et d'émancipation de celui-ci. Pourtant, d'autres arguments vont dans le sens d'une impossibilité pour l'éducation, d'avoir des objectifs, et donc d'avoir une fin qui lui soit extérieure. Ainsi, les effets potentiellement ruineux d'une éducation happée par la *poièsis*, c'est-à-dire guidée par le projet de « fabriquer » un homme, ont été largement dénoncés (Meirieu, 2013).

Cette proposition selon laquelle les objectifs d'un projet éducatif ne sont ni évidents ni stables peut paraître contre-intuitive mais doit être prise en considération pour au moins deux raisons. D'abord parce que l'éducation est d'abord une imprégnation, une action du milieu sur les nouveaux arrivants. De ce point de vue, l'idéologie éducative est peut-être fondée sur une erreur décrite ainsi par P. Veyne : « La religion, la prédication, l'éducation, le faire-croire en général, auraient affaire à une cire vierge sur laquelle il faut imprimer l'obéissance au maître et aux impératifs et interdits du groupe. En réalité, (...) seule l'imprégnation silencieuse par l'environnement est réellement efficace » (2007, p 235). Ensuite parce que l'éducation se fixe des fins qui, par définition sont référées à l'avenir, lequel, par définition également est inconnu et donc incertain. C'est l'aporie éducative bien connue qui conduit les éducateurs à devoir « faire maintenant » pour « plus tard », sans avoir connaissance des caractéristiques de ce plus tard. L'éducation, par nature, poursuit donc des buts incertains, par des moyens à l'efficacité toute relative compte tenu de la puissance des forces d'imprégnation du milieu.

Bien que par nature relevant de la *poiësis*, l'éducation ne peut donc s'y réduire car elle n'est pas en mesure de définir des objectifs définitifs : « seules les personnes, les parents, les enseignants etc... ont des objectifs, ce n'est pas le cas pour une idée abstraite comme l'éducation » (Dewey, 1990, p 157). De ce point de vue, on peut discuter l'idée d'une crise des buts de l'éducation dans la mesure où celle-ci se caractérise de fait par une absence de fondement. Ainsi, pour A. Kerlan, « La prétention philosophique à définir et à légitimer le contenu de l'éducation relève d'un monde et d'une tradition dans lesquels l'éducation (ses moyens et ses fins, son sens et les règles de la pédagogie) pouvait se déduire d'un système (philosophique, religieux, politique) disant ce que l'homme est (sa nature), ce que la société est, ce que l'histoire doit être » (2003, p. 38). Ces observations amènent à considérer avec prudence une quelconque toute puissance éducative, et ceci non pour des questions de droit (les objectifs seraient par principe inacceptables) mais pour des raisons de fait (nous ne sommes pas dans des conditions où des objectifs définitifs peuvent être valablement définis). En d'autres termes, il ne s'agit pas de rejeter l'idée d'objectifs liés au contexte mais plutôt celle d'objectifs absolus. L'éducation doit donc être comprise comme un horizon, une utopie (Drouin-Hans, 2004), pour conserver son objet même qui est de s'inscrire hors de la volonté de disposer d'une toute puissance par rapport au devenir des individus dont elle à la charge : c'est une condition pour que celle-ci soit un projet et non un programme.

Le « souhaitable » pour l'éducation est donc fondamentalement mouvant puisque lié à un monde où aucun objectif ne peut s'imposer à coup sûr et définitivement. Éduquer c'est alors toujours se confronter à la question des fins poursuivies et de leur redéfinition, et l'agir éducatif n'est légitime que dans la mesure où il combine deux aspects pouvant paraître contradictoires : la volonté de produire un effet et celle de ne pas aboutir. L'éducation relève ainsi à la fois, et peut être en fonction des moments, de la *poièsis* et de la *praxis*. Cette indétermination de l'éducation entre *praxis* et *poièsis*, ne lui est pas propre. Il est au contraire possible, et cela ajoute un argument probabiliste à notre proposition, que très peu d'actions soient exclusivement *praxis* ou *poièsis* (Pierron, 2012, p 219).

1.2 L'éducation comme imputation

Parallèlement à ce rappel sur le rôle primordial et continu de la réflexion sur les objectifs de l'éducation, il nous faut également, pour positionner précisément la question de l'éthique professionnelle des éducateurs scolaires, définir quelques caractéristiques de leur activité. Pour cela, nous partirons du constat de l'énergie et du temps passés par les éducateurs scolaires pour intervenir auprès de « tiers » dans le but faciliter les apprentissages de leurs élèves. Ces tiers sont bien évidemment et en premier lieu les parents mais peuvent aussi être des partenaires éducatifs (associations, structures de soutien scolaire...) ou même des membres de l'établissement scolaire (assistants d'éducation,...). Ainsi, on ne compte plus les dispositifs d'implication des parents dans le processus d'enseignement (écoles des parents, dispositif récent de « mallette des parents » promue par le Ministère de l'Éducation nationale...)². On peut également noter, en particulier dans les établissements classés en zone d'éducation prioritaire où le partenariat fait partie des leviers traditionnellement mobilisés pour améliorer la réussite, un gros travail du personnel des établissements scolaires pour promouvoir auprès des intervenants extérieurs des formes de prise en charge compatibles avec leurs propres méthodes. Enfin, à l'intérieur même des établissements, de nombreux rapports relèvent, pour le regretter, des phénomènes de sous-traitance³ de la difficulté scolaire aux dispositifs de soutien organisés dans le temps scolaire même, et pour lesquels les enseignants sont amenés à définir les modalités de répartition des élèves, des

² Circulaire n°2010-106 du 15-7-2010, bulletin officiel de l'éducation nationale n°29 du 22 juillet 2010.

³ Voir par exemple la note d'analyse « Quelle organisation pour le soutien scolaire ? », *Centre d'analyse stratégique*, janvier 2013 n°315, p. 2.

objectifs, ainsi qu'à engager des opérations de mise en cohérence entre ces dispositifs et l'enseignement dispensé en classe. Il semble donc bien exister un fort différentiel entre l'ensemble des tâches relevant d'une action directe de l'enseignant sur les élèves et l'ensemble de celles qui caractérisent l'activité des éducateurs.

De ce différentiel, nous pouvons inférer certaines conséquences pour définir le processus d'éducation scolaire. Nous pouvons en effet nous demander si l'action directe en direction de l'élève suffit à caractériser l'éducation scolaire ou si une forme de polyvalence n'en constituerait pas plutôt le cœur. On peut proposer que cette forme de polyvalence relève d'une *polyfonctionnalité* (Prairat et Rétornaz, 2002, p 587) décrivant une multiplicité de fonctions connexes assumées au quotidien par les éducateurs : s'investir dans un travail d'équipe, dans l'élaboration d'un projet d'établissement, coordonner les activités des intervenants extérieurs, s'impliquer dans un dialogue avec les parents, les élus, les associations, etc... Cette façon de voir ne cantonne donc pas l'éducation scolaire aux tâches directement liées à la prise en charge des élèves mais intègre l'ensemble des décisions et actions en direction de l'environnement proche de ceux-ci (parents, partenariats...).

Si l'activité des professionnels de l'école ne peut se concevoir sous le seul angle d'une action de l'éducateur sur l'éduqué mais doit aussi intégrer les actions effectuées dans ce but au travers de tiers, il nous faut proposer une définition de l'éducation scolaire permettant cet élargissement. Pour cela, nous considérerons que les décisions professionnelles reposent sur une évaluation du rôle que peuvent jouer les personnes impliquées dans la prise en charge scolaire (élèves, éducateur, parents, partenaires...). On peut en effet constater que, par exemple face aux difficultés rencontrées par certains élèves, les solutions envisagées peuvent concerner l'élève lui-même (remobilisation, exhortation, dispositifs d'aides diverses...), l'équipe éducative (modification des formes de prises en charge, modification des contenus à transmettre, des objectifs...), les parents (« responsabilisation » des parents, consignes aux parents pour la réalisation des devoirs ou même pour l'organisation périscolaire et en particulier des temps de repos...), des intervenants extérieurs (soutien à la parentalité, soutien scolaire, soutien éducatif...).

On peut donc penser que les professionnels de l'éducation scolaire s'attachent à savoir ce qui peut relever, plus particulièrement, à chaque instant, de la responsabilité de l'élève et/ou de

son environnement humain, pour en faire l'objet de leur action. Cette dernière dimension du travail éducatif est particulièrement prégnante dans les relations des éducateurs avec les parents. On ne peut en effet que constater, même si les relations sont parfois difficiles, que les parents sont pris en compte par les éducateurs dans leur pratique quotidienne pour des raisons évidentes d'efficacité mais également pour des raisons réglementaires qui font que, par exemple, les bénéficiaires de l'école ont légitimement droit à des recours contre des pratiques professionnelles inadaptées ou non conformes. Les éducateurs sont donc au contact quotidien, non seulement des élèves, mais également de leurs autres éducateurs et en premier lieu des familles.

Les conceptions habituelles de l'éducation scolaire s'appuient sur une vision des tâches afférentes comme réduites à l'intervention directe des éducateurs sur les élèves. Cette façon de voir est extrêmement réductrice par rapport à l'ensemble des actions des professionnels pour favoriser la réussite de leurs élèves. C'est pourquoi une définition de l'éducation scolaire comme « activité d'imputation des leviers de l'apprentissage » présente selon nous plusieurs avantages. En premier lieu elle permet de prendre en compte la possibilité pour les éducateurs d'imputer ce qui permettra l'apprentissage, de façon variée suivant les situations, à l'élève en premier lieu mais également aux autres acteurs susceptibles de faciliter ce projet. Ces imputations sont bien évidemment non exclusives et, dans la plupart des cas, plusieurs personnes seront concernées en plus de l'élève pour l'aider, faciliter son travail, lui donner du sens et il est difficile de nier que cette multi-attribution soit aujourd'hui une part importante du travail des éducateurs. En second lieu, cette proposition permet de positionner dans le champ de l'éducation scolaire des tâches extrêmement variées (d'enseignement, d'accompagnement, de remobilisation, de contrôle...) qui autorisent l'intégration dans un même ensemble des éducateurs scolaires quelles que soient leurs fonctions à partir du moment où ils sont au contact quotidien des usagers de l'école.

Adhérer à cette définition élargie de l'éducation scolaire induit une conception des compétences nécessaires à ce champ professionnel comme incluant un savoir-faire dans les rapports à établir avec des personnes se situant hors de l'institution scolaire proprement dite. Cela permet de comprendre l'école comme lieu de rencontre d'une triple responsabilité⁴ organisée par les éducateurs : celles de l'élève, de l'éducateur et des parents. Cette responsabilité de

⁴ A laquelle nous pourrions ajouter celle d'autres tiers n'entrant que plus indirectement dans le cadre de cet article (intervenants extérieurs associatifs, collectivités locales...).

l'articulation de responsabilités induit le jugement, les arbitrages sur les places respectives de ses composantes. La nécessité de ces positionnements montre bien que la définition de l'éducation scolaire comme imputation n'induit en rien une déresponsabilisation de l'éducateur. Il s'ensuit également que l'éducateur doit être pensé comme nécessairement confronté à des questionnements liés aux rapports entre l'école et son environnement, en particulier ceux qui concernent les finalités à retenir au regard de la variété des conceptions éducatives s'exprimant dans le champ social.

1.3 Le pluralisme comme condition de possibilité de l'éducation

Nous avons annoncé que nous souhaitions pointer les limites de l'expertise comme figure dominante de l'éducateur scolaire. Les discussions précédentes nous permettent de disposer pour cela d'un premier point d'appui : l'impossibilité de définir des objectifs ultimes pour l'éducation et la reconnaissance du rôle de tous les acteurs concernés comme participant du processus d'éducation scolaire, obligent les professionnels à définir constamment un préférable. Cette définition ne peut se faire uniquement par rapport à ses propres convictions mais doit également tenir compte de celles des personnes auxquelles ils tentent d'imputer certains leviers susceptibles de permettre l'apprentissage des élèves. Cette variété des points de vue à prendre en compte, c'est à dire ce pluralisme de fait qui préside à la scolarité dans le monde d'aujourd'hui, est fréquemment présentée comme un obstacle au processus d'éducation, lequel ne pourrait être fondé que sur un corpus bien défini de valeurs partagées. D. Weinstock a abordé frontalement cette question (Weinstock, 2008, p 31) et proposé pour sortir de cette impasse apparente de considérer un droit à un « avenir moralement ouvert » pour les éduqués. Pour lui, ce droit s'impose pour au moins deux raisons. Premièrement, parce que les enfants ont un intérêt fondamental au regard du caractère incertain de l'avenir, à ce que les cadres institutionnels dans lesquels ils sont élevés respectent leur droit à un avenir relativement ouvert. Deuxièmement, parce que l'école, en tant qu'institution qui exerce du pouvoir sur ceux qui la fréquentent sans que ceux-ci puissent facilement s'y soustraire, doit pouvoir être justifiée du point de vue des usagers. Son fondement moral doit donc être compatible avec un pluralisme axiologique à la mesure de celui existant dans le reste de la société.

Pour conforter empiriquement cette proposition, nous avons mené une recherche dont les résultats (Lorius, 2014) font apparaître des indices concernant la façon dont les éducateurs scolaires prennent en compte le pluralisme qui les environne. Parmi les conclusions de cette recherche qui a consisté à analyser des entretiens menés avec des professionnels de l'éducation scolaire au contact quotidien des élèves et de leurs familles, il me paraît intéressant de retenir, en lien direct avec le sujet de cet article, trois résultats :

1) les acteurs confirment rencontrer fréquemment des situations délicates sur le plan éthique qui les obligent à recourir à une diversité de repères moraux. Ces repères peuvent être rapportés à deux catégories. La première regroupe ceux qui sont référés aux actes, avec deux idées régulatrices que l'on peut mettre à jour :

- « Il y a des comportements que je ne peux avoir ou que je dois avoir quoi qu'il en advienne »,
- « Il y a des comportements que je retiens en raison de leurs effets espérés ».

Ces idées renvoyant à des repères moraux de types déontologique⁵ ou conséquentialiste⁶. Nous pensons ici, par exemple, à une enseignante qui évoque ses activités de soutien diverses, où les élèves démobilisés sont regroupés et où il faut lutter contre une ambiance qui induit très fortement le découragement des adultes et des jeunes. Indépendamment des effets (modestes) obtenus, elle fonde son action au quotidien sur une représentation déontologique de ce qu'est, pour elle, la posture d'éducateur (bienveillance, constance...).

En plus de ces repères référés aux actes, existe une seconde catégorie référée aux personnes, pour laquelle l'idée régulatrice des comportements associés pourrait s'exprimer ainsi : « c'est en étant quelqu'un de bien que je remplis ma mission éducative ». A titre d'exemple, on peut citer le cas d'une Conseillère Principale d'Éducation qui s'est étonnée elle-même d'être intervenue dans une bagarre extrêmement violente, sans avoir le sentiment de pouvoir influencer positivement sur la situation mais avec simplement le sentiment que, si elle ne le faisait pas, elle ne pourrait plus « se regarder en face ».

⁵ C'est à dire fondés sur des propositions ayant statut d'obligations.

⁶ C'est à dire justifiés par des considérations relatives aux effets produits par les actions.

2) A ce premier résultat, on peut ajouter un second posant que les comportements sont parfois justifiés par des conceptions morales minimalistes⁷ (Ogien, 2004). Dans les exemples présentés plus haut, les acteurs décident d'une action au regard d'une représentation substantielle de ce qu'il convient de faire, mais il existe également d'autres cas de figure. C'est le cas de cette infirmière en lycée, à qui une élève tout juste majeure a révélé une grossesse. La jeune femme avait demandé le secret pendant quelques temps. L'infirmière accepte de ne pas divulguer l'information en considérant qu'elle n'est pas en mesure de savoir véritablement ce qui justifierait de ne pas prendre en compte la demande de l'élève. Les explications apportées permettent de comprendre que ce qui guide la position de l'éducatrice est un principe de non-nuisance.

Il apparaît donc que les éducateurs scolaires peuvent se référer à une grande variété de repères moraux pour conduire leur action : ils font preuve de ce que l'on pourrait appeler une « imagination morale » qui leur permet, dans certaines situations qu'ils jugent complexes sur le plan éthique, de ne pas considérer que les solutions, les points de vue à adopter, préexistent au problème.

Pour faire apparaître nettement ce point, nous avons proposé à des professionnels de réfléchir à une situation d'échec scolaire relatif en prenant comme point de départ un paragraphe d'introduction au conseil de classe rédigé par un professeur principal, qui décrit un élève aux résultats faibles, plutôt passif en cours. On retrouve chez les professionnels entendus, bien qu'ils exercent des fonctions différentes, une démarche d'ajustement du jugement porté sur la situation suivant la façon dont elle est présentée. Ainsi, suivant que l'on ajoute ou pas à la description de la situation des éléments comme, un milieu social extrêmement défavorisé, ou une implication extra-scolaire en tant que pompier volontaire de l'élève en question, on constate que le jugement sur ce qu'il conviendrait de faire renvoie à des repères moraux variés qui s'expriment au travers de degrés d'imputation divers des actions à entreprendre, envers les acteurs concernés (élève lui-même, éducateur, parents...). Les justifications éthiques de ces propositions sont intéressantes

⁷ L'éthique minimale telle que la présente R. Ogien repose sur trois principes. Le premier principe, de considération égale des voix de chacun nous rappelle qu'il ne faut jamais traiter à la légère le consentement, ou le non consentement d'autrui, fut-il apparemment démuné de la capacité d'un choix éclairé. Le second rappelle que la mise en jeu de sa propre existence ne relève pas de questions morales, lesquelles ne concernent que les rapports à autrui. Enfin, le troisième principe nous propose de réserver nos interventions envers ceux qui ne nous demandent rien, aux situations où il y a un risque de tort flagrant pouvant leur être causé, et de privilégier, dans tous les autres cas, un principe de non-nuisance.

puisqu'elles peuvent varier pour une même personne interrogée, par exemple de positionnements maximalistes (Ogien, 2007) fondées sur des conceptions substantielles de ce qui semble bon pour autrui, à des visions minimalistes où domine un principe de non nuisance. On constate ainsi, face au cas et aux éléments complémentaires donnés, des propositions allant de la création de dispositifs de remobilisation volontaristes (de l'élève, des parents) et impliquant tout ou partie de l'équipe pédagogique, à la considération que le temps n'est pas venu d'agir et qu'il faut attendre que les rapports à l'école de l'élève et de sa famille évoluent.

Ces observations montrent de notre point de vue la grande variété des repères moraux mobilisés par les éducateurs et il est possible de dire que le pluralisme axiologique, non seulement ne les rebute pas, mais constitue un levier de leur action. Les témoignages recueillis permettent également de proposer que ce pluralisme est d'autant plus saillant que les situations sont considérées comme spécifiques. Il découle à notre sens de ces éléments la possibilité de considérer la réflexion éthique des éducateurs en contexte scolaire comme comportant une aptitude à recourir successivement ou simultanément à plusieurs types de repères moraux pour appréhender les situations concrètes. Cette pensée éthique est liée à la mise en œuvre de processus relevant plus du jugement que de la délibération-dilemme en tant qu'ils renvoient à une capacité à construire une vision morale nouvelle de la situation et non à choisir une liste prédéfinie de principes. Cette imagination morale se manifeste à la fois par le fait d'envisager plusieurs positionnements possibles dans une situation donnée et celui de remettre en jeu ce positionnement dans de nouvelles situations. Elle se traduit par ce que l'on pourrait appeler un « pluralisme d'exploration » qui prend acte que l'éducation dans un monde pluraliste est un acte d'imputation concernant des tiers et n'ayant pas d'objectifs pouvant être considérés comme ultimes et définitifs.

2. L'éducateur scolaire casuiste plutôt qu'expert

L'une des conséquences de la discussion précédente est de nous amener à interroger l'opportunité du modèle de l'expertise comme moyen de penser et d'améliorer la pratique scolaire. Nous entendons par modèle de l'expertise une représentation qui valorise la prise de décision opportune, « sûre », dans des contextes professionnels pouvant être complexes. Nous allons

discuter ce modèle en partant du principe que cette question du paradigme de référence de la pratique éducative scolaire n'est pas anecdotique, dans la mesure où il influe non seulement sur la précision de la compréhension de l'activité des acteurs mais également sur les gestes professionnels à promouvoir. Les deux idées à partir desquelles nous allons tenter de réfuter ce modèle de l'expertise portent sur les questions du rapport à la prévisibilité et l'adaptabilité, ainsi que sur le rapport à la communauté. Je conclurai que, sur ces deux points au moins, le modèle de l'expert éducatif ne peut se justifier solidement et proposerai une alternative recourant à l'idée de casuistique.

2.1 Limites du modèle de l'expertise

Pour A. MacIntyre (2012, p 103), s'organiser pour atteindre un but nécessite par définition de rendre son activité prévisible. Dans le même temps, il observe que cette nécessité en télescope une autre liée au souci de l'efficacité, c'est à dire à la volonté de mener à bien une tâche dans un environnement qui ne manquera pas de se modifier, ne serait-ce que sous l'effet de sa propre intervention. Ces deux caractéristiques, la prévisibilité, d'une part, et l'efficacité, d'autre part, s'avèrent donc « en tension » puisque les conditions d'efficacité, dans un environnement exigeant l'adaptation, font que, par nature, une organisation se voulant efficace doit pouvoir tolérer un fort degré d'imprévisibilité. Les remarques d'A. MacIntyre montrent que les rapports entre pratique et objectifs sont plus complexes qu'on ne le pense habituellement : lorsqu'elles sont mises en œuvre dans un environnement complexe, les procédures utilisées influent sur le différentiel qu'il convient de combler entre situation de départ et situation d'arrivée souhaitée. En d'autres termes, la prévisibilité des procédures censée être facteur de sécurisation pour l'atteinte des objectifs peut être également un facteur de perturbation car difficilement adaptable aux modifications de l'environnement et en particulier aux modifications générées par la procédure elle-même.

Concernant le domaine scolaire, ceci est particulièrement manifeste dans les dispositifs de type évaluation – remédiation qui permettent de faire des hypothèses pointues sur les difficultés des élèves relatives à la logique interne des savoirs, mais plus difficilement de savoir quelles erreurs ou refus de réponse ont été générés par la situation d'évaluation elle-même (stress, difficulté de compréhension des consignes...). L'efficacité, comme souci des conséquences des prises en charge pour l'élève, n'est donc qu'imparfaitement compatible avec la prévisibilité. Il

s'en suit que l'expertise, en tant que capacité à mobiliser des procédures, ne peut donc être le tout des bonnes pratiques éducatives.

Cette remarque permet d'aborder un second problème relatif à l'application du modèle de l'expertise à l'éducation scolaire. En effet, comme le rappelle C. Castoriadis, il était acquis déjà par les grecs que l'expert ne peut se juger lui-même puisque le critère du bon exercice de la technique, c'est son produit ou son résultat : « le juge de la technique est l'utilisateur de son produit et non l'expert lui-même » (Castoriadis, 2004, p 94). Bien sûr, l'action institutionnelle scolaire ne peut que difficilement être évaluée exclusivement par des usagers dont la pluralité des points de vue nécessite forcément un arbitrage, et c'est bien ce qui fait reposer sur les épaules de l'éducateur scolaire le choix, toujours temporaire, des cadres normatifs qui peuvent guider son action. En d'autres termes, et du fait que l'éducateur est à la fois juge et partie sur le plan axiologique, il ne peut tenir un statut d'expert ne portant pas d'appréciation sur le sens et la valeur du résultat de son action.

Ces différents éléments permettent de considérer l'action réalisée avec intelligence, via le jugement, nécessaire à la pratique éducative dans les situations délicates sur le plan éthique, et assez nettement éloignés de la pensée par nature procédurale de l'expert. Ceci est sans doute lié au fait que la situation professionnelle de l'éducateur ne permet pas une séparation simple entre la théorie et la pratique, la pensée et l'action. S'y applique donc très mal le « paradigme du savoir expert (qui) consiste à transposer au domaine de l'action la logique qui structure les savoirs dans une architecture hiérarchique et déductive » (Frega, 2006, p 252). S'y applique mal également à une séparation trop nette entre moyens et fins, qui ouvrirait la porte à une conception déresponsabilisée de la pratique qui ne peut être celle de l'éducateur scolaire.

Ainsi, l'agir « expert » présuppose au final des conditions stables et des finalités sociales associées aux professions, non ambiguës. C'est ce qui fait que l'expertise, qui se justifierait dans un monde sans préoccupation axiologique, est pour l'éducateur à la fois une fiction (en tant qu'idée auto-réfutante de possibilité de distinction entre efficacité et prévisibilité), et une impossibilité (en tant qu'elle nécessiterait de combiner appartenance à une communauté éducative et possibilité de juger en surplomb de l'efficacité de celle-ci). Ce dernier n'est en effet pas seulement amené à résoudre des problèmes par des procédures mais affronte aussi des situations problématiques où les difficultés sont enchevêtrées et mal circonscrites.

2.2 Supériorité de la casuistique éducative

La description de l'activité éducative est donc plus à chercher du côté de « l'analogie pratique » proposée par B. Lahire pour décrire « la capacité, à trouver, pratiquement et globalement et non intentionnellement et analytiquement, de la ressemblance entre la situation présente et des expériences passées incorporées sous forme d'abrévés d'expérience ». L'auteur associe ce processus à une sorte de « rapprochement jurisprudentiel (faiblement instrumenté) du "cas" présent et des "cas" déjà vécus (et qui forment des "précédents"), qui rouvre le passé pour résoudre un problème » (2011, p 117).

Ce que nous avons identifié comme relevant d'un pluralisme d'exploration, c'est à dire la nécessité d'une reprise de la pensée et d'une mobilisation de repères moraux expressément convoqués pour l'occasion, marque la reconnaissance d'un moment de discordance entre les décisions habituelles bien rodées, et une nouvelle perception du réel. Il en va ainsi quand, par exemple, il apparaît à un enseignant que l'un de ses élèves, très calme, n'a pas pris la parole depuis fort longtemps et qu'il est difficile de savoir s'il s'agit d'une manifestation d'attention au déroulement du cours ou d'un décrochage mental. Peut s'exercer alors un jugement sur le cas permettant d'envisager que les modes classiques de remobilisation (exhortation, questionnement direct...) sont susceptibles de masquer un problème de décrochage ne pouvant se régler aussi simplement. Dès lors, la situation ainsi appréhendée, peut devenir le lieu d'une action qui ne vise pas la simple reproduction de ce qui ne sera que répété à l'infini indépendamment de son effet, mais d'une décision susceptible de rompre avec la routine (laquelle consiste en général à « laisser l'élève tranquille puisqu'il ne gêne pas les autres » ou de recourir à l'exhortation) pour réorganiser le déroulement du cours, s'assurer de progrès...

Cette façon de reconstruire le réel autorise le recours à des situations antérieures ressemblantes (l'enseignant aura eu l'occasion de rencontrer des élèves pour lesquels la rêverie était nécessaire dans une journée scolaire, sans que cela n'est d'incidence particulière) ou l'identification d'une configuration originale qui peut conduire par exemple à la conviction que, pour cet élève, au regard du sujet traité, à ce moment de la journée, cette passivité est inquiétante et doit être prise en compte d'une manière spécifique qui reste à inventer. Il s'agit alors d'une énigme à résoudre, en faisant appel aux registres normatifs constitutifs du cadre professionnel

éducatif pour étayer une posture éthique qui sera jugée adaptée. Ainsi dans cet exemple, il conviendra de savoir s'il est préférable de tendre vers l'aide en permettant un retour vers les objectifs du cours, vers l'accompagnement visant à la prise en compte des mobiles de l'élève pouvant nécessiter un recours à l'aide des parents, vers la structuration par un rappel des exigences comportementales du moment (attention, concentration, participation...) ou vers la non-nuisance en considérant l'opportunité de ne pas intervenir à ce moment. Ces options découleront de la dimension imaginative que nous avons attribuées à la pensée éthique des éducateurs et résultent d'hypothèses sur la façon dont l'élève vit la situation et sur ce qu'il serait préférable de promouvoir, à l'avenir, le concernant.

Les deux modes que nous venons d'évoquer (rapporter les situations vécues à d'autres, déjà rencontrées ou, au contraire à identifier la situation comme ne pouvant se rapprocher d'un vécu antérieur) relèvent d'une rupture dans le déroulement de l'action ou de la pensée. C'est cette rupture qui fait basculer la pensée du côté de la casuistique en tant que processus d'identification de cas perçus, soit exemplaires, soit exceptionnels, mais appelant dans tous les cas à une nouvelle manière de raisonner. C'est pourquoi nous proposons d'établir l'intelligence des situations éducatives comme relevant plutôt de la casuistique que de l'expertise guidée par le savoir procédural.

3. Littérature et pensée morale éducative

3.1 Indices d'un intérêt de la littérature pour l'éthique éducative

Dans les parties qui suivent, et conformément au projet annoncé en introduction, nous allons tenter de montrer en quoi la littérature est susceptible de contribuer à l'efficacité de cette casuistique éducative que nous pensons la plus adaptée aux caractéristiques pluralistes de l'époque. Dans ce but et dans un premier temps nous identifierons quelques supports théoriques présentant les liens étroits existant entre littérature et pensée morale. Nous illustrerons ensuite ceux-ci au travers l'étude rapide d'un ouvrage qui nous paraît particulièrement intéressant pour aborder les questions de morale éducative.

Pour P. Meirieu, la littérature intéresse l'éducation en ce qu'elle permet

d'effectuer des analyses où s'entrecroisent étroitement la question du contexte, celle des fins et celle des moyens de l'éducation. (elle permet) de se donner des « objets à penser » où s'articulent, en des histoires singulières, les interrogations fondatrices de l'éducation, les conditions particulières dans lesquelles elles s'inscrivent et les scénarios qui permettent d'y faire face (1999, p 15).

Le lecteur intéressé par cette dimension de la lecture éducative pourra lire avec profit l'ouvrage *Classe* (Keller, 2004) qui en est un exemple intéressant. L'auteure nous permet de percevoir l'intensité et la multiplicité des faits, émotions, qui se télescopent dans une heure de cours et qui doivent être pris en compte par le pédagogue.

Cette approche pourrait être approfondie mais nous choisirons d'étudier une facette peut-être moins classique de l'apport possible de la littérature à l'éducation et portant plus précisément sur les questions éthiques. Ce que nous explorerons ici ne concerne pas une contribution de la littérature à la pédagogie à partir d'histoires édifiantes, ou de « prétendus contenus moraux des œuvres littéraires » (Diamond, 2011, p 676). Nous suivrons en cela les conclusions des travaux d'auteurs comme M. Nussbaum (1995) ou C. Diamond (2004) qui rejettent une conception de la littérature comme modalité d'intégration de récits à nos vies ordinaires dans le but de rechercher des réponses pratiques et directement utilisables à nos questions morales. Au contraire, ce courant de pensée suggère que l'œuvre littéraire n'a pas à donner des jugements ou à conduire le lecteur à une conclusion morale : si la littérature a une fonction morale, c'est dans la mesure où elle transforme le lecteur, son rapport à son expérience.

Pour M. Nussbaum, la justesse se travaille, s'éduque, entre autre au travers de récits littéraires qui mettent en mots de façon particulièrement subtile, claire, la façon dont certains personnages voient le monde. Bien sûr, ce n'est pas n'importe quel texte qui peut servir de telles expériences de pensée, et l'on peut même avancer l'idée que certains sont susceptibles au contraire « d'émousser » le regard. Ce que sous-entend ce postulat, c'est que la réflexion morale (ou éthique) gagne à éviter une application trop stricte de règles dans les pensées morales, l'imagination qualifiant l'attitude qui introduit de la souplesse dans ces réflexions. L'idée générale est de considérer que le romancier nous invite à explorer concrètement cette possibilité en attirant notre attention sur le fait que tout ce qui importe du point de vue moral n'est pas nécessairement accessible à une perception directe. C'est en ce sens que l'imagination peut s'avérer utile : par sa capacité à se détacher de ce qui est éprouvé ou perçu d'une situation, elle

permet d'accéder à des caractéristiques moralement pertinentes, mais non saillantes. Appliquée à la sphère éducative, cette proposition amène à la conclusion que c'est la possibilité d'une évolution du point de vue moral du lecteur qui fait que certains textes littéraires peuvent contribuer à promouvoir une casuistique plus qu'une expertise éducative.

Comprise ainsi, la littérature est susceptible de mobiliser des capacités à comprendre les questionnements et difficultés morales vécues par les personnages. Il ne s'agit alors pas de réfléchir à partir d'une argumentation mais plutôt à partir de formes d'expérimentations intellectuelles. Nous nous intéresserons ici à la mise en évidence du caractère exploratoire de la pensée pouvant être déclenchée par la littérature. Cette pensée peut être considérée proche de ce que nous avons appelé un « pluralisme d'exploration » et posé comme constitutif de la possibilité même d'éduquer. Pour cela, nous nous proposons de présenter rapidement en quoi un ouvrage comme *Auprès de moi toujours* est susceptible de nous permettre d'illustrer cette idée, tout en comportant un lien avec le thème de l'éducation.

3.2 Auprès de moi toujours ou le consentement à accepter ce que l'on sait

Dans l'Angleterre de la fin des années 1990, Kathy, une jeune femme de 28 ans, se retourne sur son passé. Lui reviennent en mémoire ses années d'apprentissage, passées dans un pensionnat britannique perdu au milieu de la campagne, sans beaucoup de contact avec l'extérieur. Cette femme semble ne pas pouvoir dépasser d'anciennes blessures de jeunesse. Au fil du roman, la vérité sur ces enfants coupés du monde durant plusieurs années se fait jour lorsque l'on comprend que la narratrice travaille comme « accompagnante » de donneurs d'organes, qui sont en fait les anciens élèves du type d'école qu'elle a elle-même fréquenté et dont le destin est de « terminer » après un certain nombre de dons.

La première partie du roman présente la vie dans l'une de ces écoles où les cours, de facture assez classique (histoire, géographie, arts plastiques), sont délivrés par des enseignants appelés « gardiens », dans une ambiance sympathique et une atmosphère d'une grande douceur. Les enfants prennent connaissance du sort qui les attend de façon insidieuse, implacable, et l'auteur parvient à nous faire concevoir comme plausible leur calme passif et l'acceptation presque enthousiaste de ce qui les attend. Dans une société qu'on imagine oppressive et brutale, le roman aurait pu prendre la forme d'un récit de révolte. Rien de tel ici : les choses sont normales,

acceptées, jamais remises en cause. Dans cette Angleterre uchronique, les dimensions politiques et éthiques auraient pu constituer le cœur du récit et pourtant elles ne sont, en apparence, qu'à peine effleurées. Ce qui interpelle le plus dans ce récit, au-delà de la société que dépeint Ishiguro, c'est peut-être la résignation de ces jeunes, futurs donneurs, et qui semblent accepter leur destin sans trop d'états d'âme.

Sur le plan moral, le lecteur pédagogue peut trouver dans ce texte au moins trois registres de réflexion. Le premier, le plus direct, est lié au fait que, au-delà de la question du clonage, finalement incidente dans le récit, on peut voir dans l'acceptation résignée de ces donneurs une dénonciation indirecte et subtile de la passivité ambiante de la société contemporaine. L'idée sous-jacente serait alors que si nous ne sommes à l'évidence pas des clones à l'échéance de vie limitée à une trentaine d'années et sans possibilité de descendance, il semble en revanche que nous partagions avec eux une forme de résignation atterrante, ayant abandonné tout espoir de changement. D'ailleurs, les personnages, s'ils cherchent à trouver des réponses à des questions secondaires (sur le comment ?), jamais ne questionnent l'existence et le bien-fondé du système en lui-même.

Le deuxième registre d'interpellation peut conduire à se demander quel est le rôle confié à l'éducation dans ce monde où domine la passivité morale. Celle qu'ont reçus les personnages du roman et qui fait d'eux des êtres d'exception, ne visait aucunement l'éveil d'un quelconque esprit critique : il était juste question de leur procurer un bonheur passager auquel ils pourraient se rattacher une fois venu le temps de leurs « dons ». Concernant l'institution scolaire qui nous est présentée comme ayant la charge de la « formation » de ces donneurs, nous apprenons que le périmètre de l'institution est sécurisé par une clôture électrifiée et que toutes les pièces portent des numéros. Ces indices inquiétants sont délivrés avec parcimonie, dissimulés à travers un flot de détails sur les mondanités puérides et les règles qui régissent la vie dans cet établissement. Ce mode d'éducation permet aux élèves de comprendre progressivement ce que l'un d'entre eux formule ainsi :

Tommy jugeait possible que, pendant toutes nos années à Hailsham, les gardiens aient choisi avec beaucoup de soin, et de propos délibérés, le moment de nous dire chaque chose, de telle sorte que nous étions toujours un peu trop jeunes pour comprendre correctement l'information la plus récente. Mais, bien sûr, nous la saisissons à un certain niveau, et

avant longtemps toutes ces données étaient rentrées dans notre tête sans que nous les ayons jamais vraiment examinées. (Ishiguro, 2006, p 133).

Pris sous cet angle, le roman peut être un support intéressant pour réfléchir à une critique des formes d'éducation scolaire qui participent parfois plus au conditionnement qu'à l'émancipation.

Mais, ce qui à notre sens est le plus décisif, est un troisième aspect qui ne concerne pas la dimension strictement éducative de ce roman. Nous pensons en effet que ce texte est susceptible de servir de base à une modification de la pensée morale du lecteur, en permettant à ce dernier de faire le « test » de certains concepts. La première chose que l'on peut observer, c'est que l'histoire se déroule dans un univers kafkaïen aux subtilités tellement ténues que le lecteur inattentif ne pourra discerner les éléments qui se révéleront importants. Par sa structure, ses caractéristiques littéraires, ce roman oblige à l'attention et tout particulièrement à l'attention sur des moments qui peuvent paraître insignifiants au premier abord. Si le lecteur éducateur accepte de mobiliser cette vigilance au détail, nous pensons qu'il est susceptible de remettre en jeu sa conception d'une idée centrale dans le domaine éducatif : l'impossibilité de considérer le consentement comme valeur ultime.

C'est en effet la capacité à « ne pas consentir » qui semble manquer aux personnages. Ainsi, nous pensons que le malaise que l'on ressent vient en partie du fait que le personnage de la narratrice nous dérange parce qu'il admet ce qu'il sait (sur sa finitude) et c'est, peut-être cette capacité qui apparaîtra au lecteur comme lui manquant, à lui-même, également. Il est donc possible que cette lecture modifie l'usage et le périmètre du concept de consentement, permettant ainsi la découverte de nouveaux territoires moraux. Cette « acceptation de savoir » permet au roman de faire apparaître, grâce à une expérience de pensée, ce que pourrait donner une vision maximaliste du consentement et, dans le même temps, des indices pour essayer de comprendre pourquoi cela ne serait pas souhaitable. C'est ainsi que l'imagination morale est déclenchée et il devient possible alors de se livrer à une interrogation sur l'idée de consentement comme valeur, alors même que celui-ci fonde une bonne partie de nos jugements moraux : une grande partie de l'action éducative consiste en effet à tenter d'obtenir l'adhésion, le consentement, des élèves à se mobiliser dans le cadre des prises en charge qui leur sont proposées. Dès lors, cet ouvrage peut faire apparaître au lecteur que, si le consentement est une condition de l'éducation (nul ne peut apprendre à la place de quelqu'un), il peut être également un obstacle. Par exemple, il peut se

demander s'il est toujours souhaitable que les usagers de l'école, en particulier lorsqu'ils sont en situation délicate sur le plan scolaire, cessent « d'accepter ce qu'ils savent » : se savoir impacter fortement par les déterminismes sociaux et culturels qui entravent les parcours scolaires n'implique pas qu'ils doivent accepter d'emblée l'ensemble des conséquences de cet état de fait générés par les processus d'exclusion que produit l'école à l'encontre des publics défavorisés.

3.3 La littérature contre l'expertise

L'ordinaire devrait suffire à nos explorations morales. Pourtant, pour S. Laugier (2006a), nous ne connaissons pas nos pratiques parce qu'elles ont un caractère définitivement exploratoire. Il y a de ce point de vue une supériorité de la littérature qui, face à notre expérience et à notre parole qui est souvent imparfaite, incomplète, et qui en générale « laisse en route une bonne partie de ce dont nous aurions voulu la charger » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008, p 105). La littérature, contre le conformisme qui nous sert souvent de béquille pour surmonter nos incertitudes, peut permettre le dépassement de cette condition en tant qu'elle se peut, parfois, parole assurée qui délimite « son objet et son dire » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008, p 106).

C'est à un travail d'imagination et d'élargissement de la perception que nous invitent certains romans, mais aussi à une aventure conceptuelle, qui met en jeu notre capacité d'imagination, comme notre capacité à étendre l'usage de nos concepts ou à en tester les limites.

Tout comme on peut faire des mathématiques en prouvant, mais aussi en traçant quelque chose et en disant, « regardez ceci », la pensée éthique procède par arguments et aussi autrement (par exemple) par des histoires et des images. L'idée que nous n'avons pas de pensée à moins que nous ne puissions décrire notre point de vue sous la forme d'une argumentation d'une forme reconnue est l'effet d'une mythologie de ce qui est accompli par les arguments (Laugier, 2006-b).

La littérature peut donc être une modalité de déclenchement de l'imagination en jouant sur une possibilité qui est la nôtre, de créer quelque chose par la lecture, d'accéder à des possibilités de modifier l'usage de ses concepts. Par ce moyen, se présente à nous la possibilité d'une entrée « ouverte » dans le monde moral, dans le sens de la recherche d'un positionnement personnel : la littérature n'est pas simplement le moyen de développer l'imagination éthique, elle est l'occasion d'une posture, d'un choix sur la façon de concevoir le monde moral, du courage d'un « me voici ! » (Ricoeur, 1996, p 197). Ainsi, *Auprès de moi toujours*, peut-être le moyen d'un

affinement des significations et fonctions du consentement dans le domaine scolaire. Cette précision est de nature à servir de point d'appui pour que s'opèrent des changements dans la façon concrète d'appréhender certaines situations mettant par exemple en opposition la volonté des parents de milieux défavorisés et celle des représentants de l'institution scolaire. Dans les zones d'éducation prioritaire, les éducateurs sont en effet souvent confrontés à des familles qui leur accordent une confiance importante mais qui, comme une contrepartie, ne comprennent pas que l'école leur demande de jouer un rôle dans ce qu'ils considèrent extérieur à leurs compétences. Cette situation est pour eux d'autant plus difficile à appréhender que les enseignants considèrent légitime de promouvoir, parfois, des conseils relevant de la sphère intime (heures du coucher, rapport à la télévision, aux jeux vidéo...). Nous pensons qu'il y a sur ce point une intéressante réflexion à mener pour comprendre et accepter que les familles démunies dans leur rapport à l'école consentent à des prises en charge pédagogiques dont ils ne perçoivent pas toujours les tenants et aboutissants sans pour cela accepter d'abandonner toute prérogatives éducatives.

Au-delà des fonctions classiques du consentement (à la fois condition et but de l'éducation scolaire), le lecteur éducateur du livre d'Ishiguro pourra donc envisager l'importance, dans certaines configurations, du non-consentement, comme moyen légitime de refus des conditionnements scolaires aliénants plus qu'émancipateurs. Ce faisant, il matérialisera la possibilité qu'a la littérature de servir de support, de déclencheur, à une pensée éthique exploratoire et pluraliste. C'est bien ce type de pensée qui peut créer les conditions d'une imputation imaginative de certains leviers de l'apprentissage à des tiers, au premier rang desquels figurent les parents.

4. Conclusion

La littérature telle que nous la concevons ici ne nous donne pas de nouvelles certitudes, elle nous met face à de l'incertitude. Plus encore, elle prend à rebours les objectifs que l'on fixe habituellement à l'élaboration du jugement moral : le contact avec le récit permet « dans l'enceinte irréaliste de la fiction » que nous procédions, selon l'expression de P. Ricoeur, à de nouvelles manières personnelles d'évaluer actions et personnages. En ce sens, l'éthique produite

par le contact avec la littérature est quelque chose qui, au moins dans un premier temps, sépare, éloignant de la pensée commune, plus qu'elle ne réunit.

S. Laugier décrit les débats moraux comme étant les débats dont l'intérêt direct est de déterminer les positions dont nous assumons, pouvons assumer ou sommes disposés à assumer la responsabilité :

Ce qui rend rationnel le débat moral n'est pas le postulat qu'il y a dans chaque situation une seule chose que l'on devrait faire, et qu'elle peut être connue, ni le postulat que nous pouvons toujours en arriver à un accord sur ce qui devrait être fait sur la base de méthodes rationnelles. La rationalité du débat moral consiste à suivre les méthodes qui mènent à la connaissance de notre position, de l'endroit où nous nous tenons ; bref, à la connaissance et à la définition de nous-mêmes. (Laugier, 2006b).

Pour recevoir une valeur proprement éthique, l'œuvre littéraire n'a donc pas à coller à la réalité, pas plus qu'elle n'a à imposer au lecteur un jugement moral déterminé sur ce qu'elle raconte ou met en scène. Elle est « éthique » dans la mesure où, en transformant le lecteur et son rapport à sa propre expérience morale, elle fait partie d'une aide à l'élaboration du jugement.

Ayant rappelé que la réflexion éthique en éducation scolaire est liée à celle portant sur ce qu'il convient de viser, et considéré qu'il fallait pour cela prendre en compte le fait pluraliste qui s'impose aux éducateurs scolaires, nous avons proposé une approche critique de l'expertise. Le passage de l'image de l'expert à celle de la casuistique nous a ainsi paru salutaire et facilité par un recours à la littérature. Celle-ci permet en effet le développement d'une capacité d'attention accrue aux situations, une attention à ce qui nous paraît important dans les occasions générées par la pratique et s'appuie sur l'idée selon laquelle les différences morales relèvent moins de différences de principes que des différences de visions. Imaginer moralement, c'est justement pouvoir appréhender et concevoir ces différences. La littérature est donc un indispensable moyen de prendre en compte, à des fins d'imputation, les points de vue variés portés sur les situations éducatives par les personnes intéressées directement : non seulement les élèves et les éducateurs mais également leurs familles.

Modifier sa vision, c'est modifier la façon de raconter ou de se raconter une situation. Ce travail du regard permis par la littérature et moyen de la casuistique indique un changement de priorité dans l'appréhension des situations : un bon jugement commence par la possibilité de raconter et non par celle de choisir les principes moraux desquels ils relèveraient, principes qui ne

peuvent que dépendre de la manière dont on construit une image du réel. C'est en ce sens que l'on peut penser que, pour éduquer dans un monde pluraliste, les professionnels de l'éducation scolaire ont moins besoin de principes que de capacité à juger.

Références

- Barrère, A. (2013). « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 36, n°2, p. 95-116.
- Blais, M.-C., M. Gauchet et D. Ottavi. (2008). *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock.
- Canto-Sperber, M. (2002). *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, Presses universitaires de France.
- Castoriadis, C. (2004). *Ce qui fait la Grèce*, Paris, Seuil.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin.
- Diamond, C. (2011). *L'importance d'être humain et autres essais de philosophie morale*, Paris, Presses universitaires de France
- Diamond, C. (2004). *L'esprit réaliste: Wittgenstein, la philosophie et l'esprit*, Paris, Presses universitaires de France.
- Drouin-Hans, A.-M. (2004). *Éducation et utopies*, Paris, Vrin.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en science sociales.
- Frega, R. (2006). *John Dewey et la philosophie comme épistémologie de la pratique*, Paris, L'Harmattan.
- Ishiguro, K. (2006). *Auprès de moi toujours*, Paris, Éditions des 2 Terres.
- Keller, B. (2004). *Classe*, Paris, P.O.L.
- Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation: le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*, Paris, ESF Éditeur.
- Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel les ressorts de l'action*, Paris, Pluriel.
- Laugier, S. (2006a) Littérature, philosophie, morale. *Fabula LHT (Littérature, histoire, théorie)*, [en ligne sur] <http://www.fabula.org/lht/1/laugier.html>.
- Laugier, S. (2006b). *Éthique, littérature, vie humaine*, Paris, Presses universitaires de France.

- Lorius, V. (2014). Éduquer dans un monde pluraliste : le minimalisme moral au secours de l'école républicaine ? *Recherches en Éducation*, hors série n°6, p. 91-102.
- MacIntyre, A. (2012). *Après la vertu : étude de théorie morale*, Paris, Presses universitaires de France.
- Meirieu, P. (2013). *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF Éditeur.
- Meirieu, P. (1999). *Des Enfants et des hommes: Littérature et pédagogie 1. La Promesse de Grandir*, Paris, ESF Éditeur.
- Nussbaum, M. (1995). *Poetic justice: the literary imagination and public life*, Boston (Mass.), Beacon Press.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui: maximalistes et minimalistes*, Paris, Gallimard.
- Ogien, R. (2004). *La panique morale*, Paris, Bernard Grasset.
- Pierron, J.-P. (2012). *Les puissances de l'imagination: essai sur la fonction éthique de l'imagination*, Paris, Cerf.
- Prairat, E. et A. Rétornaz. (2002). « La polyvalence des maîtres en France : une question en débat », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n°3.
- Ricœur, P. (1996). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- Veyne, P. (2007). *Quand notre monde est devenu chrétien: (312-394)*, Paris, Albin Michel.
- Weinstock, D. M. (2008). « Une philosophie politique de l'école », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n°2, p. 31-46.

Haro trop tôt sur le toucher physique des maîtres et des élèves

Constant Kouassi
Étudiant au doctorat en didactique
Université Laval

Résumé : L'objectif de ce texte est de montrer que le toucher physique fait l'objet d'un dénigrement en partie associé à la punition corporelle. En effet, les virulentes critiques adressées à ce châtiment noient bien souvent les avantages qui sont inhérents au toucher physique dans les interactions entre les maîtres et les élèves. Pourtant, une approche des dispositions légales encadrant la profession enseignante laisse savoir que le toucher physique n'est pas formellement interdit. Elles lui laissent ainsi la latitude de pouvoir contribuer au plein développement de l'élève.

1. Introduction

Dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), on a pu montrer que les principales caractéristiques d'un enseignant de haute qualité sont : l'engagement, l'amour des enfants, la maîtrise de la didactique des disciplines et de plusieurs modèles d'enseignement, la capacité à collaborer avec d'autres enseignants, ainsi qu'une capacité de réflexion (Bourgonje et Tromp, 2011, p. 19). Sur cette base, quelle place peut prendre le toucher physique dans la relation entre le maître et l'élève? De ces quatre dimensions, l'amour des enfants semble avoir un rapport plus étroit avec le toucher physique de l'enseignant. C'est, à tout le moins, ce que le célèbre pédagogue Pestalozzi nommait : « l'amour pédagogique » (Weigand et Hess, 2007, p. 2). L'enseignant emploiera donc un toucher physique pour accompagner ses apprentissages, pour soutenir ou motiver le jeune apprenant, pour le saluer, pour le consoler, etc. Dans d'autres circonstances, peu répandues, car elles portent à controverse, un enseignant peut interagir physiquement avec un élève pour le sécuriser ou protéger d'autres élèves contre une agression. Or, quelle que soit la nature des gestes posés dans une interaction où il y a contacts physiques, ils inquiètent grandement les enseignants depuis que certains d'entre eux ont été poursuivis pour une voie de fait et parfois des attouchements sexuels.

Nombre de travaux fondés sur la théorie de l'attachement ont placé le toucher physique au centre du développement total du jeune apprenant. Des entrevues réalisées auprès d'enseignants ont montré que 98 % de ceux-ci estiment que le contact physique avec un élève renforce son développement émotionnel; 95,5 % soutiennent qu'il montre l'attention de l'enseignant; 94 %

disent qu'il améliore l'humeur dans la classe; 92 % qu'il réduit le stress de l'élève; 83 % qu'il soutient sa concentration; 80 % qu'il améliore son comportement général et 76 % qu'il promeut son développement cognitif (Owen et Gillentine, 2011, p. 860). Ces mêmes auteurs ont montré que le toucher physique se rattache à la construction d'une relation positive entre le maître et les élèves. Selon ces derniers, les enfants apprennent mieux lorsque leurs besoins de base sont comblés, et le toucher aide à réaliser ces besoins.

Hansen (2007) révèle que la plupart des travaux sur le toucher physique dans la relation maîtres et élèves ont montré ses bienfaits. Par le toucher, les enseignants communiquent de l'affection à leurs élèves et instaurent un climat de protection en classe. Sur la base du *Student Teacher Relationship Scale* (STRS) développé par Pianta en 2001, plusieurs études ont mesuré empiriquement l'impact positif du toucher sur les performances scolaires (Andrzejewski et Davis, 2008; Curby, Rimm-Kaufman et Ponitz, 2009; Justice, Cottone, Mashburn et Rimm-Kaufman, 2008; Koles, O'Connor et McCartney, 2009; Spilt, Koomen et Mantzicopoulos, 2010; Thijs et Koomen, 2009; Wentzel, 2012). Ces recherches démontrent en substance comment le toucher va avoir un impact positif sur les élèves selon leurs traits de personnalité, leur vécu quotidien, l'équilibre dont ils ont besoin dans leur éducation.

Cependant, en dépit des avantages du toucher physique dans la relation entre le maître et l'élève, celui-ci est de plus en plus décrié dans la profession et la cause de nombre de déboires judiciaires pour de nombreux enseignants. Plusieurs enseignants l'ont d'ailleurs banni de leurs pratiques et gardent une distance « stratégique » à l'égard de leurs élèves. Sauf que non seulement une telle distance n'est pas en faveur de l'éducation du jeune apprenant, mais elle ne constitue pas non plus une garantie pour que les enseignants ne soient pas poursuivis pour des accusations qui peuvent être vraies ou fausses. En tout état de cause, rechercher pourquoi le toucher physique est tant dénigré dans le milieu éducatif n'est pas indépendant du sort que connaît la punition corporelle. Les inconvénients qui lui sont attribués noient bien souvent les qualités inhérentes d'un toucher maître et élève. Il suffit pour s'en convaincre d'avoir un aperçu de l'historique du toucher physique avant d'étudier le sort que lui réserve la loi.

1.1 Historique et état des lieux du toucher physique entre le maître et l'élève

D'un point de vue historique, le toucher physique en éducation a longtemps été associé à la punition corporelle. Des raisons de gestion de comportements difficiles, antisociaux (intimidation, mensonges, manque de remords, etc.) sont bien souvent associées au recours à la punition corporelle (Durrant, 2005, p. 70). À ce sujet, par exemple, des études en Afrique du Sud ont révélé qu'avant la période de l'indépendance en 1994, la discipline était maintenue dans les écoles grâce à la punition corporelle (Maphosa, 2011, p. 78). Selon Durrant et Ensom, la punition corporelle fait référence à des actes de violence à l'encontre des enfants : fesser, gifler, frapper, forcer à s'agenouiller sur des objets durs, déposer des substances infectes dans la bouche, ainsi que tout autre moyen « de lui apprendre une leçon par la force physique et la douleur » (2004, p. 1). Ces chercheurs révèlent qu'il y a à peu près une vingtaine d'années cette forme d'éducation était encore admise (Durrant et Ensom, 2012, p. 1373). L'opinion publique est, en effet, restée longtemps divisée sur la pertinence de la punition corporelle en éducation. Prairat rapporte, à cet effet, les propos du célèbre pédagogue Heinrich Pestalozzi (1746-1827) lorsque ce dernier, ayant en charge l'éducation d'une centaine d'orphelins, s'exprimait en ces termes à propos de l'utilisation du châtiment corporel : « mes gifles n'ont [...] pu faire aucune mauvaise impression sur mes enfants, parce que j'étais toute la journée au milieu d'eux avec toute la pureté de mon affection, et que je me dévouais entièrement à eux. » (2003, p. 28).

Dans une étude où ils cherchent des éléments explicatifs à certains soutiens en faveur de la punition corporelle au Québec, Gagné *et al.* (2007) montrent que sur 1000 répondants, la majorité y est favorable. Les travaux de Durrant et de ses collaborateurs ont aussi recueilli des résultats similaires. Ils ont relevé l'ambiguïté de l'interprétation du caractère raisonnable de l'intervention physique dans l'éducation de l'enfant (Durrant *et al.*, 2009, p. 65). Alors que plusieurs lois ou règlements provinciaux interdisent formellement la punition corporelle¹, le Code criminel autorise, sous certaines conditions, l'emploi de cette intervention dans le contexte de l'éducation (Durrant *et al.*, 2009, p. 65).

¹ Dans une étude de l'UNESCO, Peter Newell rapporte que la punition corporelle a été prohibée dans les écoles publiques de diverses provinces du Canada dont la Colombie-Britannique, le Québec, la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick, le Yukon, Terre-Neuve, l'île du Prince-Édward, les Territoires du Nord Ouest et le Nunavut (Newell, 2005, p. 41).

En éducation comparée, on peut montrer que, dans les sociétés africaines, les recherches ont révélé que l'usage du fouet a longtemps fait le quotidien des élèves de la part de leurs enseignants. Comi Toulabor a donné une description des punitions corporelles en vogue dans les établissements scolaires togolais ; parmi celles-ci, il y a la « fessée » (egbime popo) (Bayart, 2008, p. 124). Selon nombre de témoignages, cette punition corporelle était parfois l'exigence des parents et rendait les maîtres africains souvent plus sévères que leurs collègues européens (Bayart, 2008, p. 138). Dans les écoles coraniques, « [l]es moments étaient nombreux où, poussé dans une colère frénétique par la paresse ou les bévues d'un disciple, il [le maître] se laissait aller à des violences d'une brutalité inouïe » (Khane, 1961, p. 16). Dans cette emblématique relation éducative africaine entre Samba Diallo et son maître Thierno Bokar², le maître pouvait, par exemple, donner une « pince du pouce et de l'index, longuement sur le gras de la cuisse de l'élève » (Ndoye, 1991). Aujourd'hui encore, là où elle est discutée, la punition corporelle est source de divisions même si le cycle progressiste de son reniement semble irréversible.

Selon les travaux de Newell, en Europe, c'est en 1783 que la Pologne initia le cycle d'interdiction des punitions corporelles dans les écoles (2005, p. 42). Elle fut suivie en cela dès le XX^e siècle par la Russie. Aujourd'hui, la plupart des pays de ce continent ont recours à des lois pour interdire purement et simplement cette pratique, à la suite de la Suède en 1979. Le tableau suivant donne un aperçu des pays européens ayant voté des lois antifessées.

Tableau 1 : Pays et années de vote de lois antifessées en Europe

1983	1
Finlande	1
1987	1
Norvège	1
1989	1
Autriche	1
1994	1
Chypre	1
1997	1

² Samba Diallo est l'héroïne de l'ouvrage à la fois romanesque et philosophique de Cheick Hamidou Khane, *L'aventure ambiguë*. Dans ce classique d'Afrique noire francophone, la relation éducative entre Samba Diallo et son maître, Thierno Bokhar, reste perçue comme un exemple des punitions corporelles dont les jeunes apprenants pouvaient faire l'objet dans les apprentissages pour la vie d'adulte.

Danemark	1
1998	1
Lettonie	1
1999	1
Croatie	1
2000	2
Allemagne	1
Bulgarie	1
2003	1
Islande	1
2004	3
Portugal	1
Roumanie	1
Ukraine	1
2005	2
Hollande	1
Hongrie	1
2006	1
Grèce	1
2007	1
Espagne	1
2009	2
Luxembourg	1
Moldavie	1
Total	19

La situation est encore mitigée dans certaines grandes démocraties. Aux États-Unis, par exemple, alors qu'en 2005 près de 28 États avaient aboli la punition corporelle (Durrant, 2005, p. 55), en Floride, le *Sample policy on ethical conduct of instructional personnel and school administrators*, document d'orientation de l'édiction des règles au sein des établissements scolaires, ne la renie point comme le révèle cette disposition :

Pursuant to section 1002.20 (4) (c), Florida Statutes, corporal punishment of a public school student may only be administered by a teacher or school principal within guidelines of the school principal and according to district school board policy. If corporal punishment is used, it must be administered in accordance with section 1003. 32(1) (k), Florida Statutes. (*Sample policy on ethical conduct of instructional personnel and school*

administrators: 9, consulté le 19/01/15, en ligne sur < <http://www.fldoe.org/core/fileparse.php/7725/urlt/0072434-samplepolicy.pdf> >

Ainsi, la punition corporelle, bien que non interdite selon le principe de l'autorité du maître, est tout de même encadrée. Elle est prévue *a priori* dans les établissements publics. Cet encadrement de la punition corporelle répond aux obligations suivantes selon la section 32 de la *2011 Florida statutes*. L'enseignant devrait donc :

(k) use corporal punishment according to school board policy and at least the following procedures, if a teacher feels that corporal punishment is necessary:

1. The use of corporal punishment shall be approved in principle by the principal before it is used, but approval is not necessary for each specific instance in which it is used. The principal shall prepare guidelines for administering such punishment, which identify the types of punishable offenses, the conditions under which the punishment shall be administered, and the specific personnel on the school staff authorized to administer the punishment.
2. A teacher or principal may administer corporal punishment only in the presence of another adult who is informed beforehand, and in the student's presence, of the reason for the punishment.
3. A teacher or principal who has administered punishment shall, upon request, provide the student's parent with a written explanation of the reason for the punishment and the name of the other adult who was present.

Ces exemples montrent que l'unanimité n'existe pas sur la question de la suppression de la punition corporelle, en dépit des reproches qu'on lui adresse. Les excès qui y sont associés³ ont cependant poussé à affaiblir le soutien qui lui était accordé au Canada. Axelrod en arrive à cette conclusion lorsqu'il émet l'idée que le bannissement de la lanière de cuir dans la correction de l'enfant marque la fin de la punition corporelle dans les écoles canadiennes (2010/2011) ; la punition corporelle doit être relayée au stade de « l'ultimatum » (Axelrod, 2010/2011). En 1971, après une vaste campagne controversée, la Commission scolaire de Toronto a aboli la punition corporelle dans son système (Axelrod, 2010/2011). Entre 1989 et 2001, les gouvernements de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, du Yukon, de l'île du Prince-Édward, des Territoires

³ Il s'agit par exemple de la cause *Brisson c. Lafontaine* dans laquelle, avec une lanière de cuir, l'institutrice frappa son élève de 6 ans pendant 10 à 15 minutes. À la suite de cette correction, l'enfant fut alité et soigné par un médecin pendant quelques jours (Cliche, 2000).

du Nord-Ouest et du Nunavut, de Terre-Neuve et du Labrador, de la Saskatchewan et du Québec⁴ ont amendé leur loi en matière d'éducation pour supprimer purement et simplement la punition corporelle (Axelrod, 2010/2011). Par exemple, en 2001, la *Child care regulation* (RRS c C-7.3 Reg 2) stipulait dans sa disposition 14 (1) (a) que les pratiques de punition corporelle ne sont pas admises dans l'éducation des enfants. Même son de cloche en Ontario où, dès 1990, la *Operation of Schools - General*, loi sur l'éducation, disposait en son article 23 (1.1) que les obligations de l'élève ne pouvaient avoir pour contrepartie la punition corporelle, même avec l'accord de celui-ci. Au Nouveau-Brunswick, la loi est aussi claire en son article 23 : « *A teacher shall not discipline any pupil by administering corporal punishment* ».

Le tableau suivant récapitule les dispositions de lois interdisant formellement la punition corporelle dans les législations des provinces canadiennes :

Tableau 2 : Provinces et lois prohibitives de la punition corporelle

Provinces	Lois	Dispositions
Colombie-Britannique	<i>Child Care Licensing Regulation</i> . BC Reg 332/2007. (<i>Community Care and Assisted Living Act</i>)	Article 52 (1) f
Île du Prince-Édouard	<i>School Ac.</i> RSPEI 1988, c S-2.1.	Article 73
Manitoba	<i>Child Care Facilities (Other than Foster Homes) Licensing Regulation</i> . Man Reg 17/99.	Article 29
Nouveau-Brunswick	- <i>Education Act</i> . SNB 1997, c E-1.12.	- Article 23
	- <i>Schools Act</i> 199. SNL 1997, c S-12.2.	- Article 42
Nouvelle-Écosse	<i>Ministerial Education Act Regulations</i> . NS Reg 80/9. (<i>Education Act</i>)	Article 6 (d) i
Nunavut	<i>Education Act</i> . SNu 2008, c 15.	Article 72
Ontario	<i>Education Act</i> . R.R.O. 1990, Regulation 298 - operation of schools — gene.	Article 23 (1.1)
Ontario	<i>Child and Family Services Act</i> , RSO 1990, c C.11	Article 101

⁴ Au Québec, l'article 245 a été retiré du droit civil québécois lors de la révision du Code civil en 1994. Il stipulait que : « [l]e père, et à son défaut la mère, a sur son enfant mineur et non émancipé un droit de correction modéré et raisonnable, droit qui peut être délégué et que peuvent exercer ceux à qui l'éducation de cet enfant a été confiée ».

Ontario	<i>General, RRO 1990, Reg 262 , (Day Nurseries Act)</i>	Article 45 (1)
Saskatchewan	<i>The Child Care Regulations. RRS, c C-7.3 Reg 2.</i>	Article 14.1
Territoires du Nord-Ouest	<i>Education Act. SNWT 1995, c 28.</i>	Article 34 (3)
Yukon	<i>Education Act, RSY 2002, c 61</i>	Article 36

Toutefois, les dispositions légales qui encadrent la profession enseignante, dont la plupart des textes à connotation professionnelle, laissent une avenue d'expression au toucher physique dans les relations entre maîtres et élèves en ne l'interdisant pas formellement.

1.2 Le sort du toucher physique dans la loi

La profession enseignante pourrait se référer à des textes publics ou privés qui régissent et orientent, en quelque sorte, l'action enseignante. Il serait intéressant de voir leur rapport au contact physique dans la relation entre le maître et l'élève afin de percevoir la place qui lui est réservée.

1.2.1 Les lois publiques régissant la profession enseignante

1.2.1.1 La Loi sur l'instruction publique

Au Québec, la loi régissant l'instruction publique est la LRQ, c I-13.3. Les nombreuses modifications dont elle a fait l'objet sont la marque de l'importance de l'éducation dans le développement de cette province. Historiquement, cette législation s'inscrit dans le vaste processus de développement ou de démocratisation engagé depuis le rapport Parent (1963-1965). Si désormais l'éducation scolaire est consacrée comme un droit fondamental de l'enfant, le devoir de fréquentation de l'école reste pour lui l'obligation associée. Cette présence obligatoire de l'enfant à l'école signifie qu'il pèse sur la tête des acteurs éducatifs des charges liées à l'encadrement de ce dernier. Ainsi, bien qu'il soit du droit de l'enseignant de diriger la conduite des élèves qui lui sont confiés, il est dans l'obligation de « prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne ». (Art. 22. 3) (LRQ, c I-13.3.) De plus, il doit aussi « agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses

élèves ». (Art. 22. 4) (LRQ, c I-13.3.) En raison de la présence obligatoire de l'élève à l'école, l'enseignant peut se retrouver face à un grand défi : celui d'amener une personne contre son gré à quasiment « aimer » l'école. L'enfant, conscient de sa position dominante dans le système scolaire, peut donc prendre plaisir à confronter l'enseignant à la dure réalité de son métier. C'est donc constamment qu'il va mettre à l'épreuve ses limites d'intervention. Les enseignants semblent peu outillés matériellement pour faire face à cet imbroglio socioéducatif. Ils optent en général pour une grande distance vis-à-vis de leurs élèves. Pourtant, l'article 19 de la loi sur l'instruction publique leur stipule qu'ils doivent faire les meilleurs choix pour favoriser la formation d'un citoyen sensible à la vie démocratique et aux valeurs inhérentes à la diversité. On a donc pu penser que la liberté de choix accordée aux enseignants, à la lumière de l'article 19 de la Loi sur l'instruction publique, soit à la mesure des conflits que ceux-ci pourraient rencontrer et puisse justifier diverses méthodes d'enseignement et d'apprentissage, dont celles ayant un toucher physique pour médiateur.

1.2.1.2 La Loi sur la protection de la jeunesse et la Charte des droits et libertés de la personne

L'une des voies de résolution des conflits qui apparaissent dans le cadre de l'école reste la *Loi sur la protection de la jeunesse*. Son but premier est d'assurer la sécurité et le développement des enfants. Cette loi tire sa légitimité et sa source de la *Charte des droits et libertés de la personne*. En effet, dans sa toute première disposition, la Charte reconnaît aux personnes un droit acquis à la vie, ainsi qu'à la sûreté, à l'intégrité et à la liberté. La Charte crée d'ailleurs la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. L'article 57 de la Charte est clair quant à sa mission : « veiller au respect des principes énoncés dans la présente Charte ainsi qu'à la protection de l'intérêt de l'enfant et au respect des droits qui lui sont reconnus par la *Loi sur la protection de la jeunesse* ». Sur ce point, l'article 3 de la *Loi sur la protection de la jeunesse* énumère les besoins moraux, intellectuels, affectifs et physiques de l'enfant. Ces besoins sont-ils fondamentalement antinomiques au toucher physique d'un enseignant? Certainement pas, si l'on s'en tient aux recherches ci-dessus mentionnées qui ont établi un lien pertinent entre le toucher physique de l'enseignant et la réalisation des besoins éducatifs du jeune apprenant.

L'article 43 du *Code criminel* constitue, à l'heure actuelle, le meilleur rempart des enseignants contre toutes accusations pour voies de fait.

1.2.1.3 L'article 43 du *Code criminel* ou la loi sur la fessée

L'article 43 du *Code criminel* autorise de discipliner l'enfant placé sous la responsabilité de l'enseignant et de légitimer son action ou même de sanctionner son inaction. On le qualifie à tort ou à raison de loi sur la fessée. L'enseignant pourrait ainsi se réfugier derrière cet article pour légitimer son intervention physique dont le but était de discipliner le jeune apprenant. Cet article a été jugé constitutionnel par la Cour Suprême du Canada dans la célèbre affaire *Canadian Foundation for Children, Youth and the Law c. Canada (Procureur général)*, [2004] 1 R.C.S. 76. L'article 43 évalue la mesure de la force physique raisonnable pour corriger un enfant (Harvengt, 2011). Cependant, la société est encore partagée sur le point de savoir s'il faut toujours maintenir cette loi dans le cadre de la profession enseignante.

Suivant la doctrine humanitaire, la punition aurait en soi des vertus curatives. L'on punit une personne moins parce qu'elle le mérite que pour la guérir et décourager les autres de l'accomplissement du même acte. Malgré l'admission générale de la punition, certains font valoir des inconvénients liés à toute formule éducative portée sur le châtime corporel (Short, Short et Blanton, 1994) fut-elle raisonnable. En effet, lors des débats au Sénat relativement au projet de loi modificatif de l'article 43, l'honorable Vivienne Poy s'est formellement prononcée en faveur de l'annulation pure et simple de cette disposition. Elle se situait ainsi dans le prolongement de près de 200 organisations du Canada qui font pression sur le gouvernement fédéral pour l'abrogation de ce texte.

Contrairement aux dispositions publiques qui ne semblent pas formellement renier la punition corporelle, les textes émanant d'organisations professionnelles sont plus réservés. Ils requièrent bien souvent des enseignants une abstention de toucher physiquement à leurs élèves.

1.2.2 Les lois privées régissant la profession enseignante

1.2.2.1 Les codes d'éthique ou de bonnes conduites

La profession enseignante est une activité dans laquelle l'enseignant est confronté à une variété de dilemmes moraux pour lesquels il a besoin d'orientation. Le toucher physique dans la relation entre maîtres et élèves en fait partie. Les codes de bonnes conduites ou codes d'éthique des écoles peuvent se destiner à orienter l'enseignant dans la réalisation de sa fonction. Si le code de bonnes conduites est perçu comme devant régir les comportements, le code d'éthique tend beaucoup plus vers une aspiration (Forster, 2012, p. 1) de la profession. Cependant, la confection, voire l'efficacité de ces documents ne semble pas une tâche aisée. Sur le terrain, de plus en plus d'enseignants sont poursuivis devant les tribunaux pour des comportements considérés inappropriés (Barrett *et al.*, 2012, p. 890). Le toucher physique est, en général, au centre de ces débats par le biais de la voie de fait ou de l'attouchement sexuel.

En éducation comparée, la confection des codes d'éthique et de bonnes conduites est une politique que l'on retrouve dans plusieurs pays. La question a été à l'ordre du jour dans la majorité des pays anglo-saxons où des codes d'éthique professionnelle ont été élaborés⁵ (Poisson, 2009). Au contraire des dispositions étatiques plus libérales ou relatives, nombre de ces codes sont restrictifs en ce qui concerne le toucher physique dans la relation entre maîtres et élèves. Ils enlèvent tout soutien à l'enseignant concerné par des poursuites portant sur le toucher. Aux États-Unis, une étude a révélé que 41 % des répondants ont affirmé que leur école a institué des protocoles qui limitent les contacts physiques avec les élèves; 61 % de ces personnes ont confirmé cependant qu'il s'agissait de règles fondées sur des pratiques informelles (Anderson et Levine, 1999). Cette même étude rapporte le fait que les enseignants déconseillent fortement à leurs collègues de rester seuls dans une salle avec un élève; cela est fortement déconseillé aux enseignants de sexe masculin à l'égard des élèves du sexe opposé (Anderson et Levine, 1999, p. 838). La majorité des répondants (67 %) déconseille même de toucher les élèves à l'épaule, peu importe le sexe; une plus large majorité (71 %) déconseille également les gestes d'affection

⁵ On peut citer par exemple : l'Inde, l'Afrique de Sud, le Royaume-Uni, les États-Unis (Floride), le Canada anglais (Ontario), la Nouvelle-Zélande, l'Australie (Victoria).

tels que les embrassades (*hug*) pour montrer de l'affection ou pour mettre l'élève dans une situation plus confortable (Anderson et Levine, 1999, p. 839).

De façon plus formelle, une étude de l'UNESCO a pu établir que l'objectif des codes d'éthique et de bonnes conduites est de préserver « l'honneur » et « la dignité » de la profession enseignante (Poisson, 2009, p. 20). L'enseignement, dit-on, est une profession noble et une telle orientation s'y rattache nécessairement. À la demande de l'UNESCO, les travaux engagés en vue de comparer les règles qui président à la confection de ces codes dans divers pays soutiennent que ceux-ci visent un noyau dur de valeurs. Il s'agit concrètement de valeurs telles que l'intégrité, l'honnêteté, la vérité, l'équité, le respect des autres, la patience, la paix, la confiance, le courage, la diligence, l'hospitalité, l'amitié, etc. (Poisson, 2009, p. 20). Le cas de l'Inde aide à avoir un aperçu de l'orientation de la plupart des codes professionnels. En Inde, en effet, l'AITPF (*All India Teachers' Professions Federations*) a élaboré un code d'éthique professionnelle dans lequel l'enseignant dans la relation avec ses élèves doit remplir les obligations suivantes :

- respecter les droits des élèves tels que fixés dans la Convention des Nations unies de 1989 sur les droits des enfants;
- lutter pour parvenir au développement intellectuel, social et moral de l'apprenant;
- traiter les jeunes apprenants avec amour et affection, être juste et impartial sans aucune forme de discrimination;
- ne pas divulguer d'informations de nature confidentielle touchant à l'apprenant sauf à ses parents ou aux personnes habilitées par la loi à recevoir de telles informations;
- ne pas abuser de la relation personnelle maître et élèves;
- respecter les croyances morales et religieuses des élèves;
- mettre tout en œuvre pour éviter aux apprenants d'être victimes d'abus sexuels ou de la pandémie du VIH /SIDA;
- se donner une discipline vestimentaire et comportementale pour servir d'exemple aux élèves (Poisson, 2009, p. 53).

A priori, l'on est prompt à juger ces dispositions incompatibles avec la punition corporelle et *a fortiori* avec le toucher physique. Cependant, à l'analyse, on peut se rendre compte que ces règles n'auront de sens véritable que face à des situations concrètes qui définiront la légitimité d'un toucher physique, voire d'une punition corporelle. C'est pourquoi elles ne peuvent être élaborées autrement qu'en des règles générales et impersonnelles. Tout cas pratique va donner l'occasion d'évaluer la justesse ou la faiblesse des prescriptions compilées dans les codes

éthiques et de bonnes conduites. Ces règles font aussi l'objet de quelques critiques qu'il apparaît pertinent de relever.

1.2.2.2 La critique des règles d'élaboration des codes privées

La critique majeure faite à ces documents est de constater que les organisations professionnelles des enseignants peinent à développer et à adopter des codes de conduites fondés sur des principes de base, des normes exécutoires ou applicables (Barrett *et al.*, 2012, p. 891). Ces documents destinés à guider le comportement des enseignants sont trop généraux et vagues; par conséquent, ils guident peu les enseignants et les professionnels chargés d'évaluer et de discipliner les enseignants (Barrett *et al.*, 2012, p. 891). Ils reprennent, pour la plupart, des obligations éthiques génériques de l'enseignant. Sur ce plan, l'enseignant doit, de façon générale, renforcer la qualité de l'enseignement apporté aux élèves; rechercher le bien-être intellectuel, moral, physique et social de ses élèves; admettre le privilège de sa relation avec ses élèves et de ne jamais vouloir en profiter (Guarneri, 2009, p. 17). Mais, comment doit-il s'y prendre en pratique, cela reste une question en souffrance. Seule l'étude de cas concrets est à même de mieux préciser les règles générales élaborées et de faire éventuellement des aménagements dans le sens de l'amélioration de la profession. Surtout que, pour toute question touchant à la sanction d'un enseignant, l'UNESCO recommande la plus grande clarté⁶ (UNESCO, 1966). Un enseignant devrait idéalement avoir une vue claire de son rôle, de ses interventions, de ce qui lui est permis et de ce qui lui est interdit de faire.

Dans ses travaux sur les codes d'éthique dans le domaine de l'éducation, Forster semble apporter une explication au caractère imprécis, vague ou général des codes d'éthique ou de conduites. Il reconnaît que, si l'on peut facilement énoncer des principes généraux pour guider les enseignants, les circonstances particulières d'un dilemme moral font, toutefois, appel à la capacité autonome de formuler un jugement éthique (Foster, 2012, p. 14). Cette capacité devrait pouvoir prendre appui sur l'intégrité et le respect qui sont des valeurs au cœur de la profession. Cette dernière perception reste une observation importante. En effet, le toucher physique de l'enseignant est une situation spécifique qui n'est pas expressément évoquée dans les standards

⁶ 47 : «Les mesures disciplinaires applicables aux enseignants pour fautes professionnelles devraient être clairement définies».

généraux des règles encadrant la profession enseignante. Elle requiert cette capacité de jugement moral de l'enseignant. C'est pourquoi l'étude de cette situation concrète dans les décisions des cours a toute son importance. Elle permettra de saisir le regard des juges sur cette capacité de jugement pour envisager éventuellement des normes éthiques susceptibles de l'encadrer de façon plus spécifique et de mieux lire la responsabilité éducative de l'enseignant quand il est question du toucher physique avec ses élèves.

Conclusion

Au terme de cet aperçu, on peut se rendre compte que le toucher physique n'est pas *a priori* antinomique aux obligations de l'enseignant. L'attitude négative qui vise à s'interdire tout toucher physique émane plus de la peur des poursuites judiciaires que d'un impact négatif sur le développement total de l'élève. Force est de constater aussi que cette attitude négative ne résout pas le problème, car le toucher physique reste un besoin de l'éducation des jeunes apprenants. À l'instar des disciplines de santé, de beauté et même de sécurité, il doit être standardisé, encadré, professionnalisé pour gagner en crédibilité. S'il s'est avéré que dans plus de 80% des cas de poursuites contre les enseignants du fait de ce toucher physique, ceux-ci sont relaxés (Jeffrey *et al.*, 2009), cela suppose, en conséquence, que ces décisions sont un réservoir pour rechercher les touchers physiques et les conditions de validation et de standardisation qui fixeront la responsabilité éducative des enseignants en la matière.

Références

- Anderson, E. M. et M. Levine (1999). « Concerns about allegations of child sexual abuse against teachers and the teaching environment », *Child abuse & neglect*, vol. 23, n° 8, p. 833-843.
- Andrzejewski, C. E. et H. A Davis (2008). « Human contact in the classroom : Exploring how teachers talk about and negotiate touching students », *Teaching and Teacher Education, An International Journal of Research and Studies*, vol. 24, n° 3, p. 779-794.
- Axelrod, P. (2010 / 2011). « Banning the strap : the end of corporal punishment in canadian schools », *Éducation Canada*, vol. 51, n° 1, p. 39-41.
- Barrett, D. E. *et al.* (2012). « How Do Teachers Make Judgments about Ethical and Unethical Behaviors? Toward the Development of a Code of Conduct for Teachers », *Teaching and Teacher Education, An International Journal of Research and Studies*, vol. 28, n° 6, p. 890-898.

- Bayart, J.-F. (2008). « Hégémonie et coercition en Afrique subsaharienne », *Politique africaine*, vol. 2, n° 110, p. 123-152.
- Bourgonje, P. et R. Tromp (2011). *Des éducateurs de qualité : étude internationale des compétences et des normes régissant la profession enseignante* : Internationale de l'Éducation et Oxfam Novib.
- Cliche, M. A. (2000). « Est-ce vraiment pour son bien? - évolution de la norme de raisonabilité des punitions corporelles dans la jurisprudence québécoise et canadienne - 1864-1998 », *Revue juridique Thémis de l'Université de Montréal (RJT)*, vol. 34, p. 481-514.
- Curby, T. W., S. E. Rimm-Kaufma et C. C. Ponitz (2009). « Teacher–Child Interactions and Children’s Achievement Trajectories Across Kindergarten and First Grade », *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, n° 4, p. 912-925.
- Durrant, J. (2005). « Corporal punishment : prevalence, predictors and implications for child behaviour and development », dans N. S. Hart *et al.* (dir.), *Eliminating corporal punishment - The way forward to constructive child discipline*, Paris, UNESCO, (p. 49-90).
- Durrant, J. et R. Ensom (2012). « Physical punishment of children : Lessons from 20 years of research », *Canadian Medical Association Journal*, vol. 184, p. 1373-1377.
- Durrant, J. *et al.* (2009). « Protection of Children from Physical Maltreatment in Canada : An Evaluation of the Supreme Court’s Definition of Reasonable Force », *Journal of aggression, Maltreatment & Trauma*, vol 18, n° 1, p. 64-87.
- Durrant, J., et R. Ensom (2004). *Physical Punishment of Children*, Toronto (ON), Faculty of Social Work, University of Toronto.
- Forster, D. J. (2012). « Codes of Ethics in Australian Education : Towards a National Perspective », *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 37, n° 9, p.1-19.
- Gagné, M.-H. *et al.* (2007). « Predictors of Adult Attitudes toward Corporal Punishment of Children », *Journal of Interpersonal Violence*, vol. 22, n° 10, p. 1285-1304.
- Guarneri, C. M. (2009). *Examining the Need for a Code of Conduct in New Jersey Teacher Union Contracts*. (Thèse de doctorat). New Jersey, Seton Hall University.
- Hansen, J. (2007). « The Truth about Teaching and Touching », *Childhood Education*, vol. 83, n° 3, p. 158-162.
- Harvengt, D. (2011). « L’intervention physique à l’école et ses dérives judiciaires », *Formation et profession*, vol. 18, n° 1, p. 18-21.
- Jeffrey, D. *et al.* (2009). « Le droit et l’éthique dans la profession enseignante », dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l’éthique professionnelle des enseignants*, Québec, Presses de l’Université du Québec, p. 75-97.

- Justice, L. *et al.* (2008). « Relationships Between Teachers and Preschoolers Who Are At Risk : Contribution of Children's Language Skills, Temperamentally Based Attributes, and Gender », *Early Education & Development*, vol. 19, n° 4, p. 600-621.
- Kane, H. (1961). *L'aventure ambiguë : récit*. Paris, 10/18.
- Koles, B., E. O'Connor et K. McCartney (2009). « Teacher–Child Relationships in Prekindergarten: The Influences of Child and Teacher Characteristics », *Journal of Early Childhood Teacher Education*, vol. 30, n° 1, p. 3-21.
- Maphosa, C. (2011). « Discipline versus punishment : which way for educators in south African schools? », *International Journal on Trends in Education and their Implications*, vol. 1, n° 4, p. 76-87.
- Ndoye, A. K. (1991). « La relation éducative Thierno - Samba Diallo dans "L'aventure ambiguë" », *Ethiopiennes, revue semestrielle de culture négro-africaine*, nouvelle série, volume 7, n° 54.
- Newell, P. (2005). *The human rights imperative for ending all corporal punishment of children. Eliminating corporal punishment the way forward to constructive child discipline*, Paris, UNESCO.
- Owen, P. et J. Gillentine (2011). « Please touch the children : appropriate touch in the primary classroom », *Early Child Development and Care*, vol. 181, n° 6, p. 857-868.
- Poisson, M. (2009). *Guidelines for the design and effective use of teacher code of conduct*, Paris, UNESCO / International Institute for Educational Planning.
- Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Short, P., R. J. Short et C. Blanton (1994), *Rethinking Student Discipline – Alternatives that Work*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press.
- Spilt, J. L., H. M. Y. Koomen et P. Y. Mantzicopoulos (2010). « Young children's perceptions of teacher-child relationships : An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 31, p. 428-438.
- Thijs, J. et H. M. Y. Koomen (2009). « Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher-child relationships : Examining the roles of behavior appraisals and attributions », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 24, n° 2, p. 186-197.
- UNESCO (1966). *Recommandations concernant la condition du personnel enseignant*, Paris, UNESCO.
- Weigand, G. et R. Hess (2007), *La relation pédagogique*, nouvelle édition, Paris, Economica.

Wentzel, K. R. (2012). « Teacher-Student Relationships and Adolescent Competence at School », dans T. Wubbels *et al.* (dir.), *Interpersonal Relationships in Education - An Overview of Contemporary Research*.

Endoctrinement et enseignement des religions à l'école : quels enjeux éthiques pour les enseignants du secondaire?

Stéphanie Gravel

Étudiante au doctorat en sciences des religions et en éducation

Université de Montréal

Résumé : L'enseignement culturel et non confessionnel des religions pose de nombreuses questions éthiques et pédagogiques. Les concepts de *neutralité*, d'*impartialité* et d'*endoctrinement* sont au cœur du débat. Dans cet article, nous tentons d'éclairer le lien établi entre ces concepts dans la littérature scientifique, le programme québécois *Éthique et culture religieuse (ECR)* (Gravel et Lefebvre, 2012; MELS, 2008) et les propos de 12 enseignants d'ECR provenant d'entrevues semi-directives. Pour ce faire, dans un premier temps, nous analysons les concepts de neutralité, d'impartialité et d'endoctrinement. Puis, dans un deuxième temps, nous présentons le contenu de la posture professionnelle exigée des enseignants de ce programme, pour ensuite examiner les liens existants entre cette dernière et les caractéristiques de l'endoctrinement. Dans un troisième temps, nous analysons les propos d'enseignants d'ECR autour de cette question. Nos données proviennent d'une recherche doctorale intitulée « L'impartialité et le programme *Éthique et culture religieuse* ». Cette recherche étudie le discours de 12 enseignants d'Éthique et culture religieuse (ECR) au secondaire portant sur leur posture professionnelle d'impartialité à partir d'entrevues semi-directives et ce, dans différents milieux socioculturels d'écoles privées ou publiques de Montréal et de l'extérieur du Grand Montréal. Ensuite, nous présentons notre méthodologie de recherche ainsi que nos premières analyses portant sur les liens établis par les enseignants entre l'endoctrinement et l'exigence d'impartialité en ECR. Nous répondons aux questions suivantes : comment les enseignants interrogés définissent-ils et utilisent-ils le terme endoctrinement? Quels liens pouvons-nous établir entre la posture professionnelle exigée en ECR, les caractéristiques de l'endoctrinement telles qu'elles sont présentées dans notre grille d'analyse et les propos des enseignants interrogés?

1. Introduction

L'enseignement de l'Éthique et culture religieuse (ECR) pose de nombreuses questions d'ordre éthique et pédagogique quant à la posture de l'enseignant. Neutralité, impartialité et endoctrinement sont au nombre des concepts ici en jeu et que nous étudions dans cet article sous l'angle du concept d'endoctrinement pour ensuite présenter les résultats d'une recherche réalisée auprès d'enseignants en ECR au secondaire. Ainsi, dans cet article, nous tentons d'éclairer la

posture pédagogique de l'enseignant (dont la neutralité et l'impartialité) à partir du concept d'endoctrinement et en accordant une attention particulière au programme Éthique et culture religieuse (ECR). Pour ce faire, dans un premier temps, nous analysons le concept d'endoctrinement tel qu'il est présenté dans la littérature scientifique et dans le programme ECR. Puis, dans un deuxième temps, après avoir présenté le contenu de la posture professionnelle exigée des enseignants du programme ECR, nous résumons les relations entre cette dernière et l'endoctrinement. Dans un troisième temps, nous présentons notre analyse des propos d'enseignants d'ECR que nous avons recueillis afin de connaître l'usage qu'ils font du terme endoctrinement et d'identifier les liens entre la posture professionnelle exigée en ECR, les caractéristiques de l'endoctrinement et les propos des enseignants.

Avant d'aborder la notion d'endoctrinement, nous distinguerons brièvement l'utilisation pédagogique des termes *neutralité*, *impartialité* et *objectivité* (Gravel et Lefebvre, 2012). Alors que le terme *neutralité*¹ renvoie généralement à l'absence totale d'influence et de parti pris dans une situation (Montefiore, 1976), deux définitions se dégagent du terme *impartialité*². La première est synonyme du terme *neutralité* (Legendre, 2005a). La deuxième renvoie à l'intervention d'un agent impartial dans un conflit, à partir de règles et de valeurs communes acceptées par tous et indépendamment de ses préférences personnelles (Ogien, 2004). L'*objectivité*, quant à elle, renvoie à un rapport au savoir et est souvent synonyme de la deuxième définition d'*impartialité* (Elliott, 1982; Estivalezes, 2005; Lebuis, 2008; Legendre, 2005b). Dans le programme ECR, l'*objectivité* est synonyme de la deuxième définition d'*impartialité*, opposant ces deux termes à la *neutralité*.

Examinons maintenant le concept d'endoctrinement. Le verbe endoctriner est défini comme suit :

faire adopter ou imposer une doctrine, des idées à quelqu'un; faire partager à quelqu'un ses opinions, lui faire adopter telle doctrine, telle attitude en lui imposant des règles de pensée, de conduite; catéchiser : endoctriner des jeunes (Larousse, 2014, p. 411).

¹ Le concept de neutralité prend racine dans le terme latin *neuter* qui signifie 'ni l'un ni l'autre'.

² L'impartialité prend racine dans le terme latin *partialis* qui signifie 'partial, qui prend parti' et du latin *in* qui veut dire 'sans'.

Cette définition contient deux grandes perspectives, soit celle du partage, plus positive, et celle de l'imposition, visiblement négative. Un lien explicite est fait à la religion, à travers le verbe « catéchiser ». Le groupe des jeunes est désigné comme cible ou destinataire de l'endoctrinement, rappelant ainsi que le débat sur l'endoctrinement concerne souvent un public d'âge mineur et en phase d'apprentissage.

De son côté, Olivier Reboul, professeur français émérite en philosophie de l'éducation de l'Université de Montréal et de Strasbourg, précise que pour endoctriner, l'enseignant doit en avoir l'intention explicite et qu'il doit utiliser une des méthodes pédagogiques « endoctrinantes³ ». Pour ne pas endoctriner, l'enseignant doit présenter un contenu objectif et scientifique, mais pas neutre. Selon Reboul, l'enseignement transmet un savoir universellement admis, objectif⁴ et scientifique alors que l'endoctrinement concerne une croyance subjective et imposée. Il oppose donc l'endoctrinement à l'objectivité, concept qu'il différencie de la neutralité. Reboul considère qu'aucun enseignement ne peut être neutre puisque la neutralité signifie ne prendre ni pour l'une ni pour l'autre position dans un conflit. Finalement, un enseignant endoctrine s'il transmet une idéologie, c'est-à-dire un ensemble de croyances non prouvées, partiales et sans esprit critique. Il oppose donc l'idéologie ou la doctrine à un contenu objectif et critique qui seul peut permettre à un enseignant d'éviter l'endoctrinement.

De son côté, le philosophe québécois Jean-Guy Daoust (1976) exclut de l'endoctrinement deux attitudes pédagogiques qu'il identifie davantage à l'objectivité et à l'impartialité. Premièrement, l'enseignement objectif et impartial doit favoriser l'enseignement du « pluralisme », c'est-à-dire présenter plusieurs philosophies juxtaposées en indiquant ses préférences sans chercher à valoriser ces dernières. Deuxièmement, afin de ne pas endoctriner, l'enseignant impartial et objectif doit favoriser une autonégation de ses points de vue; c'est-à-dire il peut affirmer son point de vue, mais en le mettant à distance comme un possible et non comme la vérité afin d'éviter l'adhésion des élèves à ce point de vue.

³Selon Reboul, les méthodes d'endoctrinement sont la contrainte, l'autorité, l'imposition d'une croyance, la violence, les préjugés, le dogme, déformer les faits et sélectionner l'information arbitrairement.

⁴ Dans la définition de Reboul, l'objectivité est "le propre de toute connaissance qui peut se donner comme universelle et nécessaire, parce qu'elle exclut les préjugés et les passions et parce qu'elle porte sur des propositions démontrées ou sur des faits prouvés » (Reboul, 1977, p. 54).

Pour le professeur émérite en éducation, Terence Copley de l'University d'Oxford (2008) aucun enseignement ne peut être neutre, tout enseignement constituant un endoctrinement; c'est-à-dire « la communication générale d'une doctrine » (Copley, 2008, p. 22) ». Constatant que l'endoctrinement est plus souvent associé à un contenu religieux, il applique sa définition de l'endoctrinement à quatre approches pour l'enseignement des religions⁵. Selon lui, « l'enseignement sur les religions » (*teaching about religions*), c'est-à-dire un cours non confessionnel transmettant uniquement une connaissance objective des religions, n'est pas neutre puisqu'il promet un « endoctrinement laïque » en favorisant des valeurs séculières comme la non-violence, le respect, la connaissance, etc. Ainsi, même si les concepteurs des programmes « about religions » disent que leur approche est neutre et évite l'endoctrinement, Copley réfute cette thèse au nom des valeurs qu'un tel programme transmet. Pour Copley, il est impossible d'enseigner sans endoctriner et transmettre des valeurs.

À ce sujet, le professeur émérite en éducation, Thomas R. Murray (1993) de l'Université de Californie, considère que tout enseignement implique la transmission des valeurs, mais cela ne signifie pas nécessairement l'endoctrinement des élèves. En effet, si l'enseignant utilise l'approche *delineated options*⁶, qui permet d'analyser de nombreuses valeurs qui sous-tendent diverses positions, ou encore l'approche de la « clarification des valeurs », qui demande aux étudiants de justifier leur propre jugement de valeur sur un sujet donné, alors l'enseignant n'endoctrine pas ses élèves. De son côté, le psychologue américain Lawrence Kohlberg (1971) de l'Université de Chicago considère que, puisque la transmission des valeurs en éducation est inévitable, alors l'enseignant ne peut éviter l'endoctrinement. Si ce dernier transmet délibérément ses propres valeurs en classe, il endoctrine en imposant son opinion personnelle. Par contre, s'il laisse choisir les élèves entre différentes valeurs et points de vue sans dire le sien, il endoctrine ces derniers au relativisme sans développer leur pensée critique

Selon les professeurs de philosophie Harvey Siegel (1986) de l'Université de Miami, Stefaan E. Cuypers (2006) de l'Université catholique Leuven en Belgique et Haji Ishtiyaque de

⁵ « Teaching about religion » qui transmet de la connaissance sur les religions uniquement, « Induction into a specific religion » qui vise le développement spirituel des élèves dans des écoles confessionnelles, « Educational within a rooted community » présent dans des écoles confessionnelles accessibles uniquement à une communauté religieuse, et finalement « teaching from religion » où les élèves sont invités à apprendre des religions et permettre leur développement personnel, qu'ils soient croyants ou non.

⁶ Dans cette approche, l'enseignant peut présenter sa propre position ou décider de la dissimuler.

l'Université de Calgary, le développement de la pensée critique chez les élèves permet d'éviter l'endoctrinement en éducation. Pour Cuypers et Ishtiyaque, même si l'endoctrinement et la pensée critique en enseignement ont en commun de transmettre des idées et des doctrines par un tiers, c'est la capacité d'argumenter, de justifier et de raisonner leur réflexion qui différencie ces deux attitudes pédagogiques. Selon Siegel, l'enseignement devient endoctrinement lorsque l'enseignant propose des croyances sans présenter leurs raisons et leurs fondements, c'est-à-dire sans une pensée critique. Siegel considère donc qu'un enseignant peut transmettre des croyances sans endoctriner et ce, s'il encourage le développement de la rationalité des élèves et de leur pensée critique. Pour Normand Baillargeon (2009), professeur en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal, l'éducation vise l'ouverture d'esprit et le développement de la pensée critique de l'élève, alors que l'endoctrinement engendre la fermeture d'esprit. L'enseignant d'ECR doit donc se méfier de l'endoctrinement tant politique que religieux de ce programme. Par l'endoctrinement politique, Baillargeon fait ici référence à la formation de bons citoyens prévue dans les finalités du programme ECR. Cette notion d'endoctrinement politique rejoint celle du professeur de science politique Francis Dupuis-Déri de l'Université du Québec à Montréal pour qui le comité d'élève est une méthode d'endoctrinement⁷ au libéralisme politique et non une simple socialisation⁸.

2. Le concept d'endoctrinement en éducation scolaire : grille d'analyse

Come le concept d'endoctrinement en éducation peut être associé à plusieurs définitions, selon les auteurs et les contextes dans lesquels il est utilisé, nous avons choisi de nous inspirer de l'ouvrage *L'Endoctrinement* de Reboul (1977). Dans cet ouvrage, Reboul définit l'endoctrinement comme suit : 1- enseigner une doctrine pernicieuse; 2- utiliser son enseignement pour propager une doctrine partisane; 3- faire apprendre sans comprendre ce qu'on devrait comprendre; 4- utiliser pour enseigner l'argument d'autorité; 5- enseigner à partir de préjugés; 6- enseigner à partir d'une doctrine comme si elle était la seule possible; 7- enseigner comme scientifique ce qui ne l'est pas; 8- n'enseigner que les faits en faveur de sa doctrine; 9-

⁷ Francis Dupuis-Déri définit l'endoctrinement politique comme « un acte volontaire pensé et mis en place par l'autorité à des fins politiques, pour former des partisans et/ou pour diminuer les risques qu'apparaissent des dissidents (Dupuis-Déri, 2006, p. 694).

⁸ Francis Dupuis-Déri définit la socialisation comme : « un processus d'évolution sociopsychologique d'un individu vivant en collectivité » (Dupuis-Déri, 2006, p.694).

falsifier les faits pour étayer sa doctrine; 10- sélectionner arbitrairement telle partie du programme d'études; 11- exalter dans son enseignement une valeur au détriment des autres; 12- propager la haine par son enseignement; 13- imposer la croyance par la violence (p. 13-25).

Nous avons regroupé ces divers aspects de l'endoctrinement ainsi que ceux des auteurs analysés ci-dessus sous trois caractéristiques définissant l'endoctrinement : l'intention, la méthode et le contenu.

1- La première catégorie de l'endoctrinement concerne l'intention. L'enseignant qui endoctrine a l'intention planifiée d'imposer et d'influencer volontairement ses élèves afin de faire adhérer ces derniers à son message personnel, sans leur volonté ni leur participation.

2- La deuxième catégorie a trait à la méthode utilisée par l'enseignant. Plusieurs méthodes d'endoctrinement sont mentionnées par les auteurs cités : abuser de son autorité, utiliser la violence, propager la haine, déformer les faits, sélectionner l'information arbitrairement, omettre ou exclure une idée ou une ressource, choisir une question, utiliser l'endoctrinement direct ou rationnel, persuader, contraindre par coercition, propagande ou prosélytisme, dogmatiser, catéchiser, manipuler, faire apprendre sans comprendre, enseigner que les faits en faveur de sa doctrine, ne pas présenter de points de vue contraires, présenter un seul point de vue, exalter dans son enseignement telle valeur au détriment des autres et présenter son opinion comme la seule vérité.

3- La troisième concerne le contenu. Comme son nom l'indique, l'endoctrinement est le fait de transmettre une doctrine. Selon les auteurs analysés, la doctrine transmise concerne une croyance, un point de vue, une opinion ou une préférence de l'enseignant. Cette dernière est subjective, non prouvée, non rationnelle, non scientifique, indémontrable, sans distance ni critique. Elle peut être un préjugé, un dogme, une idéologie ou une doctrine pernicieuse ou partisane présentée comme une vérité. Et finalement, elle peut concerner un contenu ou une doctrine religieuse, politique ou encore laïque.

Sous un autre angle, nous avons regroupé ce qui s'oppose à l'endoctrinement dans les réflexions d'auteurs analysés. Nous y retrouvons 11 caractéristiques s'opposant à l'endoctrinement.

1. La première concerne le savoir scientifique, c'est-à-dire la production d'une connaissance prouvée par la démarche scientifique et universellement admise (Reboul, 1977).
2. La deuxième concerne la rationalité, c'est-à-dire la capacité d'évaluer les raisons de différents points de vue et d'utiliser la raison dans une réflexion (Cuypers, 2006).
3. La troisième concerne la pensée critique, c'est-à-dire l'argumentation, la justification et le raisonnement sur les fondements d'une réflexion (Cuypers, 2006).
4. La quatrième concerne l'ouverture d'esprit, c'est-à-dire l'attitude d'une personne faisant preuve d'une grande tolérance, manifestant de l'intérêt, de la curiosité et de la compréhension pour les idées qui diffèrent en partie ou totalement des siennes (Larousse, 2014, p. 769).
5. La cinquième concerne la socialisation, c'est-à-dire le processus sociopsychologique naturel d'un individu vivant en collectivité, qui évolue au contact de la société sans que ses changements ne soient planifiés par l'autorité politique (endoctrinement politique) (Dupuis-Déri, 2006).
6. La sixième concerne le pluralisme, c'est-à-dire la présentation de plusieurs points de vue (Daoust, 1976).
7. La septième concerne l'autonégation, c'est-à-dire la prise de distance avec son point de vue personnel (Daoust, 1976).
8. La huitième concerne l'objectivité, c'est-à-dire la transmission de propositions démontrées ou de faits prouvés qui ne proviennent pas de préjugés ou de réflexions personnelles (Reboul, 1977, p. 54).
9. La neuvième concerne l'impartialité, c'est-à-dire l'intervention à partir de règles et de valeurs générales acceptées par tous, indépendamment de la situation particulière dont il est question ou des préférences personnelles de l'enseignant (Ogien, 2004).
10. La dixième concerne la neutralité, c'est-à-dire un enseignant qui ne prend ni pour l'une ni pour l'autre position dans un conflit (Reboul, 1977, p. 62).
11. La dernière oppose l'endoctrinement à l'enseignement, c'est-à-dire qu'un enseignement doit utiliser des méthodes pédagogiques qui ne sont pas endoctrinantes (Reboul, 1977).

En résumé, selon les auteurs analysés, pour endoctriner, l'enseignant doit avoir l'intention planifiée de transmettre une doctrine, c'est-à-dire une croyance, un point de vue, une opinion ou une préférence subjectifs, non prouvés, non rationnels et non scientifiques et ce, en utilisant des

méthodes d'endoctrinement comme la contrainte, l'autorité, la violence, la propagande, le prosélytisme, le dogmatisme, etc. De plus, l'endoctrinement s'oppose à un savoir scientifique, à la rationalité, à la pensée critique, à l'ouverture d'esprit, à la socialisation, au pluralisme, à l'autonégation, à l'objectivité, à l'impartialité, à la neutralité et, finalement, à l'enseignement.

Deux auteurs, Reboul et Copley, analysent le lien entre l'endoctrinement et la neutralité. Ils considèrent tous les deux qu'il est impossible d'enseigner un contenu neutre. Reboul conclut qu'éliminer l'endoctrinement ne peut pas équivaloir à enseigner un contenu neutre. Pour sa part, Copley conclut encore plus radicalement que tout enseignement est endoctrinement puisque la neutralité n'existe pas. À cet effet, notons que la majorité des auteurs étudiés établissent une différence entre l'enseignement et l'endoctrinement (Cuypers, 2006 ; Daoust, 1976 ; Reboul, 1977 ; Siegel, 1986). Pour ces derniers, il est possible d'enseigner sans endoctriner. Par contre, pour Copley et Kohlberg, tout enseignement engendre un endoctrinement parce qu'il est inévitable de transmettre en classe des valeurs et un point de vue sur la connaissance.

Alors, qu'en est-il pour l'enseignement du programme Éthique et culture religieuse? Afin de comprendre le lien entre l'endoctrinement et la posture professionnelle des enseignants d'ECR, nous résumerons maintenant brièvement cette dernière.

3. Liens entre le programme ECR et l'endoctrinement

À partir du travail d'analyse théorique exposé dans la section précédente, nous pouvons établir un lien entre le programme ECR et l'endoctrinement. En effet, sans jamais nommer explicitement ce terme, le programme exige de ses enseignants une posture professionnelle correspondant à la plupart des caractéristiques s'opposant à l'endoctrinement. Nous tenterons donc de comprendre en quoi la posture professionnelle du programme Éthique et culture religieuse vise à éviter l'endoctrinement des élèves. Cette réflexion nous permettra d'examiner par la suite comment cette posture est comprise et appliquée par les enseignants. Pour ce faire, résumons tout d'abord la posture professionnelle des enseignants d'ECR puis les liens entre ce programme et l'endoctrinement.

3.1 Résumé de la posture professionnelle des enseignants d'ECR

Privilégiant une approche pédagogique socioconstructiviste, le programme ECR permet le développement de trois compétences⁹ (éthique, culture religieuse et dialogue) et la poursuite de deux finalités¹⁰ (la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun). Pour ce faire, l'enseignant doit respecter la posture professionnelle présentée dans la section du programme intitulée « Rôle de l'enseignant¹¹ ». Tout d'abord, il doit être un « passeur culturel, c'est-à-dire celui qui jette des ponts entre le passé, le présent et le futur, notamment en ce qui a trait à la culture québécoise » (MELS, 2008, p. 12). De plus, il doit conserver « une distance critique à l'égard de sa propre vision du monde, notamment de ses convictions, de ses valeurs et de ses croyances » (MELS, 2008, p. 12). En approfondissant la notion de distance critique, nous avons dégagé trois axes centraux qui sont directement reliés à l'enjeu de l'endoctrinement :

⁹ Selon la première, soit « réfléchir sur des questions éthiques », l'enseignant doit présenter une diversité de valeurs, de morales et de normes véhiculées dans la société pluraliste québécoise. La base commune du discernement éthique est constituée par les principes, les valeurs et les idéaux démocratiques de la société québécoise. Selon la seconde compétence, « manifester une compréhension du phénomène religieux », l'enseignant doit transmettre des connaissances théoriques et culturelles nécessaires à la bonne compréhension des diverses religions présentes dans la société québécoise afin de favoriser le vivre-ensemble. Notons qu'il existe une hiérarchisation des religions établie à partir du patrimoine religieux québécois. Finalement, l'enseignant doit permettre aux élèves de « pratiquer le dialogue », c'est-à-dire de s'engager dans la réflexion, d'interagir avec les autres et de présenter un point de vue étayé afin de développer les finalités du programme.

¹⁰ Premièrement, la reconnaissance de l'autre est comprise comme une connaissance de soi qui permet une ouverture au dialogue dans un esprit d'écoute et de discernement. Reconnaître l'autre dans sa valeur, sa dignité et sa différence nécessite de connaître et de respecter sa vision du monde sans pour autant accepter ce qui porte atteinte à la dignité de la personne ou au bien commun. Cette reconnaissance rend possible l'expression de valeurs et de convictions personnelles et contribue à la construction d'une culture publique commune qui tient compte de la diversité. De son côté, par la poursuite du bien commun, le programme propose de rechercher avec les autres des valeurs communes, de valoriser des projets qui favorisent le vivre ensemble et de promouvoir les principes et les idéaux démocratiques propres à la société québécoise (MELS, 2008). Il doit permettre la « construction d'une véritable culture publique commune, c'est-à-dire le partage des repères fondamentaux qui sous-tendent la vie publique au Québec. Ces repères comprennent les règles de base de la sociabilité et de la vie en commun ainsi que les principes et valeurs inscrits dans la Charte des droits et libertés de la personne. » (MELS, 2008, p. 2).

¹¹ Nous proposons ici une synthèse des prescriptions ministérielles précisant le rôle et la posture professionnelle de l'enseignant d'ECR. Pour ce faire, nous avons puisé à deux sources d'informations ministérielles : le programme officiel du cours Éthique et culture religieuse (MELS, 2008) ainsi qu'un deuxième site internet ministériel « Réponses aux questions des enseignants », précisant cette posture professionnelle. (MELS, 2008). <<https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/ressources/index.php?page=faq>>, consulté le 10 mai 2008.

En effet, la posture professionnelle du cours ECR a engendré quelques problèmes chez les enseignants lors de l'implantation de ce programme. C'est dans ce site internet que le MELS a présenté ses réponses. Il s'agit d'une section du site internet officiel du programme E.C.R réservée aux enseignants. Il est important de noter que ces informations furent accessibles à l'ensemble du corps enseignant uniquement durant la première année d'implantation du programme et qu'elles ne sont plus disponibles. Malgré ce contexte, nous avons choisi de les intégrer dans notre cadre théorique puisqu'elles contiennent des précisions d'une très grande importance pour notre étude.

- 1- L'enseignant doit faire preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité¹².
- 2- Afin de ne pas influencer les élèves, l'enseignant ne doit pas intervenir à partir de point de vue personnel¹³.
- 3- L'enseignant doit intervenir uniquement à partir des finalités du programme, c'est-à-dire la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun¹⁴.

En résumé, le MELS (2008) précise ceci :

« indépendamment de ses positions personnelles, l'enseignant s'efforce donc *d'être impartial et objectif dans sa relation avec les élèves*. Pour répondre aux finalités du programme, il ne peut toutefois demeurer neutre à l'égard des paroles et des gestes qui portent atteinte à la dignité de la personne ou compromettent le bien commun¹⁵ ».

Par conséquent, si les affirmations des élèves sont en contradiction avec les finalités du programme, l'enseignant doit rediriger le discours de l'élève afin qu'il soit conforme au fondement de ces finalités, c'est-à-dire aux valeurs communes, au vivre-ensemble de même qu'aux principes et aux idéaux démocratiques de la société québécoise¹⁶. L'enseignant impartial est donc vu comme le gardien de ces valeurs. Il doit amener les élèves à les reconnaître sans jamais accepter des affirmations ou des actions qui vont à l'encontre de la dignité humaine.

¹² « Pour favoriser chez les élèves une réflexion sur des questions éthiques ou une compréhension du phénomène religieux, l'enseignant fait preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité. »

(MELS, 2008,) « Réponses aux questions des enseignants », <<https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/ressources/index.php?page=faq>>, consulté le 10 mai 2008.

¹³ « Pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue, il (l'enseignant) s'abstient de donner le sien. » (MELS, 2008). « Réponses aux questions des enseignants », <<https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/ressources/index.php?page=faq>>, consulté le 10 mai 2008.

¹⁴ « Lorsqu'une opinion émise porte atteinte à la dignité de la personne ou que des actions proposées compromettent le bien commun, l'enseignant intervient en se référant aux finalités du programme. »

(MELS, 2008). « Réponses aux questions des enseignants », <<https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/ressources/index.php?page=faq>>, consulté le 10 mai 2008.

¹⁵ MELS. (2008). « Réponses aux questions des enseignants », <<https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/ressources/index.php?page=faq>>, consulté le 10 mai 2008.

¹⁶ Le MELS précise les valeurs des finalités du programme, c'est-à-dire la société de droits, l'égalité des sexes, le rejet de toute atteinte à la dignité de la personne, la référence au bien commun et à la culture publique commune et la construction du vivre-ensemble. Il précise aussi les valeurs provenant du rôle de l'élève et du rôle de l'enseignant, c'est-à-dire l'ouverture, l'écoute, le sens critique, le respect de l'autre, la rigueur, le respect de la liberté de conscience et de religion, la dignité de la personne et du bien commun ainsi que l'impartialité (dans le cas de l'enseignant). MELS, (2008). « Réponses aux questions des enseignants », <<https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/ressources/index.php?page=faq>>, consulté le 10 mai 2008.

3.2 Liens entre la posture professionnelle des enseignants d'ECR et l'endoctrinement

Avant de présenter les liens entre la posture professionnelle des enseignants d'ECR et l'endoctrinement, rappelons les trois caractéristiques retenues pour définir l'endoctrinement : l'intention, les méthodes et le contenu ainsi que 11 caractéristiques s'opposant à l'endoctrinement : le savoir scientifique, la rationalité, la pensée critique, l'ouverture d'esprit, la socialisation, la présentation de plusieurs points de vue, la distance, l'objectivité, l'impartialité, la neutralité et l'enseignement. Dans la posture professionnelle des enseignants recommandée par le programme ECR, nous retrouvons la majorité de ces caractéristiques, particulièrement celles s'opposant à l'endoctrinement. En effet, les concepts de savoir, de pensée critique, d'ouverture, de socialisation, de distance critique, d'objectivité, d'impartialité et d'enseignement sont explicitement mentionnés dans le programme d'ECR.

De plus, selon le programme ECR, les enseignants doivent éviter toute influence personnelle sur leurs élèves; ils doivent volontairement et intentionnellement omettre de dire leur propre point de vue en classe afin de ne pas influencer les élèves. Cette exigence de la posture professionnelle permet d'éviter la première caractéristique définissant l'endoctrinement selon laquelle, pour endoctriner, l'enseignant doit en avoir l'intention planifiée. De leur côté, certains auteurs (Daoust, 1976 et Siegel, 1986) considèrent que les enseignants peuvent dire leur point de vue tout en évitant l'endoctrinement, c'est-à-dire en présentant leur opinion avec une distance personnelle. Ce dernier point rejoint la notion de distance critique¹⁷ mentionnée dans le rôle de l'enseignant d'ECR. Ainsi, cette distance permet d'éviter une des caractéristiques de l'endoctrinement. En plus de maintenir une distance avec leurs points de vue personnels, ces enseignants doivent être critiques par rapport à leurs opinions. Sur ce point, Siegel (1986) ainsi que Cuypers et Ishtiyaque (2006) favorisent le développement de la pensée critique, ce qui éviterait l'endoctrinement en classe. Selon eux, la distance critique exigée par le programme permettrait d'éviter l'endoctrinement. Le MELS (2008) précise que le programme n'est pas neutre puisqu'il promeut des valeurs de la société québécoise. Il exige plutôt des enseignants d'émettre un jugement impartial et objectif. Cette position du MELS renvoie à la réflexion de Reboul (1977) et de Copley (2008) qui considèrent qu'aucun enseignement n'est neutre. De plus,

¹⁷ « une distance critique à l'égard de sa propre vision du monde, notamment de ses convictions, de ses valeurs et de ses croyances. » (MELS, 2008, p. 12).

ces derniers opposent clairement l'endoctrinement à l'impartialité et l'objectivité. En favorisant l'impartialité et l'objectivité, le programme s'oppose donc indirectement à l'endoctrinement tel qu'il est défini ci-dessus.

Cependant, des nuances s'imposent. Si le programme ne mentionne pas les méthodes à utiliser ou à éviter dans l'enseignement d'ECR, la posture professionnelle qu'il retient exige des enseignants qu'ils interviennent à partir des finalités du programme. Or, cette posture peut renvoyer à certaines formes d'endoctrinement selon Copley (2006) et Baillargeon (2009). Pour ces derniers, la transmission de valeurs en classe est inévitable et ce, peu importe le type d'enseignement. Cela correspondrait à ce que Copley appelle un « endoctrinement laïque », c'est-à-dire que le programme ECR favoriserait l'endoctrinement à des valeurs socialement reconnues, comme la reconnaissance de l'autre et le bien commun. De son côté, Baillargeon (2009) met en garde contre le programme ECR qui, selon lui, tente de former de bons citoyens et par le fait même engendre un « endoctrinement politique ». Malgré ces deux nuances, notre analyse nous permet de conclure que la posture professionnelle des enseignants selon le programme ECR ne présente pas la plupart des caractéristiques retenues pour définir l'endoctrinement à l'exception d'un seul élément (les méthodes endoctrinantes) et ce, sans jamais nommer explicitement ce terme.

Suite à cette réflexion, il nous importe maintenant de voir comment les caractéristiques s'opposant à l'endoctrinement, qui sont prescrites dans cette posture professionnelle, sont comprises et appliquées par les enseignants du secondaire. Nos données proviennent d'une recherche doctorale intitulée « L'impartialité et le programme Éthique et culture religieuse ». Nous résumerons notre méthodologie de recherche pour ensuite présenter nos deux questions de recherche et les résultats obtenus, i.e. les réponses à ces questions.

4. Méthodologie

Les résultats qui seront présentés proviennent d'une recherche portant sur la mise en application de l'impartialité par des enseignants d'Éthique et culture religieuse. Cette recherche empirique qualitative (Van der Maren, 1996) analyse un échantillon de convenance (Patton, 2002 p. 241-242) de 12 enseignants provenant d'écoles secondaires francophones du Québec, privées ou publiques, multiculturelles ou non. En effet, 5 enseignants proviennent d'un milieu

multiculturel, c'est-à-dire d'un contexte social comportant plus de 30 % d'élèves de communautés ethniques, culturelles ou religieuses autres que les francophones présents au Québec depuis plus de cinq générations. Par conséquent, les 7 autres enseignants interrogés viennent d'un milieu « non multiculturel », c'est-à-dire d'un contexte social comportant plus de 70 % des élèves issus de l'immigration canadienne-française présente au Québec depuis plus de cinq générations.

De plus, notre échantillon est constitué d'enseignants typiques et d'enseignants exemplaires tels que Patton les définit (2002, p.236). Un enseignant exemplaire, c'est un enseignant qui peut servir d'exemple et de modèle aux autres compte tenu de certains critères décrits plus loin. Pour sa part, un enseignant typique détient les caractéristiques générales des enseignants d'un domaine précis, sans présenter de traits distinctifs, spéciaux ou d'excellence. De plus, Van der Maren et Patton précisent que, pour classer un enseignant dans l'une ou l'autre de ces catégories, il faut se fier aux critères élaborés par les acteurs du milieu exerçant un rôle d'autorité et d'expertise. Ayant consulté des conseillers pédagogiques en éthique et culture religieuse, nous avons élaboré la liste de critères suivants : l'enseignement du programme ECR, l'adhésion théorique et volontaire aux visées et aux exigences du programme ECR, la formation universitaire initiale et la formation continue.

Notre échantillon comprend 6 enseignants typiques et 6 enseignants exemplaires. Certaines caractéristiques sont communes à ces deux catégories. Premièrement, tous ont reçu une formation continue équivalente à plus d'une journée par année incluant des lectures, des formations, des voyages et des activités connexes. Deuxièmement, ils respectent et suivent le programme ECR dans son ensemble. Finalement, ils enseignent l'Éthique et culture religieuse comme troisième matière ou à plus d'un groupe.

Voyons maintenant les caractéristiques qui différencient ces deux groupes d'enseignants. Les 6 enseignants « exemplaires » donnent uniquement le cours ECR et ont plus de 15 ans d'expérience en enseignement de la religion et/ou de la morale. Leur formation universitaire initiale provient d'un domaine directement relié à cette matière : 4 d'entre eux détiennent une formation en didactique de l'enseignement religieux ou de la morale et les 2 autres ont une spécialisation en sciences des religions. En plus de ces critères, notons que la moitié provient

d'écoles privées multiculturelles et l'autre moitié d'écoles publiques non multiculturelles. Voici un tableau synthèse des participants exemplaires :

No de cas	F/ M	ANNÉES D'EXPÉRIENCE	ÉCOLE PRIVÉE OU PUBLIQUE CONFESSIONNELLE OU NON CONFESSIONNELLE	MILIEU MULTI-CULTUREL	FORMATION UNIVERSITAIRE INITIALE
1	F	+ de 15 ans	Privée, confes.	OUI	Théologie
2	F	+de 15 ans	Privée, confes.	OUI	Théologie et Sciences religieuses
7	F	+ de 15 ans	Privée, confes.	NON	Théologie et Français
8	M	+ de 15 ans	Publique, non confes.	OUI	Théologie et Philosophie
9	M	+ de 15 ans	Publique, non-confes.	NON	Sciences religieuses
10	F	+ de 15 ans	Publique, non-confes.	NON	Éthique et culture religieuse

Du côté des 6 enseignants « typiques » observés et interrogés, 4 d'entre eux donnent le cours d'ECR comme première matière, alors que 2 d'entre eux l'enseignent comme deuxième matière¹⁸. Ils ont entre 5 et 15 ans d'expérience, sauf un seul d'entre eux qui est à sa première année. À part l'un d'entre eux qui détient une formation universitaire initiale dans un champ de spécialisation lié au programme ECR, les autres ont reçu une formation universitaire initiale en français, en histoire, en art dramatique, en sexologie ou comme conseiller d'orientation. Voici un tableau synthèse des participants typiques :

No de cas	F/ M	ANNÉES D'EXPÉRIENCE	ÉCOLE PRIVÉE OU PUBLIQUE, confessionnelle ou non confessionnelle	1 ^{re} matière ?	MILIEU MULTI-CULTUREL	FORMATION UNIVERSITAIRE INITIALE
3	M	1 an	Publique, non-confessionnelle	1 ^{re}	OUI	ECR
4	F	Entre 5 et 10 ans	Privée, confessionnelle	2 ^e	NON	Art Dramatique
5	M	Entre 10 et 15 ans	Privée, confessionnelle	2 ^e	NON	Français
6	F	Entre 10 et 15 ans	Publique, non confessionnelle	1 ^{re}	OUI	Sexologie
11	M	Entre 5 et 10 ans	Publique, non-confessionnelle	1 ^{re}	NON	Orientation

¹⁸C'est-à-dire que dans leur cas le cours d'ECR n'est pas considéré comme un complément de tâche et ils enseignent à plus d'un groupe en ECR.

12	F	Entre 5 et 10 ans	Publique, non-confessionnelle	1 ^{re}	NON	Histoire et ECR
----	---	-------------------	-------------------------------	-----------------	-----	-----------------

Pour chacun des enseignants interrogés, nous avons procédé à une entrevue semi-directive d'une heure et demie (Poupart, 1997, p.193). Dans ces entrevues, nous avons demandé aux enseignants de décrire ce que signifiait pour eux enseigner ECR; de dire la différence entre l'enseignement d'ECR et d'autres cours qu'ils ont enseignés; d'indiquer le but qu'ils poursuivent en ECR ainsi que les défis spécifiques à leur enseignement. Puis, nous leur avons demandé de décrire de façon personnelle un enseignant impartial; de donner leur opinion sur cette exigence du programme et, finalement, d'illustrer leurs propos à l'aide d'exemples. Toutes nos entrevues ont été enregistrées électroniquement à partir d'un enregistreur sonore numérique miniaturisé portatif, puis elles ont été retranscrites mot à mot dans un verbatim. Dans un journal de bord, nous avons consigné nos réflexions concernant l'attitude de l'interviewé, nos prises de conscience personnelles et finalement les informations reliées au contexte de l'entrevue afin d'éviter la décontextualisation de la transcription (Savoie-Zajc, 2009, p. 355). Compte tenu de la présence de l'enregistrement sonore, du verbatim et des notes après l'entrevue, nous n'avons pas pris de notes écrites durant l'entrevue pour ne pas diminuer la qualité d'écoute accordée au participant ni fausser les données recueillies (Savoie-Zajc, 2009, p. 351-354).

Ces entrevues se sont déroulées à l'école de l'enseignant participant, dans un lieu choisi par ce dernier. La moitié des enseignants ont choisi de passer leur entrevue dans leur classe, ce qui occasionna quelques interruptions dues à des élèves qui venaient leur poser des questions d'ordre pédagogique. Les autres ont choisi une autre pièce fermée et à l'écart, affirmant qu'ils ne voulaient pas être dérangés. De plus, ces entrevues ont été réalisées après un cours et durant leurs heures de travail, ce qui a permis d'augmenter la fiabilité des données (Lessard-Hébert, Boutin et Goyette, 1997, p. 104). Par contre, ces conditions ont causé quelques difficultés de concentration de la part de certains enseignants compte tenu de la fatigue provenant de leur récent enseignement.

Nos analyses ont été réalisées à partir d'une approche déductive thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) qui a permis de cerner les liens existant entre l'analyse théorique des prescriptions du programme ECR réalisée en première instance et les données recueillies en

deuxième instance. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse longitudinale, par cas, résumant les réponses de chaque enseignant aux questions d'entrevues. Puis, nous avons réalisé une analyse transversale, c'est-à-dire une synthèse de ces résumés longitudinaux en lien avec nos questions de recherche que voici :

1. Comment les enseignants interrogés définissent-ils et utilisent-ils le terme endoctrinement?
2. Quels liens pouvons-nous établir entre la posture professionnelle exigée en ECR, les caractéristiques de l'endoctrinement telles qu'elles sont présentées dans notre grille d'analyse et les propos des enseignants interrogés?

Afin de structurer et d'analyser les propos des enseignants interrogés, nous avons dressé une liste de codes provenant des prescriptions relatives à la posture professionnelle selon le programme ECR. Ces codes comportent des pratiques pédagogiques comme les valeurs, les buts, les comportements, les attitudes, les approches pédagogiques, les expériences personnelles et professionnelles de l'enseignant ainsi que les attitudes interdites et celles valorisées chez les élèves. Puis, nous avons ajouté les nouveaux éléments fournis par les enseignants interrogés afin de bonifier notre liste de codes. Cette différenciation nous permettra de comparer la mise en application des éléments constitutifs du programme avec les propos et les réflexions des enseignants.

Notons que le programme ECR ne nous a pas permis de créer des codes directement reliés à l'endoctrinement. Rappelons qu'il n'est pas fait explicitement mention de ce terme ni dans la description du programme ni dans celle de la posture professionnelle des enseignants. Par contre, les propos de certains enseignants portent directement sur ce concept, ce qui nous a amenée à analyser ce dernier en lien avec leur posture professionnelle. Ainsi, leurs propos lors des entrevues nous ont permis d'ajouter le code « endoctrinement ».

Avant de présenter nos résultats, nous tenons à mentionner deux limites de notre méthodologie. En effet, notre échantillonnage ne nous permet pas d'établir une généralisation empirico-analytique de nos résultats à tous les enseignants d'ECR d'écoles francophones privées ou publiques au Québec (Pires, 1997, p. 123-124). De plus, notre échantillon ne concerne que des enseignants « québécois d'origine canadienne-française ». Il ne nous permet donc pas de savoir

comment cette réalité est vécue par des enseignants provenant d'autres origines socioculturelles et/ou linguistiques.

5. Résultats d'analyse

Tout d'abord, mentionnons que tous les enseignants interrogés font référence aux caractéristiques de l'endoctrinement, peu importe qu'ils nomment explicitement ou non ce terme. En effet, 4 enseignants utilisent et associent explicitement ce terme à la posture professionnelle en ECR dans leur entrevue. Par contre, les 8 autres enseignants ne mentionnent pas du tout ce terme, mais font référence à ses caractéristiques dans leur entrevue. Il importe de comprendre plus précisément comment ces enseignants utilisent et font référence à l'endoctrinement. Pour ce faire, nous analyserons les données de nos entrevues semi-directives à partir des questions suivantes :

1. Comment les enseignants interrogés définissent-ils et utilisent-ils le terme endoctrinement?
2. Quels liens pouvons-nous établir entre la posture professionnelle exigée en ECR, les caractéristiques de l'endoctrinement telles qu'elles sont présentées dans notre grille d'analyse et les propos des enseignants interrogés?

5.1 Comment les enseignants interrogés définissent-ils et utilisent-ils l'endoctrinement?

Dans les entrevues analysées, 4 enseignants utilisent explicitement le terme endoctrinement. Nous avons regroupé l'utilisation et la définition de ce terme en cinq aspects principaux dans le but d'en clarifier la compréhension :

1. convaincre d'une croyance comme si c'était une vérité;
2. fonder son enseignement sur autre chose que des faits;
3. présenter uniquement son point de vue personnel sans en faire la critique;
4. endoctriner s'oppose à la neutralité;
5. l'endoctrinement ne concerne que la religion et les croyances religieuses.

Premièrement, les 4 enseignants, qui utilisent le mot endoctrinement dans leur entrevue, associent ce terme au fait de convaincre un élève d'une croyance comme si c'était une vérité. Par

exemple, le cas 6 définit l'endoctrinement comme suit : « mettre des idées dans la tête des élèves ». De son côté, le cas 8 propose une définition claire de l'endoctrinement : « en étant extrêmement attentif à ne pas faire d'endoctrinement (...) pour ne pas faire passer une opinion ou une croyance pour une vérité (...) je ne me suis jamais située dans une posture où je voulais convaincre ».

Deuxièmement, l'enseignant qui n'endoctrine pas propose uniquement des faits et des connaissances pour présenter un sujet. Le cas 8 illustre bien cette approche :

En étant extrêmement attentif à ne pas faire d'endoctrinement (...). La posture à laquelle je me suis tenue c'est une posture intellectuelle où j'ai voulu rendre compte de la position de la tradition catholique et quand j'évaluais mes élèves...c'était sur des questions d'information.

Le cas 12 précise clairement que l'endoctrinement consiste à faire croire au lieu d'informer sur des faits : « O : donc, dans le fond, la différence c'est de faire connaître au lieu de faire... Prof : croire. Oui, c'est ça. »???

Troisièmement, un enseignant qui endoctrine donne son point de vue personnel sur un sujet sans présenter de critique de ce dernier. Il ne présente pas plusieurs points de vue différents de sa propre opinion, mais uniquement ses propres croyances, comme l'illustre le cas 8 :

D'abord, c'est normal de se situer dans l'existence. On pourrait le faire en étant extrêmement critique face à sa position et face à la position des autres... en étant extrêmement attentif. Évidemment, si on prenait juste une partie de ma proposition, on pourrait m'amener directement en enfer, mais en étant extrêmement attentif à ne pas faire d'endoctrinement, à ne pas faire passer une croyance comme une vérité. (...) Je pouvais avoir des convictions, mais qui coexistaient très bien avec d'autres possibilités.

Quatrièmement, le cas 11 oppose clairement l'endoctrinement à la neutralité des enseignants. Selon lui, il importe d'être neutre pour ne pas endoctriner comme le démontre clairement l'extrait suivant :

Oui c'est ça parce que je me fais un devoir d'être... neutre, parce que ça influence. Je le sais ça. Je ne veux pas...c'est comme. Je ne suis pas bien avec l'idée d'endosser et d'endoctriner. Donc, j'essaie d'éviter ça. Dans l'approche. C'est ma façon.

Cinquièmement, des enseignants associent le concept d'endoctrinement principalement aux croyances religieuses. Pour certains enseignants, il s'agit de faire adhérer à une religion et à une croyance précise :

- O : Qu'est-ce que ça veut dire pour toi endoctriner? - P : rires. Pour avoir vécu la religion, les cours de religion... rire. C'était... en tout cas. C'était davantage : je sais. Il faut croire ça. C'est ça qui est arrivé avec Jésus et voici la croyance que l'on doit avoir quand on est un bon catholique ou un bon... C'est plus ça pour moi l'endoctrinement. Le but, c'est de continuer et de faire évoluer les enfants dans cette religion-là. » (cas 12)

Les cas 6, 8 et 12 associent l'endoctrinement aux dimensions religieuses suivantes : « faire adhérer à une religion »; « faire des nouveaux adeptes »; « convertir ». Le cas 6 associe les dangers des sectes religieuses à l'endoctrinement de leurs adeptes. « C'est dangereux. On t'endoctrine, on te met des idées dans la tête et c'est épouvantable. T'sé ! » Ainsi, les enseignants associent explicitement l'idée d'endoctrinement aux dangers de la religion et à ses dérives sectaires.

Comme nous venons de le voir, ces enseignants opposent l'endoctrinement à la posture professionnelle exigée en ECR. De plus, ils l'associent davantage à l'enseignement d'un cours confessionnel. Selon eux, la posture professionnelle d'un cours confessionnel est celle de l'endoctrinement, c'est-à-dire de faire « adhérer les élèves à la doctrine religieuse catholique ». Ils considèrent que l'ancien cours québécois confessionnel d'« enseignement religieux catholique » engendrait une posture professionnelle d'endoctrinement. Par contre, ces enseignants mentionnent qu'ils ont plutôt choisi une posture « non endoctrinante » même lorsqu'ils enseignaient ce cours d'enseignement religieux catholique. Voici deux extraits qui illustrent leur posture :

En enseignement religieux, normalement, de ce que j'ai compris, probablement que j'aurais dû être plus endoctrinante... rire, mais ce n'est pas vraiment moi; donc que moi je les traitais davantage comme on va regarder l'histoire de cette religion-là et d'où elle part. C'est ça. J'allais traiter de cette façon-là... plus un fait, comme je le fais maintenant. (cas 12)

J'ai été pendant 20 ans professeure d'enseignement religieux catholique et jamais, jamais, jamais j'ai voulu convertir ou endoctriner mes élèves. La posture à laquelle je me suis tenue c'est une posture intellectuelle où j'ai voulu rendre compte de la position de la tradition catholique et quand j'évaluais mes élèves, c'était sur des questions d'information. (cas 8)

Nous constatons donc que l'utilisation explicite du terme endoctrinement correspond à certaines caractéristiques que nous avons présentées précédemment dans notre grille d'analyse. Pour approfondir ce point, nous présenterons maintenant une analyse des liens établis par tous les enseignants interrogés entre la posture professionnelle exigée en ECR et les caractéristiques de l'endoctrinement présentées dans notre grille d'analyse.

5.2 Quels liens pouvons-nous établir entre la posture professionnelle exigée en ECR, les caractéristiques de l'endoctrinement, telles qu'elles sont présentées dans notre grille d'analyse, et les propos des enseignants interrogés?

Qu'ils nomment explicitement le terme endoctrinement ou non, tous les enseignants interrogés font référence aux caractéristiques de ce concept telles qu'elles sont présentées dans notre grille d'analyse, que ce soit les caractéristiques décrivant l'endoctrinement (l'intention, les méthodes, le contenu) ou s'y opposant (savoir scientifique, rationalité, pensée critique, ouverture d'esprit, socialisation, plusieurs points de vue, distance, objectivité, impartialité, neutralité et enseignement). En effet, tous les enseignants interrogés font référence à ces caractéristiques dans leur entrevue, mais en utilisant le sens opposé de l'endoctrinement. Dans les paragraphes qui suivent, nous examinerons comment les enseignants interrogés utilisent dans leur entrevue les caractéristiques définissant et s'opposant à l'endoctrinement, telles qu'elles sont définies dans notre grille d'analyse.

Tout d'abord, la première caractéristique de l'endoctrinement concerne l'intention planifiée de l'enseignant d'influencer et d'imposer volontairement afin de faire adhérer les élèves à un message personnel, sans leur volonté et sans leur participation. Les enseignants en entrevue font aussi référence à l'influence qu'ils peuvent avoir sur leurs élèves. Par contre, la majorité des enseignants disent clairement qu'ils ne veulent pas influencer leurs élèves même s'ils les influencent quelques fois, sans le vouloir, par leur non verbal. En effet, comme nous le démontre l'extrait suivant, à cause de l'influence qu'elle pourrait avoir sur ses élèves, le cas 1 ne veut pas donner son point de vue sur les sujets qu'elle enseigne. Et, comme elle cherche volontairement à

ne pas influencer ses élèves ou à ne pas les faire adhérer à son message personnel, nous pouvons affirmer qu'elle n'endoctrine pas.

- P : je ne veux pas ça... je veux qu'il le voit. Je veux lui mettre les faits. Je veux lui demander : « qu'est-ce que tu en penses? Qu'est-ce que tu trouves? » ... pis j'ai le goût d'y dire : « t'as raison en tas là¹⁹ » - O : mais tu ne le fais pas. - P : Non! J'veux pas (...) pour l'autorité. Pour ne pas influencer. (cas 1)

Selon notre analyse, une question reste confuse dans l'esprit des enseignants : celle de mentionner verbalement ou non leur point de vue. Certains sont pour, d'autres contre. Il y en a aussi qui se contredisent en exprimant, dans la même entrevue, des arguments en faveur et en défaveur de l'expression verbale de leur opinion en classe. Ainsi, ceux qui ont choisi de suivre la posture professionnelle du programme (ne pas dire verbalement leur point de vue en classe) le font pour ne pas influencer les élèves. Cette attitude s'oppose donc à l'endoctrinement. Par contre, certains enseignants mentionnent leur point de vue personnel en classe, contrairement aux prescriptions du programme. Ces derniers le font sans utiliser les méthodes d'endoctrinement, c'est-à-dire que leur opinion personnelle n'est pas présentée comme LA vérité sur un sujet, mais comme une opinion parmi d'autres. Ainsi, qu'ils choisissent de dire ou de ne pas dire leur point de vue en classe, les enseignants interrogés n'endoctrinent pas les élèves. Nous concluons donc que la majorité des enseignants ne pratiquent pas cette première caractéristique de l'endoctrinement.

La deuxième caractéristique de l'endoctrinement demande à l'enseignant d'utiliser des méthodes précises. Quelques-unes de ces méthodes d'endoctrinement ne sont pas du tout mentionnées dans les entrevues, c'est-à-dire la manipulation, la persuasion, la coercition, la contrainte, l'endoctrinement direct et rationnel. Par contre, la plupart des autres méthodes d'endoctrinement sont nommées dans les entrevues analysées en tant que contre-exemples pédagogiques. En effet, comme nous l'avons vu dans l'extrait cité ci-haut, au nom de l'autorité et de l'influence qu'elle pourrait avoir sur les élèves, le cas 1 ne veut pas donner son point de vue sur les sujets qu'elle enseigne. Elle refuse donc d'utiliser une méthode d'endoctrinement : l'autorité. De plus, les enseignants interrogés affirment interdire la violence, la haine ; le fait d'empêcher la participation des élèves est aussi une attitude interdite en classe. De son côté, le

¹⁹ Traduction en français courant : ... et j'ai le goût de lui dire « tu as vraiment raison ».

cas 4 affirme qu'elle ne veut pas faire de la propagande en classe, une autre méthode d'endoctrinement étant de faire de la propagande:

- O : tu veux dire qu'il faut développer les valeurs québécoises et qu'il faut s'intégrer au projet québécois. - Prof : sans faire de la propagande politique, je veux dire.... je ne pense pas directement comme ça, mais indirectement. Moi indirectement soupir. OK, je te donne un exemple.

De plus, la méthode d'endoctrinement nommé « prosélytisme » est aussi mentionnée par deux enseignants comme une attitude à éviter. En voici les extraits :

Quand je pose la question : « qu'est-ce que la résurrection? », on est pas dans l'ordre... dans le domaine du prosélytisme religieux d'aucune manière. Et donc, si je demande de rendre compte des attitudes de Jésus dans les évangiles, je ne suis pas dans un mode de prosélytisme religieux. (Cas 8)

Et essayer de ne pas trop influencer et de ne pas tomber dans l'extrême du prosélytisme.(...) Oui c'est ça parce que je me fais un devoir d'être... neutre parce que ça influence. (...) Je ne suis pas bien avec l'idée d'enrôler et d'endoctriner. Donc, j'essaie d'éviter ça. (Cas 11)

Pour sa part, le dogmatisme (méthode d'endoctrinement) est à proscrire de l'enseignement d'ECR pour le cas 8 : « S'il y a une chose que je voudrais combattre, c'est toute position qui serait campée une fois pour toutes, quelle qu'elle soit. Le dogmatisme religieux ou athée, c'est aussi dommageable pour l'être humain.»

Finalement, l'art du questionnement est omniprésent dans toutes les entrevues analysées. Les enseignants précisent qu'ils utilisent cette méthode pour permettre à l'élève d'élaborer son propre point de vue et de comprendre le contenu enseigné, ce qui est exactement le contraire du questionnement comme méthode d'endoctrinement. En effet, la majorité des enseignants interrogés tentent de faire comprendre aux élèves des informations et un savoir prouvés et reconnus socialement. Ils le font à partir d'une approche scientifique, culturelle et humaniste (cas 2,4, 5, 6, 7 9, 10,11 et 12) et en donnant suffisamment de ressources, de temps ou d'importance à leur sujet, ce qui est le contraire des méthodes d'endoctrinement.

Ainsi, qu'ils nomment explicitement ou non le terme endoctrinement, nos résultats démontrent que tous les enseignants interrogés tentent de développer chez leurs élèves les caractéristiques opposées à l'endoctrinement. En effet, ils tentent de développer en classe la

pensée critique, l'ouverture d'esprit, la présentation de plusieurs points de vue, la distance envers leur propre point de vue personnel, l'objectivité et l'impartialité. Ces notions sont centrales et traversent toutes les entrevues. En fait, elles sont si souvent mentionnées qu'il serait trop long d'en présenter ici leur analyse complète.

6. Discussion

Dans le cadre de cette discussion, nous verrons en quoi nos résultats d'analyse indiquent certains problèmes et certaines confusions. En effet, si l'intention d'éviter l'endoctrinement est présente dans les propos des enseignants interrogés, la question de l'endoctrinement est principalement associée à l'enseignement religieux confessionnel. En effet, nos résultats démontrent que les enseignants associent l'enseignement non confessionnel au développement de la pensée critique et l'enseignement confessionnel à l'endoctrinement, au fait de catéchiser et de dogmatiser. Ces diverses associations posent plusieurs problèmes et révèlent une certaine confusion conceptuelle. En effet, pouvons-nous affirmer qu'un enseignement non confessionnel permet automatiquement d'éviter l'endoctrinement et qu'un enseignement confessionnel l'entraîne inévitablement? Existe-t-il un lien nécessaire entre catéchiser, dogmatiser et endoctriner?

Pour éclairer ces résultats, nous vous proposons ici une réflexion critique des propos émis par la majorité des enseignants interrogés, à partir de notre grille d'analyse sur l'endoctrinement. Dans un premier temps, nous aborderons l'opposition faite par les enseignants entre l'enseignement non confessionnel et l'endoctrinement. Nous démontrerons qu'il existe une nuance à cette idée. Dans un deuxième temps, nous explorerons l'association de l'enseignement confessionnel avec l'endoctrinement et avec le fait de catéchiser. Nous préciserons qu'il est exact d'associer l'enseignement confessionnel au fait de catéchiser, mais non d'associer ces deux termes à l'endoctrinement. Dans un troisième temps, nous approfondirons l'association de l'enseignement confessionnel avec l'endoctrinement et avec le dogmatisme. Nous démontrerons que la différence entre l'enseignement et l'endoctrinement se définit à partir du caractère dogmatique de l'intention et des méthodes de l'enseignant. Finalement, nous proposerons une mise en contexte socioreligieuse de ces associations en identifiant le profil des enseignants qui les ont émises.

Premièrement, dans les entrevues, la majorité des enseignants opposent l'endoctrinement à l'enseignement non confessionnel. Nous proposons ici une critique de cette opposition à partir de notre grille d'analyse sur l'endoctrinement. En effet, comme notre analyse du concept d'endoctrinement le démontre ci-dessus, pour endoctriner, l'enseignant doit transmettre une doctrine, c'est-à-dire une croyance et une opinion subjective, non prouvée, non rationnelle et non scientifique. De plus, l'enseignant doit en avoir l'intention planifiée et non révélée et doit utiliser des méthodes d'endoctrinement (ex.: la contrainte, l'autorité, la violence, la propagande, le prosélytisme...). Appliquons ces trois critères à l'enseignement non confessionnel des religions du programme Éthique et culture religieuse afin de valider si ce cours permet d'éviter l'endoctrinement, comme le présupposent certains enseignants interrogés. Ce programme demande de transmettre différentes doctrines religieuses, non pas comme des croyances ou des opinions subjectives auxquelles les élèves doivent adhérer, mais plutôt comme des faits observables en société permettant de mieux comprendre ses différents acteurs et ce, à partir des valeurs favorisant le vivre-ensemble.

Cependant, le fait de présenter les doctrines religieuses comme des faits de société permet-il d'éviter un endoctrinement? À cette question, Copley répond par la négative. Selon lui, présenter les croyances religieuses comme un fait social et transmettre les « valeurs des sociétés laïques » entraînerait un endoctrinement laïque (Copley, 2008). À notre avis, ce type d'endoctrinement est effectivement possible, mais il n'est pas automatique. L'endoctrinement laïque dont parle Copley existe effectivement si l'enseignant dissimule son intention de faire adhérer les élèves à certaines valeurs dites « laïques », s'il propose uniquement une vision « culturelle et sociale » des religions comme étant la seule interprétation valide dans la classe et s'il utilise les méthodes propres à l'endoctrinement pour atteindre ses buts. Comme Copley, nous considérons que le fait de présenter les diverses doctrines religieuses comme un fait de société observable ne suffit pas à éliminer le risque d'endoctrinement. Même si le contenu d'un cours non confessionnel ne vise pas l'adhésion explicite aux croyances d'une seule religion, il est possible qu'un tel cours endoctrine les élèves. Comme notre grille d'analyse du terme endoctriner nous le démontre, si l'enseignant présente la vision « sociale et culturelle » du religieux comme une doctrine, alors l'enseignement non confessionnel des religions peut endoctriner. La vision « sociale et culturelle » du religieux peut devenir une doctrine si elle est présentée comme l'unique interprétation possible des religions, si l'enseignant tente de les faire adhérer à des

valeurs sociales sans en révéler son but, si son intention demeure cachée et s'il utilise des méthodes dites « endoctrinantes » pour atteindre son but. Alors, l'enseignement non confessionnel des religions peut posséder les caractéristiques de l'endoctrinement, contrairement à ce que certains enseignants ont énoncé dans leur entrevue.

Dans un autre ordre d'idée, certains enseignants associent l'enseignement confessionnel à l'endoctrinement et au fait de catéchiser. Est-il juste d'associer automatiquement ces trois concepts? Pour éclairer ce propos, nous devons tout d'abord analyser le concept « catéchiser ». Dans sa description générale, catéchiser se définit comme le fait d'« initier quelqu'un, un groupe à la religion chrétienne » (Larousse , 2014, p. 213). Ainsi, tout enseignement religieux confessionnel chrétien vise explicitement à initier les enfants à la foi et à la doctrine chrétienne, c'est-à-dire à les catéchiser. Par conséquent, l'association entre enseignement confessionnel chrétien et catéchiser est juste. Par contre, est-ce que cela engendre automatiquement un endoctrinement comme l'affirment les enseignants interrogés?

Nos analyses nous amènent plutôt à conclure que catéchiser n'est pas automatiquement synonyme d'endoctrinement. Un enseignant peut catéchiser ses élèves avec ou sans endoctrinement selon les méthodes utilisées par l'enseignant, son intention et son contexte d'enseignement, tel que nous le démontre notre grille d'analyse de l'endoctrinement. En effet, puisque le contenu transmis dans un cours confessionnel est inévitablement une doctrine religieuse subjective (1^{re} caractéristique de l'endoctrinement), la question réside plutôt dans les méthodes utilisées par l'enseignant (2^e caractéristique de l'endoctrinement) et dans son intention (3^e caractéristique de l'endoctrinement). Par exemple, si l'enseignant d'un tel cours utilise des méthodes « non endoctrinantes » qui permettent la réflexion critique de la doctrine présentée, s'il est explicite sur les buts du cours, et si les enfants adhèrent à ces derniers, alors il n'y aura pas d'endoctrinement, et ce, même si l'on transmet une doctrine religieuse ; donc même si l'on catéchise. Par contre, si les enfants inscrits à un cours confessionnel n'adhèrent pas à ces croyances, s'ils ne connaissent pas l'intention ou le but de ce cours et si l'enseignant utilise des méthodes « endoctrinantes » sans développer leur pensée critique, alors cet enseignement confessionnel chrétien (ou catéchèse) devient endoctrinement. Il est alors exact d'associer l'enseignement confessionnel au fait de catéchiser, mais il n'est pas juste d'associer automatiquement l'enseignement confessionnel chrétien et le fait de catéchiser à

l'endoctrinement puisque cela dépend des méthodes utilisées, de l'intention de l'enseignant et du contexte d'enseignement (caractéristiques de l'endoctrinement).

De façon analogue, certains enseignants associent l'enseignement confessionnel à l'endoctrinement et au dogmatisme. Alors, le terme dogmatisme renvoie à un contenu négatif qui est associé à l'endoctrinement par les enseignants. Est-il juste d'associer automatiquement ces trois concepts et de leur donner une connotation négative? Pour éclairer ces propos, nous devons tout d'abord analyser le concept de « dogmatisme ». Dans sa définition générale, le dogmatisme est « une attitude philosophique ou religieuse qui, se fondant sur un dogme, rejette catégoriquement le doute et la critique. » (Larousse, 2014, p. 375). Ainsi, que les membres d'une religion ou d'une philosophie adhèrent à une croyance sans doute ni pensée critique, cela relève d'une posture personnelle et non sociale (Duméry, 2014). Cela n'est pas négatif en soi, mais relève plutôt de la liberté de pensée personnelle. Par contre, pour discerner si le dogmatisme peut devenir une attitude négative, il nous faut distinguer le « dogmatisme » de l'« attitude dogmatique ». En effet, les problèmes pédagogiques peuvent émerger lorsqu'un dogmatisme personnel engendre une attitude dogmatique chez un enseignant, c'est-à-dire lorsqu'un enseignant « a des opinions bien arrêtées, les considère comme des vérités absolues, et les exprime d'une manière péremptoire, autoritaire, catégorique ; doctrinaire... » (Duméry, 2014). Dans ces circonstances, le dogmatisme philosophique ou religieux pourrait-il entraîner un endoctrinement pédagogique? La question ici est de savoir si l'enseignant est capable de présenter plusieurs points de vue de façon critique et de s'abstenir de nommer le sien avec une attitude dogmatique. Si oui, son dogmatisme personnel n'engendrera pas un endoctrinement en classe. Dans le cas contraire, cet enseignant endoctrinera ses élèves et ce, peu importe sa religion ou son allégeance philosophique. La frontière entre l'enseignement et l'endoctrinement se définit donc principalement à partir du caractère dogmatique de l'intention et des méthodes de l'enseignant.

Finalement, afin d'éclairer ces propos théoriques, nous les appliquons ici à la lumière des profils socioreligieux des enseignants ayant fait l'association de l'enseignement religieux confessionnel, avec catéchiser, dogmatiser et endoctrinement. Tout d'abord, aucun des enseignants interrogés adhérant aux croyances chrétiennes du cours d'enseignement religieux confessionnel n'a émis cette association. Ceux qui l'affirment sont tous des non-croyants ayant

reçu un enseignement religieux confessionnel catholique à l'école et ce, à partir de la décision de leurs parents. De plus, ils se sont tous sentis obligés d'enseigner un contenu religieux confessionnel contraire à leurs croyances et ce, pour des raisons professionnelles et économiques. Ainsi, faisant référence à des expériences personnelles et professionnelles où ils ont dû apprendre ou transmettre des dogmes et des croyances qu'ils ne partageaient pas, ces enseignants associent l'endoctrinement à un enseignement confessionnel. Que leur enseignant ait tenté intentionnellement de les endoctriner ou pas, nos entrevues ne nous permettent pas de le conclure. Par contre, elles nous permettent d'affirmer que l'enjeu de l'endoctrinement en éducation relève de l'épineuse question de la liberté de croyance et de religion en milieu scolaire et de son lien avec la posture professionnelle des enseignants.

7. Conclusion

En conclusion, qu'ils nomment explicitement le terme endoctrinement ou non dans leur entrevue, tous les enseignants interrogés font référence aux caractéristiques de ce concept telles qu'elles sont présentées dans notre grille d'analyse, que ce soit les caractéristiques décrivant l'endoctrinement (l'intention, les méthodes, le contenu) ou s'y opposant (savoir scientifique, rationalité, pensée critique, ouverture d'esprit, socialisation, plusieurs points de vue, distance, objectivité, impartialité, neutralité et enseignement). En effet, tous les enseignants font référence à ces caractéristiques dans leur entrevue, mais en utilisant le sens opposé à l'endoctrinement. De plus, les enseignants interrogés utilisent le terme endoctrinement pour définir un enseignement « fondé sur autre chose que des faits » et où l'enseignant ne présente que son point de vue personnel, sans en faire la critique et en associant croyance et vérité. Ils associent ce concept à un enseignement opposé à la neutralité. Et par conséquent, selon eux, l'endoctrinement ne concerne que les cours d'enseignement religieux. En effet, les enseignants interrogés associent principalement la question de l'endoctrinement à l'enseignement religieux confessionnel et l'opposent à un cours non confessionnel. Comme nous l'avons démontré ci-dessus, cette association pose problème. Notre grille d'analyse nous démontre qu'un enseignement devient endoctrinement selon le contenu transmis, les méthodes utilisées et l'intention de l'enseignant. Ainsi, cela ne dépend pas de la nature confessionnelle de l'enseignement en question. Ces enjeux d'éthique professionnelle dans l'enseignement de la religion à l'école demeurent un sujet fondamental pour la recherche en éducation et méritent d'être approfondis davantage.

Références

- Baillargeon, N. (2009). « Un immense péril : l'endoctrinement », *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*, Montréal (Québec), Presses de l'Université de Montréal, p. 149-154.
- Copley, T. (2008). « Non-indoctrinatory religious education in secular cultures », *Religious Education*, vol. 103, n°1, p. 22-31.
- Cuypers, Stefaan E. et I. Haji (2006). « Education for Critical Thinking : Can it be non-indoctrinative? » *Educational Philosophy and Theory*, vol. 38, n° 6, p.723-743.
- Daoust, J.-G. (1976). « Endoctrinement et politisation dans l'enseignement de la philosophie ou d'un faux-problème », *Philosophiques*, vol. 3, n° 1, p. 94-101.
- Duméry, H. (2014). « Dogmatisme », dans *Encyclopædia Universalis*, <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/dogmatisme/>, consulté le 10 juillet 2014.
- Dupuis-Déri, F. (2006). « Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n°3, p. 691-709.
- Elliott, R.K. (1982). « Objectivity and Education », *Journal of Philosophy of Education*, vol. 16, n°1, p. 49-62.
- Estivalezes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*, (1^{re} éd.), Paris, Presses universitaires de France.
- Gravel, S. et S. Lefebvre (2012). « Impartialité et neutralité autour du programme québécois Éthique et culture religieuse », dans M. Estivalezes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 191-213.
- Kohlberg, L. (1971). *Indoctrination versus relativity in value education*, *Zygon: Journal of Religion and Science*, vol. 6, n° 4, p. 285-310.
- Larousse (2014). *Le petit Larousse illustré en couleurs*, Paris, Larousse.
- Lebuis, P. (2008). « Enseigner l'Éthique et la culture religieuse : rôle et posture du personnel enseignant », dans J.-P. Béland et P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 109-146.
- Legendre, R. (2005a). « Justice (Impartialité) », dans R. Legendre (dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, p. 1554.
- Legendre, R. (2005b). « Objectivité », dans R. Legendre (dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, p. 1554.

- Lessard-Hébert, M., G. Boutin et G. Goyette (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Programme d'éthique et culture religieuse. Enseignement secondaire 1^{er} et 2^e cycles. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Québec, Les Publications du Québec
- Montefiore, A. (1976). « Neutrality and Impartiality : the university and political commitment », dans A. Montefiore (dir.), *Neutrality and Impartiality*, London, Cambridge University Press, p. 4-33 .
- Ogien, R. (2004). « Impartialité », dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, vol. 2, Paris, Presses universitaires de France, p. 2199.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, (3^e éd.), Paris, A. Colin.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*, (3^e éd.), Thousand Oaks, (Californie), Sage Publications.
- Pires, A. (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative, essai théorique et méthodologique », dans J. Poupart et al. (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, p. 113-169.
- Poupart, J. (1997). « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques », dans Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, J. Poupart et Conseil québécois de la recherche sociale (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques : rapport*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, p. 173-209.
- Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*, (1^{re} éd.), Paris, Presses Universitaires de France.
- Savoie-Zajc, L. (2009). « L'entrevue semi-dirigée », dans B. Gauthier, (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*, (5^e éd.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 337-360.
- Siegel, H. (1986). « Critical Thinking as an Intellectual Right », *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 1986, n° 33, p. 39-49.
- Thomas, R.M. (1993). « Teaching Values Through General Education », *New Directions for Community Colleges*, vol. 1993, n° 81, p. 41-50.
- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, (2^e éd.), Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

La Philosophie pour enfants comme approche subversive face à la logique néolibérale en éducation

*Anne-Marie Duclos
Doctorante en psychopédagogie
Université de Montréal*

Résumé : La démocratie représente la base de toute société dite évoluée. Elle est inconcevable sans citoyens participatifs et sans esprit critique. Dans ces circonstances, la pédagogie critique constitue un des seuls remparts de la démocratie face aux menaces néolibérales. D'abord, nous expliciterons certaines conséquences du néolibéralisme sur le système éducatif, les réformes éducatives et le travail enseignant spécifiquement au Québec, ce qui est moins souvent traité par les chercheurs dans le domaine. Ces manifestations nous indiquent qu'il importe d'agir afin de contrer les effets néfastes du néolibéralisme par une réelle éducation citoyenne et critique. En effet, afin de créer des conditions pour défendre la démocratie, les capacités pour comprendre le monde qui nous entoure et sur lequel nous pouvons agir doivent être présentées en ce sens dans le curriculum scolaire (Carr et Lund, 2008). Pourtant, le *Programme de formation de l'école québécoise* du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001) ne fait mention d'aucune approche pédagogique ou philosophique qui pourrait permettre à l'élève de remettre en question les dogmes dominants ainsi que les fondements qui les sous-tendent. Dans ce texte, nous proposons que l'approche de Philosophie pour enfants de Matthew Lipman soit intégrée au programme d'éducation québécois afin de protéger et d'encourager la démocratie par la formation de citoyens critiques face aux institutions dominantes.

1. Introduction

Alors que les politiques d'éducation sont depuis longtemps orientées vers la croissance et le développement économique, une « zone de turbulence » (Vinokur, 2003) relativement récente affecte les systèmes éducatifs. L'essor du néolibéralisme des dernières décennies impose de nouvelles règles économiques, sociales, culturelles et éducatives où la concurrence est mondialisée. Ce contexte global de compétitivité économique entraîne une nouvelle conception et, conséquemment, des restructurations importantes des secteurs publics, dont le système éducatif. Ces transformations, profondément marquées par la logique de marché, la privatisation

et une compétitivité généralisée (Laval *et al.*, 2012), ne peuvent être comprises que si elles sont rattachées au néolibéralisme. Après avoir présenté brièvement ce concept ainsi que quelques conséquences néfastes de cette idéologie sur notre système éducatif québécois, nous explorerons des pistes de solutions pouvant y être appliquées. Celle que nous privilégions est l'introduction du programme de Philosophie pour enfants de Matthew Lipman dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001). Mais d'abord, qu'est-ce que le néolibéralisme?

2. Le néolibéralisme

Comme le rôle et les interventions de l'État sont fondamentaux dans le visage que prendra l'éducation nationale, la politique dominante nous donne un éclairage important. Sans prétendre apporter une définition définitive et exhaustive du néolibéralisme, nous tenterons tout de même de délimiter ce concept complexe, mais relativement consensuel. Ce sont plutôt les fondements ou les « vertus » de cette logique de marché qui ne font pas l'unanimité. Nous tenterons ici de présenter rapidement les principales caractéristiques du néolibéralisme avec certaines critiques qui lui sont associées.

D'abord, notons la définition terminologique du sociologue Guy Rocher (2001) de la mondialisation : « l'extension de ces relations et de ces échanges internationaux et transnationaux à l'échelle du monde, conséquence de la rapidité toujours croissante des transports et des communications dans la civilisation contemporaine » (p. 19). Pour arriver à une définition de la globalisation, Wallerstein (2010) y ajoute quatre caractéristiques supplémentaires: 1) l'émergence d'un système-monde; 2) l'intégration des économies nationales; 3) la mondialisation du marché du travail et; 4) l'internalisation des échanges internationaux. Le néolibéralisme est donc l'idéologie du capitalisme radical contemporain, c'est-à-dire de la globalisation, et sert à légitimer et à justifier cette supériorité du marché sur la démocratie politique :

l'école néolibérale, qui prévaut depuis les années 1980, prône un marché totalement déréglementé. C'est en quelque sorte l'absolutisme du laisser-faire. Les adeptes du néolibéralisme présentent le marché comme la réalisation la plus parfaite de l'idée de liberté. [...] Le néolibéralisme prêche une intervention minimale des pouvoirs publics, non seulement en économie, mais aussi dans les domaines social, culturel et environnemental. Il considère la fonction redistributrice de l'État comme destructrice des libertés individuelles et de l'esprit d'entreprise, et donc, de la **croissance**. (Gélinas, 2008)

Le néolibéralisme peut donc être défini comme l'accroissement des interventions économiques privées dans les sphères publiques, dont l'éducation, au nom de la promotion de la liberté économique et sociale. À cet effet, Milton Friedman (1912-2006), fervent défenseur du libéralisme qui deviendra le néolibéralisme que l'on connaît aujourd'hui, mentionne dans son célèbre ouvrage *Capitalism and Freedom* (1962) :

What the market does is to reduce greatly the range of issues that must be decided through political means, and thereby to minimize the extent to which government need participate directly in the game. [...] By removing the organization of economic activity from the control of political authority, the market eliminates this source of coercive power. (p. 15)

Autrement dit et à l'opposé du keynésianisme, privatiser les secteurs de la collectivité en les soustrayant des mains de l'État ne peut qu'être rentable pour les entreprises privées en plus de permettre une dérèglementation, c'est-à-dire une économie libérée des règlements contraignants dans un marché de concurrence mondiale.

Bien que le néolibéralisme prône le retrait presque complet du pouvoir de la collectivité dans les domaines dits publics, il en a cependant besoin pour participer à la concurrence qu'il impose (Desjardins, 2008). Notons que le néolibéralisme s'impose un peu partout dans le monde comme un modèle de remplacement à l'état keynésien et de façon asymétrique et progressive à plusieurs secteurs de la société. Pour Bihl (2011), le néolibéralisme « constitue bien ainsi une idéologie, aujourd'hui non seulement dominante, mais même sans doute unique au sein du champ politique » (p. 43). De plus, sa vitesse d'implantation est tributaire de la force et de la vigueur de la société civile et des mouvements sociaux qui résistent à cette redéfinition du rôle de l'État (Dardot et Laval, 2009). Cependant, cette résistance exige de contester l'hégémonie néolibérale, ce qui implique de 1) réaliser que ce mode de discours engendre des effets pervers dans la façon dont nous interprétons, vivons et comprenons le monde; 2) développer son sens critique.

L'incorporation de cette pensée unique dans toutes les sphères de la vie humaine représente un assaut inquiétant à la dignité : « The critical connection between neoliberalism as a particular set of political-economic practices and the increasing appeal to universal rights of a certain sort as an ethical foundation for moral and political legitimacy should alert us » (Harvey, 2007, p. 179). Chomsky (2003) renchérit :

en créant des besoins artificiels ou en "enrégimentant l'opinion publique comme une armée enrégimente ses soldats", en suscitant une "philosophie de la futilité" et de l'inanité de l'existence, ou encore en concentrant l'attention humaine sur "les choses plus superficielles qui font l'essentiel de la consommation à la mode" (Edward Bernays et Rogue States, 2000). Si cela réussit, alors les gens accepteront les existences dépourvues de sens et asservies qui sont leur lot, et ils oublieront cette idée subversive : prendre le contrôle de sa propre vie. Il s'agit là d'un projet d'ingénierie sociale de grande envergure. Projet très ancien, mais qui a pris une intensité et une ampleur démesurées au cours du dernier siècle. (p. 16-17)

Ce qui s'impose donc comme une doctrine, le néolibéralisme, doit pour certains être mieux compris par les citoyens et citoyennes et faire l'objet d'un examen critique et éthique. Ayant situé la logique politique et économique qui domine nos sociétés globalisées, intéressons-nous de plus près au néolibéralisme appliqué à notre secteur de recherche.

3. Le néolibéralisme et l'éducation

Au niveau de l'éducation, le néolibéralisme possède son sens particulier, mais est motivé par les mêmes impératifs découlant directement de l'entreprise privée, tels que la concurrence, la compétitivité et l'efficacité :

Neoliberalism is a relatively new term, becoming popular among scholars in the last decades of the twentieth century. It is now used by education researchers in many countries as they investigate the social and educational consequences of globalization. The term as they use it depicts dark attitudes about capitalist unilateralism practiced by corporations and international agencies and organizations. It is meant to infer cultural elitism, especially in the sense of social betterment and educational superiority. (Segall, 2006, p. 7)

L'auteur précise : « the term *free-education-market economy* highlights the playing field upon which neoliberals want schools to compete and at the same time connects educational reform with the free-market economy » (Segall, 2006, p. 14). La globalisation et, plus précisément, le néolibéralisme qui applique les méthodes managériales propres à l'économie de marché modifient notamment le rôle économique et politique de l'État dans les secteurs publics, en laissant place à la privatisation, l'économie du savoir et la reproduction des inégalités (Laval *et al.*, 2012). Ces trois caractéristiques du néolibéralisme appliquées à l'éducation ont des conséquences sur ses fondements démocratiques et ses visées éducatives.

Kenway *et al.* (2007) décrivent les priorités éducatives des dernières années, principalement en Australie, mais aussi aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, en Angleterre et au

Canada : « In broad terms policy makers have decided (1) that education's prime purpose is to enhance the economy, (2) that if the economy is to change in response to international economic and technological trends, then education must also change in line with these trends » (p. 2). Les auteurs ajoutent que, ce faisant, les coûts pour l'État doivent être réduits et/ou maintenus bas. Pour y arriver, différents procédés sont implantés dans de nombreux systèmes d'éducation. De ce point de vue néolibéral, la démocratie éducative est redéfinie comme la démocratie de l'éducation corporatiste, c'est-à-dire celle qui favorise l'expansion et la liberté des grandes industries économiques où les savoirs et les compétences sont alignés aux besoins du marché.

3.1 Les visées éducatives et les conséquences de la logique néolibérale

Sans en dresser un portrait exhaustif ou épistémologique, nous pouvons avancer que certaines visées éthiques et démocratiques de l'éducation scolaire obligatoire semblent être généralement acceptées par les institutions éducatives, ainsi qu'habituellement attendues d'une société envers son système d'éducation. Hirtt (2009) résume prudemment les positions institutionnelles à l'égard de l'éducation en ces quatre énoncés :

- 1- améliorer le développement intégral de la personne et dévoiler son potentiel maximal;
- 2- former des citoyens et citoyennes libres, responsables et habiletés à participer à une société démocratique;
- 3- garantir des opportunités égales pour tous et toutes d'un avancement social;
- 4- offrir des connaissances générales en vue d'une accessibilité à un emploi.

Effectivement, il apparaît acceptable que les principales intentions de l'éducation soient d'offrir des circonstances favorables à l'épanouissement et à la réalisation de chaque personne sans discrimination, de constituer un espace de réflexion et de discussion où les apprenants développent des habiletés sociales et démocratiques nécessaires à leur rôle de citoyen et citoyenne, de transmettre des connaissances ainsi qu'un patrimoine historique et culturel utile au marché de l'emploi, mais aussi propre au plaisir d'apprendre et de découvrir. À cet effet, l'article 26 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (1948) proclame :

Toute personne a droit à l'éducation. [...] L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés

fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations.

Ces missions éducatives semblent relativement admises par les institutions scolaires, les gouvernements et les sociétés occidentales.

Cependant, la logique néolibérale pourrait entrer en contradiction avec certains de ces fondements en éducation, au détriment des bonnes intentions :

The scholarly views on neoliberalism's effects on social institutions, particularly education, are varied but generally critical. Apple (2001) offers one perspective on education that reflects the internal institutional conflicts. Education is used for both economic and competitive ends and for social and personal meaning, suggesting potential tensions between its purposes. Neoliberalism, Apple argues, stretches these tensions with ideological commitments to competition, to economically directed behaviors, especially toward global markets, and to the reduction of government responsibility for social needs. (Levin, Shaker et Wagoner, 2011, p. 199)

Comme l'expliquent Laval *et al.* (2012), la privatisation, l'économie du savoir (le savoir étant une marchandise échangeable sur le marché) et la reproduction des inégalités représentent les trois principaux dispositifs du néolibéralisme sur l'éducation en Occident. À titre d'exemple, citons un extrait des *Perspectives on Global Development 2013* de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) :

Skills policies oriented towards industry upgrading should not only aim at investing in more and better skills, but also at aligning education with labour market needs, improving the school-to-work transition, encouraging the long-term adaptability of skills and promoting the international mobility of skilled workers. Co-ordination between the main stakeholders in the skills market helps achieve the targets of industrial policy. (p. 12)

Évidemment, cette logique néolibérale en éducation semble remplir le rôle de la transmission des connaissances (visée éducative 4) alignée au marché de l'emploi et à la rentabilité des entreprises et corporations. Ces orientations intrinsèques à la notion de *capital humain*, c'est-à-dire à « ce stock de connaissances et de qualifications qui accroît la *productivité*, lequel stock, incorporé aux individus, est une source possible de revenus » (Laval et Weber, 2002, p. 64) nous amènent à nous demander comment elles affectent les intentions éthiques et démocratiques de nos systèmes éducatifs. Tentons maintenant de mettre en relation ces dispositifs néolibéraux avec les trois autres visées éthiques et démocratiques de l'éducation au sens large, puis avec celles du système d'éducation québécois.

D'abord, la privatisation des services publics et la décentralisation de l'État vers le secteur privé nous semblent entrer en contradiction avec le développement intégral de la personne et de son plein potentiel. Comme la décentration peut aussi être « le fruit d'une idéologie qui considère la bureaucratie étatique comme un obstacle *inhérent* à l'essor du secteur privé » (Carnoy, 1999, p. 15), nous pouvons nous demander en quoi la pénétration massive des corporations et entreprises privées dans le secteur de l'éducation ainsi que la logique marchande qui la sous-tend contribuent à l'épanouissement personnel des enfants, des élèves, des étudiants et étudiantes.

Pour certains, une deuxième conséquence du néolibéralisme sur l'éducation « vise principalement à faire l'économie de la connaissance, c'est-à-dire à se passer de la "connaissance" quand elle n'a pas de valeur économique sur le marché. » (Laval *et al.*, 2012, p. 12). Pour certains, ce critère d'utilité marchande des activités d'enseignement et de recherche entraîne une perte de sens sociale ainsi qu'un déficit démocratique (Portelli et Konecny, 2013). L'économie du savoir ou la logique du marché en éducation sont-elles conciliables avec la formation d'habiletés citoyennes démocratiques?

Cette caractéristique néolibérale pourrait aussi se répercuter sur une troisième visée fondamentale de l'éducation qui est d'offrir des opportunités égales pour tous et toutes d'un affranchissement social. En effet, le désengagement de l'État au profit des entreprises privées ainsi que la valeur économique recherchée dans l'optique d'une préparation d'une main-d'œuvre « utile » et qualifiée semblent nuire à l'égalité des chances prônée par notre système d'éducation. En encourageant la compétitivité performante et la méritocratie (Dubet, 2013), les inégalités scolaires et académiques s'accroîtraient et contribueraient à la reproduction des iniquités sociales ainsi qu'aux finalités démocratiques de l'éducation (Hill, 2002). Le néolibéralisme procède également à un transfert de la responsabilité et du coût d'éducation de la société vers l'individu. Dans cette déconcentration, l'individu doit assurer sa propre qualification et développer lui-même son employabilité, alors que le pouvoir demeure centralisé entre les mains de l'État. Dans ce contexte, comment garantir des opportunités égales pour tous et toutes d'un avancement social?

3.2 Les visées éducatives et les conséquences de la logique néolibérale au Québec

Au niveau du Québec et de ses trois visées éducatives, à savoir instruire, socialiser et qualifier, St-Onge (2007) conclut dans son analyse des fondements conceptuels et théoriques de la dernière réforme de l'éducation de 2001:

Nous avons ainsi vu que la mission d'instruction, associée principalement à l'intégration des savoirs et aux bases de la formation continue, était en fait issue des exigences de la société du savoir qui s'est révélé correspondre à une économie du savoir. Nous avons également constaté que la mission de socialisation faisait appel au concept de cohésion sociale. La mission de qualification a été associée aux exigences du marché du travail et au souci de considération de l'individualité des élèves. En plus d'avoir constaté que la compétence telle que définie par le Ministère correspond à la compétence-fonction de Rey, nous avons observé qu'elle se situait dans une logique de l'action. Nous avons également établi un étroit parallèle entre la compétence et la notion de capital humain. (p. 104)

Bien que l'éducation au Québec ne soit pas totalement sous l'emprise de la pensée néolibérale de par plusieurs de ses caractéristiques plus progressistes, elle en demeure tout de même influencée (Berthelot, 2006). C'est à ces influences dictées par les intérêts supérieurs de la mondialisation de l'économie que nous nous arrêtons dans ce texte avec l'idée de réfléchir à ce que *Le courrier de l'UNESCO* qualifie de « [m]enace sur les missions essentielles de l'éducation » (Cheng, 2000, p. 37). Plus concrètement, Petrella (2000) mentionne :

De ce raisonnement provient la thèse, actuellement très répandue, qui soutient qu'il y aurait des inégalités sociales et économiques qui seraient légitimes et acceptables, car elles résulteraient du mérite et de l'effort individuels, vérifiés et mesurés par la réussite « scolaire ». Cela nous amène à une exaltation sans mesure de la fonction sélective du système éducatif et à l'acceptation de la soumission de ce système aux « lois » et aux « forces » dites naturelles du marché. (p. 43-44)

C'est ainsi que les inégalités sociales sont reproduites à l'intérieur même des murs de l'école, et ce, malgré l'éducation accessible dont le Québec s'est doté grâce au Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec des années 1960.

Dans cette partie, nous avons dessiné ce que pourraient être les conséquences, voire les attaques du néolibéralisme sur les visées éducatives. En ce sens, la privatisation et la décentralisation pourraient entrer en conflit avec l'épanouissement et le développement intégral de chaque être humain. L'économie du savoir semble opposée à la formation d'habiletés citoyennes démocratiques, tandis que la reproduction des iniquités sociales ne peut garantir des

opportunités égales pour tous et toutes. Dans les sections qui suivent, nous verrons de façon plus concrète les effets néolibéraux sur les réformes éducatives et le travail enseignant.

3.3 Le néolibéralisme et les réformes éducatives

Comme nous l'avons vu, le néolibéralisme, modèle dominant de la mondialisation (Misiaszek, Jones et Torres, 2011), aurait des conséquences sur le système éducatif et le travail enseignant (Levin, Shaker et Wagoner, 2011) de par la compétitivité, la pression économique sur les comportements alignés avec le marché mondial et la réduction de la responsabilité gouvernementale envers les besoins sociaux que ce modèle engendre (Apple, 2001). Au niveau des politiques et des réformes éducatives, le néolibéralisme teinte les objectifs des décideurs ainsi que les moyens qu'ils prendront pour y parvenir :

education and societies are under constant pressure from the forces of globalisation, dominant ideologies, and the ubiquitous competitive market forces. [...] One of the effects of globalisation is that educational organisations, having modelled its goals and strategies on the entrepreneurial business model, are compelled to embrace the corporate ethos of the efficiency, accountability and profit-driven managerialism. Hence, the politics of education reforms reflect this new emerging paradigm of standards-driven policy change. (Zajda et Geo-JaJa, 2010, p. xix)

Puisque les sociétés néolibérales et les idéologies capitalistes modernes influencent la nature et la direction des réformes, il importe de s'attarder, ne serait-ce que brièvement, au mode de réaction de l'État envers la mondialisation pour saisir ses effets sur les réformes éducatives.

Selon un rapport de l'UNESCO rédigé par Carnoy (1999), l'économie mondiale a suscité trois stratégies de réforme dans le domaine de l'éducation : 1) les réformes fondées sur la compétitivité; 2) les réformes fondées sur les impératifs financiers; 3) les réformes fondées sur l'équité. Les réformes fondées sur la compétitivité cherchent d'abord à accroître la productivité économique. La décentralisation, la recherche de normes éducatives plus élevées, la gestion rationalisée des coûts injectés en éducation ainsi que l'amélioration du recrutement et de la formation des enseignants représentent différents moyens d'atteindre une productivité et une qualité maximales de la main-d'œuvre et des établissements scolaires à un coût relativement faible (Carnoy, 1999). Les réformes basées sur les impératifs financiers cherchent aussi à accroître la productivité du personnel enseignant et à améliorer l'efficacité des ressources ainsi

que la qualité de l'éducation. Cependant, à la différence des réformes fondées sur la compétitivité, celles basées sur les impératifs financiers visent à réduire les dépenses publiques dans le domaine de l'éducation par la privatisation de l'enseignement secondaire et supérieur ainsi que la réduction du coût d'éducation par élève. À cet effet, l'auteur du rapport mentionne : « les économistes de la Banque mondiale concluent que le rapport élèves/enseignant n'a absolument aucun effet sur les résultats scolaires dans la tranche de 20 à 45 élèves par enseignant » (Carnoy, 1999, p. 48). Finalement, l'objectif des réformes éducatives fondées sur l'équité est d'augmenter l'égalité des chances économiques par l'accessibilité pour tous à une éducation de qualité. Cependant, « la mondialisation fait pression sur les gouvernements pour faire reculer les réformes fondées sur l'équité sous prétexte que les sommes investies dans un climat de plus grande équité risquent de freiner la croissance économique » (Carnoy, 1999, p. 49). Parmi ces trois types de réformes éducatives s'inscrivant dans l'idéologie de la mondialisation et du néolibéralisme, lequel correspond le mieux au contexte éducatif actuel? Pour certains, on retrouverait une combinaison de la marchandisation, du contrôle et de la responsabilisation en éducation, correspondant aux réformes basées sur la compétitivité et sur les impératifs financiers :

the complicated alliance behind the wave after wave of educational reforms that have centred around neo-liberal commitments to the market and a supposedly weak state, neo-conservative emphases on stronger control over curricula and values and 'new managerial' proposals to install rigorous and reductive forms of accountability in schooling at all levels. (Apple, 2011, p. 22)

Cette marchandisation de l'éducation n'est pas spécifique aux États-Unis : « The odd combination of marketisation, on the one hand, and centralisation of control, on the other, is not only occurring in education, nor is it only going on in the USA. This is a world-wide phenomenon » (Apple, 2011, p. 22). Lonsbury et Apple (2012) ajoutent :

we need to recognize that the neoliberal emphasis on marketization, privatization, and school choice requires the uniformity of common standards and content so beloved by neoconservatives and new managerialism. Such standardization allows for scores of related achievement tests to be used to compare schools. After all, how are "consumers" supposed to make informed choices without an "objective" means of comparison? (p. 767)

La mondialisation et le néolibéralisme qui en découle ont des incidences majeures sur l'éducation et les réformes éducatives. Cette préférence idéologique, endossée par la Banque Mondiale (BI) et le Fonds monétaire international (FMI) (Carnoy, 1999) qui promeut la restriction du

financement public, la privatisation et la loi du marché dans le secteur de l'éducation, implique l'implantation de mesures spécifiques dans les réformes éducatives.

Levin (2007) identifie trois composantes communes dans les réformes éducatives de plusieurs pays, dont le Canada et les États-Unis, depuis les années 1990 : 1) décentralisation du pouvoir gouvernemental par un déplacement de l'autorité et de la gestion au niveau local, soit l'association école/parents; 2) création de mécanismes basés sur la croyance que la loi du marché produit un plus grand niveau d'efficacité et permet aux parents de choisir la meilleure école pour leurs enfants (selon l'auteur, cette caractéristique semble moins présente au Canada que dans certains autres pays); 3) augmentation de tests et de standards curriculaires et publication des résultats (ce qui diffère d'une province, voire d'une région à l'autre dans le cas du Canada). Levin émet une série de contradictions vis-à-vis ces principales caractéristiques communes des réformes éducatives actuelles et remet en question leur sens : « It seems contradictory that we talk of work-place as being increasingly about cooperation, teamwork and autonomy, but adopt a strategy with very different values » (p. 58). Comme plusieurs autres (Bacon et Ferri, 2013; Weiner, 2005), Levin pointe du doigt la ségrégation et les inégalités sociales perpétuées et exacerbées par ce genre de réformes éducatives et par les conséquences du néolibéralisme sur l'éducation.

3.4 Le néolibéralisme et les réformes éducatives au Québec

Au Québec, les mesures et les réformes éducatives sont aussi influencées par les effets du néolibéralisme : « Le Québec s'avère plus porté vers le *market-based accountability* de par son attachement à un enseignement privé soutenu par l'État, le quasi-monopole du Bulletin des écoles et de par la difficulté du système éducatif à implanter véritablement un dispositif de reddition de comptes basé sur des standards » (Desjardins et Lessard, 2011, p. 11). Parallèlement à cette loi du marché et à ce qui apparaît comme une décentralisation du système d'éducation québécois, on assiste aussi à un resserrement des mesures de contrôle et de reddition de comptes. Au niveau du pouvoir de l'État versus des pouvoirs locaux écoles/parents, la situation est décrite comme étant hybride par ces auteurs :

Deux lois, les lois 124 et 88, illustrent clairement une « recentralisation » du système éducatif et le renforcement de l'autorité des commissions scolaires sur les écoles (loi 124) et de celle du ministère sur les commissions scolaires et les établissements (loi 88). [...] Soulignons que la loi 88 prévoit des encadrements plus musclés pour des écoles et des

commissions scolaires qui n'atteindraient pas les cibles quantitatives déterminées dans la convention. Le Québec renforce ainsi à la fois une régulation bureaucratique verticale, par le biais des « conventions partenariales », et une régulation locale communautaire, par le biais des conseils d'établissement. Si on ajoute la pression exercée sur les écoles publiques par la publication annuelle du Classement des écoles de l'IF [Institut Fraser], on ne peut que constater la multiplicité et la force des pressions qui pèsent sur les écoles dans une perspective d'obligation de résultats. ((Desjardins et Lessard, 2011, p. 5)

Les lois 124 et 88 jumelées aux standards quantitatifs ainsi qu'au classement des écoles semblent des conséquences directes ou indirectes de la concurrence et des pressions économiques. Comme Tardif (2013a) le souligne : « on constate donc que depuis les années 1990, le *new public management* et la gestion axée sur les résultats (GAR) ont donc passablement chamboulé les règles de gouvernance du système éducatif québécois » (p. 225). Dans son analyse de la réforme de l'éducation, St-Onge (2007) abonde dans le même sens :

Résumons : la nouvelle gestion publique est centrée sur les résultats, elle institue notamment la notion de reddition de comptes et doit répondre à une recherche d'efficacité imposée par la société. Cette gestion axée sur les résultats doit alors considérer les investissements dans l'éducation en termes de coûts et bénéfices; pour pouvoir être rentable, l'investissement dans l'éducation doit s'assurer que les acquis scolaires seront durables et profiteront à l'économie du savoir. C'est ainsi que les attentes placées dans l'école sont issues de l'évaluation des besoins du marché du travail, lui-même sous le joug de l'économie du savoir. Dans le cadre de la problématique, nous soulignons que certains penseurs actuels craignaient que ce soient désormais les aléas du marché qui dictent les réformes scolaires. Le fait que l'économie du savoir orchestre tous ces changements confirme cette appréhension. (p. 100)

Le *new public management*, la gestion axée sur les résultats, la décentralisation vers un pouvoir local remis entre les mains des écoles et des parents, le « magasinage des écoles », la compétitivité ainsi encouragée et les mesures de contrôle qui affectent l'autonomie professionnelle des enseignants représentent aujourd'hui des caractéristiques de la réalité en éducation à différents niveaux, au Québec comme ailleurs. Dans la prochaine section, nous verrons comment les réformes d'inspiration néolibérale se répercutent sur le travail des enseignants alors que « [l]'éducation ne semble plus seulement ni même principalement un service public et un droit social, mais bien un investissement qui doit être rentabilisé et devenir producteur de valeurs, et ce, au moindre coût possible » (Tardif, 2013b, p. 9). Rappelons que, comme l'a montré une vaste étude québécoise de Cardin, Falardeau et Bidjang (2013), la plupart des enseignants adhèrent aux principes de la réforme et de son approche par compétences, mais

dénoncent le contexte dans lequel elle a été implantée, soit rapidement, sans véritable consultation et ce, à moindres coûts.

3.5 Le néolibéralisme et le travail enseignant

Le type de réformes éducatives choisies pas les décideurs influencent inévitablement les fondements du travail des enseignants :

Education reforms underpinned by neo-liberal values in many Western countries have been criticised for bringing an adverse impact on teachers' professional identity. Neo-liberal values are viewed as constituting an ideological assault on the primary nature, intent and purpose of school education (Smyth, 2006). (Tang, 2011, p. 363)

Selon certains (Ball, 2003), l'acte d'enseigner serait profondément changé par la gestion de l'excellence et les nouvelles formes d'entrepreneuriat à travers la marchandisation et la compétition en éducation où l'enseignant est sous surveillance tout en étant responsable des résultats des élèves. Il est maintenant requis de produire des améliorations mesurables à la manière de l'augmentation des profits d'une entreprise et ce, au Québec comme aux États-Unis avec le *No Child Left Behind Act* (NCLB). Par exemple, afin que les élèves atteignent les standards exigés par le *State student academic achievement standards and state academic assessments*, la loi du NCLB stipule à l'article 7 : « providing greater decisionmaking authority and flexibility to schools and teachers in exchange for greater responsibility for student performance » (2002, p. 15). Cette décentralisation planifiée par la création de conseils d'établissement locaux, un "*choice and market*" pour les parents et une pression sur les enseignants est cependant très critiquée :

It is through the NCLB that neoliberals imagine schools to be academic enterprises competing in a global free-market academic economy. It is as if schools, in neoliberals' minds, were corporations employing teachers they regard as knowledge managers, whose task is to produce students they liken to products or human capital. Competing in the free-market academic economy through high-stakes testing, academic enterprises are held accountable for the knowledge their students display. [...] Said another way, accountability forces teachers to be answerable for the meritocracy of their students. (Segall, 2006, p. 181)

Alors que les réformes scolaires avantagent les élèves déjà privilégiés et désavantagent les classes moins dominantes (Bacon et Ferri, 2013), les enseignants sont pourtant évalués selon les résultats de leurs élèves aux tests normatifs : « Education is increasingly prescriptive and schools

and teachers are evaluated (either directly or indirectly) based on how well their students do on high-stakes exams. [...] Educators, too, are embedded within the same hierarchical logic » (p. 1324). Tang (2011) déplore les effets de l'obligation des résultats sur la nature du travail enseignant : « educational practices underpinned by neo-liberal values posed threats to teachers' development of a sustainable "student-focused" professional identity » (p. 377). L'auteur explique que la pression néolibérale en éducation transforme 1) les conditions structurelles du travail enseignant maintenant marqué par l'incertitude; 2) la nature du travail aujourd'hui orienté vers une intensification importante; 3) les changements éducatifs qui ne répondent plus aux besoins internes, mais aux demandes externes (Tang, 2011, p. 377). Il importe de préciser que : « it is not schools and teacher education programs that are the problem here but rather the lopsided nature of accountability being peddled and the absence and withdrawal of support that has accompanied neoliberal policies » (Smyth, 2006, p. 306). Il n'est pas seulement question de l'idéologie néolibérale, mais des valeurs administratives et instrumentales qui la sous-tendent versus les valeurs éducatives, dont celles incluses dans la pratique de l'enseignement : « The substantial alteration is in part a consequence of a teaching labor force now aligned with marketplace needs, dynamics, and demands (Donoghue, 2008) » (Levin, Shaker et Wagoner, 2011, p. 197). Même si la logique néolibérale peut agir plutôt indirectement sur les réformes éducatives et le travail enseignant, les conséquences n'en sont pas moins importantes.

3.6 Le néolibéralisme et le travail enseignant au Québec

Au Québec, la *Convention de partenariat* (MELS, 2009) « axée sur la responsabilisation » et issue du projet de loi n° 88 qui modifie la *Loi sur l'Instruction publique* permet « l'amélioration de la gouvernance et de la reddition de comptes » (s.p.). Cette « gestion axée sur les résultats » engendre des conséquences directes quant à l'imputabilité des enseignants alors que « [d]es buts fixés et des objectifs mesurables seront établis pour chaque commission scolaire » (MELS, 2009, p. 3). Ce contexte représente une double tangente pour l'enseignant d'aujourd'hui qui est responsable des performances de ses élèves et ce, dans des conditions de plus en plus complexes et difficiles, mais où son autonomie est paradoxalement réduite. À cet effet, Lessard *et al.* (2008) mentionnent :

les politiques dont les effets apparaissent au total négatifs ne sont pas le fait des enseignants en exercice. Ils sont le fruit des instances politiques en rupture avec une vision providentialiste de l'État, proche des intérêts économiques dominants qu'elles servent, et d'acteurs externes à l'école voulant accroître leur pouvoir sur l'école. Au total, les enseignants perdent le contrôle de leur métier. C'est le thème de l'externalisation de l'éducation, de sa soumission à une logique productiviste incarnée par le nouveau management public, contraire à une vision humaniste et à la notion de service public qui étaient traditionnellement constitutives de l'identité du métier. (p. 157)

Plutôt perçus comme des agents exécuteurs par les gestionnaires et les décideurs, les enseignants jouent d'abord le rôle que l'on attend d'eux : des formateurs d'élèves qualifiés dans un marché de concurrence : « la transformation du travail des enseignants ne découle pas uniquement de changements sociaux précédents, elle semble aussi liée au nouveau statut qui est accordé à l'éducation non seulement au Canada, mais dans la plupart des sociétés développées : celui d'instrument au service de l'économie » (Tardif, 2013b, p. 7).

Comme le soulignent les auteurs précédemment cités, l'éducation et, par le fait même, le travail de l'enseignant sont orientés afin de répondre à l'économie de marché. Est-il possible que ces intérêts économiques mis de l'avant par les décideurs et imposés par le biais de nombreux changements éducatifs entrent en contradiction avec les valeurs professionnelles des enseignants ainsi qu'avec leur perception de ce qu'est et/ou devrait être l'éducation? Peut-être faudrait-il voir si les enseignants conçoivent l'éducation comme un lieu de compétition où les élèves les plus avantagés doivent aussi être les plus privilégiés et où « l'éducation est assimilée à une "dépense financière" plutôt qu'à un choix social en faveur d'un bien public collectif » (Tardif, 2013a, p. 200). Mais, maintenant que nous savons que le néolibéralisme, c'est-à-dire l'appât inconditionnel de la croissance économique, s'infiltré dans les fondements et les structures de nos systèmes éducatifs, y compris au Québec, comment résister à cette approche antidémocratique? Michel Freitag (2008), comme plusieurs autres d'ailleurs, voit une avenue dans l'éducation même :

c'est vers la nécessité de l'éducation, vers l'exigence d'une reprise de la réflexion pédagogique qui a accompagné toute l'histoire de la modernité occidentale, mais qu'il faut maintenant ouvrir à la perspective d'une unification harmonieuse de l'humanité, que convergent les voies qu'il s'agirait d'explorer et de construire pour permettre à l'avenir que nous portons encore en nous d'échapper à l'aporie. (p. 401)

Alors que l'éducation représentant le bien commun caractérise une réelle démocratie sociétale (Giroux, 2012), un programme éducatif émancipateur doit mettre en place une pédagogie permettant de questionner le sens commun et de critiquer la logique dominante. Nous avançons que le programme de Philosophie pour enfants de Matthew Lipman correspond à ce type de pédagogie critique dont le système éducatif québécois pourrait bénéficier.

4. La Philosophie pour enfants comme rempart aux attaques néolibérales

La Philosophie pour enfants (PPE) est une approche pédagogique et philosophique qui a été conçue par le philosophe américain Matthew Lipman dans les années 1970. Interpellé par le manque de pensée critique chez ses étudiants, mais aussi dans la population en général, Lipman se dit qu'une éducation en ce sens est nécessaire et possible chez les enfants. En collaboration avec Ann-Margaret Sharp, il conçoit une série de romans et de guides pédagogiques dans le but de développer la pensée critique, créatrice et empathique chez les enfants et adolescents. Cette méthode est composée de quatre grandes étapes. D'abord, c'est la lecture d'un court conte philosophique qui contient des paradoxes, des conflits de valeurs ou des ambiguïtés qui suscitent la réflexion. Ensuite, les participants et participantes émettent des questions sur ce qui les a frappés ou touchés dans le conte et sur ce dont ils aimeraient discuter. La question ayant été choisie par vote, la troisième étape constitue le cœur du programme de Philosophie pour enfants. Il s'agit de la communauté de recherche philosophique, c'est-à-dire ce moment où les participants et participantes réfléchissent et discutent entre eux en prenant en considération les interventions des autres dans l'atteinte d'un but commun, soit de tracer certaines conclusions en lien avec la question choisie. Le fond est tout aussi important que la forme dans l'approche Lipman, dans le sens où la discussion doit se faire dans un climat empathique, respectueux et tolérant, tout en faisant preuve de rigueur intellectuelle. Les participants et participantes développent donc leurs habiletés sociales et cognitives tout à la fois. Ils cherchent des justifications, des exemples et des contre-exemples à leurs idées ainsi que des solutions créatives et originales, tout en acceptant le fait que personne ne détient la vérité. À la fin de la séance, les participants et participantes sont invités à s'autoévaluer alors que l'animateur ou l'animatrice se place tout au long des étapes en position de guide qui accompagne les enfants ou adolescents dans leurs réflexions. Au final, ce sont les enfants qui prennent véritablement en charge la discussion, favorisant ainsi leur autonomie.

La PPE constitue un enseignement socratique, c'est-à-dire un art du questionnement basé sur la délibération philosophique éthique en lien avec des valeurs et des normes qui sous-tendent un choix, une situation, un problème. Ce dialogue amène à se prémunir contre les effets du moralisme, des sophismes et de l'endoctrinement. L'esprit critique, le jugement et le raisonnement en lien avec des thèmes universels comme la justice, la liberté, l'amitié et l'entraide ou avec des questions telles que les relations égalitaires, le partage des richesses ou la protection de l'environnement sont suscités. Les élèves manifestent ainsi des capacités reliées à l'engagement, la logique et le raisonnement.

L'approche de Philosophie pour enfants continue de susciter une attention particulière chez les chercheurs et spécialistes en éducation et philosophie à travers le monde. Ce programme structuré dont les bienfaits ont été montrés par plusieurs études scientifiques mériterait-il que l'on considère son entrée formelle dans le curriculum scolaire québécois?

Nous avons vu que la logique néolibérale qui influence notre système éducatif à plusieurs niveaux ne laisse pas particulièrement place au développement de la créativité et de la pensée critique, si ce n'est que pour servir les intérêts des entreprises qui désirent être plus compétitives :

Innovation, i.e. the capacity to create new and better products and services, as well as new business models, is increasingly needed to compete effectively in global markets. [...] The changing global economic context opens new opportunities for learning and innovation in developing economies, depending on their endowments, size, integration in world markets and targeted policies. [...] Skills mismatches hamper labour productivity and reduce the opportunity to profit from participating in global production networks. (OCDE, 2013, p. 8-9)

Dynamiser la pensée et en favoriser l'éclosion sont des moyens dont l'éducation peut se doter en vue d'une libération du credo néolibéral dominant vers une réelle amélioration du système d'éducation. Comme nous allons devoir trouver des solutions aux problèmes engendrés par une politique économique qui recherche constamment la croissance et le capital, il semble essentiel que les enfants et adolescents développent une conscience plus profonde de leur engagement et de leurs responsabilités comme citoyens du monde. À cet effet, Nussbaum (2010) souligne qu'une implication authentique dans ce monde globalisé aux visées politiques motivées par les profits et l'individualisme doit être favorisée par des habiletés sociales et intellectuelles essentielles au maintien de la démocratie.

Afin de s'opposer à la logique néolibérale dans nos institutions publiques, le programme de Philosophie pour enfants de Matthew Lipman semble une voie prometteuse en plusieurs points. D'abord, l'enfant, l'adolescent et l'adulte, comme citoyens d'une société nécessairement érigée sous une politique d'un monde globalisé, doivent avoir accès à des espaces de discussion et de réflexion sur ce monde et sur les enjeux qu'il amène avec lui. Ces séances pédagogiques et philosophiques structurées en étapes doivent être explicitement présentées comme étant un engagement critique de niveaux politique et social, qui promeut la justice sociale et la démocratie : « To become effective citizens in a global world, students need to develop decision-making skills as well as the skills to take action to make their communities, the nation, and the world just and humane places in which to live and work » (Carr et Lund, 2008, p. xiii). Autrement dit, il ne suffit pas de faire mention de l'exercice de la pensée critique dans la présentation des compétences transversales du *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001) sans indiquer une méthode pédagogique pour y arriver. De manière plus concrète, le curriculum scolaire doit inclure une pédagogie critique qui permet de développer un esprit critique essentiel à l'analyse et à la remise en question des courants de pensée dominants.

De plus, afin de pouvoir réfléchir et discuter des valeurs et des conséquences des différents choix sociétaux, les élèves doivent pouvoir développer les habiletés nécessaires pour agir sur le monde dans une visée de maintien et de défense de la démocratie. Pour Lipman (2011), il est tout à fait possible pour les enfants de réfléchir et de discuter de façon philosophique et critique sur des thèmes qui pourraient nous sembler trop complexes pour eux. À l'opposé des traditionalistes craignant les bouleversements sociaux, ce sont de citoyens responsables et réfléchis dont bénéficie une société démocratique. Mais comment former ces futurs participants engagés dans leur collectivité? Lipman (1995) nous met en garde : « Il ne suffit pas que les écoles aient une organisation rationnelle pour qu'elles puissent se targuer de faire véritablement de l'éducation. Il ne suffit pas qu'elles œuvrent au bien de ceux qu'elles servent » (p. 25). Pour ce penseur :

c'est la philosophie qui peut donner aux enfants l'occasion de réfléchir tout haut aux valeurs qui sont les leurs ainsi qu'à leurs actes, leur permettant ainsi petit à petit de rejeter les valeurs qui ne correspondent pas à leurs normes et de garder les autres. Une séance de philosophie offre l'occasion de soumettre les valeurs à la critique. Voilà probablement pourquoi on l'a exclue de l'école primaire jusqu'à ce jour et pourquoi il est urgent de l'y introduire enfin. (Lipman, 1995, p. 267)

L'approche de Lipman s'inscrit dans cette éducation démocratique où fonder le jugement responsable et citoyen dans un climat empathique et respectueux représente la base d'une éducation véritable.

Enfin, plutôt que de reproduire les idées toutes faites que nous offre la logique néolibérale des domaines politiques et économiques de nos sociétés, le programme de Philosophie pour enfants encourage à être des porteurs de changements sociaux plutôt que des porteurs de dogmes en philosophant sur les valeurs et fondements que sous-tend cette idéologie. Matthew Lipman était un fervent défenseur de « l'institutionnalisation de la pensée critique à l'école » en vue du « progrès de l'humanité » (Lipman, 2011, p. 18-19). En ce sens, il avouait que les enseignants ont une tâche complexe d'artisan de la pensée :

L'école, où s'élabore le futur, est un lieu d'affrontement. [...] Elle est souvent censée refléter les valeurs de l'Époque, sans qu'il faille les discuter ou les remettre en cause. [...] Une prolifération de tests, de manuels, le système compétitif dans lequel on s'enlise – en bref, des considérations d'ordre économique et bureaucratique – ont verrouillé le système en place qui, telle une barque dont le gouvernail serait calé, ne peut rien faire d'autre que tourner en rond! (p. 24)

Dans le but de changer la trajectoire que prend la logique dominante vers un monde plus semblable à ce que nous voulons, la Philosophie pour enfants semble représenter une pédagogie critique souhaitable dans nos institutions éducatives.

En résumé, l'introduction officielle de la Philosophie pour enfants dans le curriculum scolaire québécois laisse entrevoir un remaniement réel de l'éducation au Québec. Le développement du jugement et de la pensée critique constituent des habiletés indispensables à une liberté plus large que la liberté économique dont parlent les néolibéraux. Le Programme de Philosophie pour enfants de Matthew Lipman en contexte scolaire pourrait permettre de : 1) s'engager aux niveaux politique et social dans des espaces de réflexion et de discussion; 2) développer des habiletés essentielles au maintien de la démocratie et 3) reconsidérer l'hégémonie qui met en péril les fondements démocratiques de l'éducation et la remplacer par des valeurs et des idéaux plus prospères et plus justes pour tous et toutes.

5. Conclusion

Afin de positionner nos propos concernant la Philosophie pour enfants comme moyen de défense contre les menaces de la logique néolibérale envers la démocratie de notre éducation, nous devons inévitablement définir brièvement le néolibéralisme ainsi que la Philosophie pour enfants au sens large. Évidemment, le néolibéralisme et ses répercussions sur l'éducation ne se définissent pas seulement en quelques lignes. Par contre, malgré cette complexité parfois quelque peu insaisissable, il importe d'éviter l'insouciance et le désengagement citoyens. À cet effet, éduquer les enfants en vue de la participation de tous et toutes dans une société démocratique devrait être une question centrale pour l'école publique. Alors que les capacités pour agir de façon critique sur le monde doivent être explicites dans le programme éducatif d'une nation, il nous semble que le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001) devrait inclure l'approche pédagogique et philosophique qu'est la Philosophie pour enfants de Matthew Lipman, ce qui constituerait une contribution essentielle à la protection et au renforcement de la démocratie québécoise dans cette ère marquée par le néolibéralisme.

Références

- Apple, M. W. (2011). « Democratic education in neoliberal and neoconservative times », *International Studies in Sociology of Education*, vol. 21, n° 1, p. 21-31. DOI : 10.1080/09620214.2011.543850
- Apple, M. W. (2001). « Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education », *Comparative Education*, vol. 37, n° 4, p. 409-423. DOI : 10.1080/03050060120091229
- Assemblée générale des Nations Unies (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée et proclamée par l'Assemblée générale des Nations Unies*. New York, Organisation des Nations Unies, 1950.
- Bacon, J. et B. Ferri (2013). « The impact of standards-based reform : applying Brantlinger's critique of 'hierarchical ideologies' », *International Journal of Inclusive Education*, vol. 17, n° 12, p. 1312-1325.
- Ball, S. J. (2003). « The teacher's soul and the terrors of performativity », *Journal of Education Policy*, vol. 18, n°2, p. 215-228. DOI : 10.1080/0268093022000043065
- Berthelot, J. (2006). *Une école pour le monde, une école pour tout le monde : l'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*, Montréal, VLB Éditeur.
- Bihl, A. (2011). « L'idéologie néolibérale ». *Semen*, n° 30, p. 43-56.

- Cardin, J.-F., É. Falardeau et S.-G. Bidjang (2013). « "Tout ça, pour ça..." Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec », *Formation et profession*, vol. 20, n° 1, p. 13-31.
- Carnoy, M. (1999). *Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*, Paris, Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Carr, P. R., et D. E. Lund (dir.). (2008). *Doing Democracy : Striving for Political Literacy et Social Justice*, New York, Peter Lang.
- Cheng, C. Y. (2000). « Menace sur les missions essentielles de l'éducation », *Le Courrier de l'UNESCO*, vol. 53, n° 11, p. 37.
- Chomsky, N. (2003). *Sur le contrôle de nos vies*, Paris, Éditions Allia.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1966). *Rapport, Troisième partie ou tome III : L'administration de l'enseignement. A. Diversité religieuse, culturelle, et unité de l'administration*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Dardot, P. et C. Laval (2009). *La nouvelle raison du monde : essai sur la société néolibérale*, Paris, Découverte.
- Desjardins, P.-D. et C. Lessard (2011). « Les politiques d'imputabilité en Ontario et au Québec: le point de vue des directions », *Revue internationale d'éducation comparée, numéro thématique « Les politiques d'accountability »*, p. 1-11.
- Desjardins, X. (2008). « Le logement social au temps du néolibéralisme », *Métropoles*, n° 4.
- Dubet, F. (2013). « Le néolibéralisme, bouc émissaire du malaise scolaire », *Projet*, vol. 333, n° 2, p. 13.
- Freitag, M. (2008). *L'impasse de la globalisation : une histoire sociologique et philosophique du capitalisme*, Montréal, Éditions Écosociété.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*, Chicago, University of Chicago Press.
- Gélinas, J. (2008). *Dictionnaire critique de la globalisation : les mots du pouvoir, le pouvoir des mots*, Montréal, Éditions Écosociété.
- Giroux, H. (2012). *Education and the crisis of public values : challenging the assault on teachers, students and public education*, New York, Peter Lang.
- Harvey, D. (2007). *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford, Oxford University Press.
- Hill, D. (2002). « Global neo-liberalism and the perversion of education ». *The Institute for Education Policy Studies*. [En ligne] <http://www.ieps.org.uk/PDFs/hill2002.pdf>

- Hirtt, N. (2009). « Markets and education in the era of globalized capitalism », dans D. Hill et R. Kumar (dir.), *Global neoliberalism and education and its consequences*, London, Routledge.
- Kenway, J. *et al.* (2007). « New education in new times », dans S. Ball, I. Goodson et M. Maguire (dir.), *Education, globalisation and new times*, Abingdon, Oxon, Routledge, p. 1-20.
- Laval, C. *et al.* (2012). *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte.
- Laval, C. et L. Weber (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Éditions Nouveaux regards.
- Lessard, C. *et al.* (2008). « Les politiques et les pratiques en éducation: un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine », *Carrefours de l'éducation*, vol. 25, n° 1, p. 155-194.
- Levin, B. (2007). « The lessons of international education reform », dans S. J. Ball, I. Goodson et M. Maguire (dir.), *Education, globalisation and new times*, Abingdon, Oxon, Routledge, p. 47-63.
- Levin, J. S., G. Shaker et R. Wagoner (2011). « Post-Neoliberalism : The Professional Identity of Faculty of the tenure track », dans B. Pusser *et al.* (dir.), *International Studies in Higher Education : Universities and the Public Sphere : Knowledge Creation and State Building in the Era of Globalization*, New York, Routledge, p. 197-217.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*, (3^e éd.), Bruxelles, De Boeck.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Lonsbury, J. et M. W. Apple (2012). « Understanding the Limits and Possibilities of School Reform », *Educational policy*, vol. 26, n° 5, p. 759-773.
- MELS (2009). *Convention de partenariat*. Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MELS (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Misiaszek, G. W., L. I. Jones et C. A. Torres (2011). « Selling out Academia? : higher education, economic crises, and Freire's generative themes », dans B. Pusser *et al.* (dir.), *Universities and the public sphere : knowledge creation and state building in the era of globalization*, coll. *International studies in higher education*, New York, Routledge, p. 179-196.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit : why democracy needs the humanities*, Princeton (N.J.), Princeton University Press.

- OCDE (2013). Perspectives on Global Development 2013. Industrial Policies in a Changing World. Shifting up a Gear. [En ligne] http://www.oecd-ilibrary.org/fr/development/perspectives-on-global-development-2013_persp_glob_dev-2013-en
- Petrella, R. (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges : à propos de la société de la connaissance*, Montréal, Fides.
- Portelli, J. et C. P. Konecny (2013). « Neoliberalism, subversion, and democracy in education », *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, vol. 14, p. 87-97.
- Rocher, G. (2001). « La mondialisation: un phénomène pluriel », dans D. Mercure (dir.), *Une société-monde? Les dynamiques sociales de la mondialisation*, Québec, Presses de l'Université Laval, Bruxelles, De Boeck Université.
- Segall, W. E. (2006). *School reform in a global society*. Lanham, Md.; Toronto, Rowman et Littlefield.
- Smyth, J. (2006). « The Politics of Reform of Teachers' Work and the Consequences for Schools : Some implications for teacher education », *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 34, n° 3, p. 301-319. DOI : 10.1080/13598660600927208
- St-Onge, M. (2007). *Analyse des fondements conceptuels et théoriques de la réforme de l'éducation au Québec*, Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Tang, S. Y. F. (2011). « Teachers' professional identity, educational change and neo-liberal pressures on education in Hong Kong », *Teacher Development*, vol. 15, n° 3, p. 363-380. DOI : 10.1080/13664530.2011.608518
- Tardif, M. (2013a). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*, Québec, PUL.
- Tardif, M. (2013b). « Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression », *Formation et profession*, vol. 20, n° 1, p. 2-12.
- Vinokur, A. (2003). « Les politiques nationales d'éducation entre le global et le local », dans M. Cosio et al. (dir.), *Éducation, famille et dynamiques démographiques*, Paris, CI-CRED, p. 31-54.
- Wallerstein, I. (2010). « A world-system perspective on the social sciences », *The British journal of sociology*, vol. 61 (supplément), p. 167-176.
- Weiner, E. J. (2005). *Private Learning, Public Needs : The Neoliberal Assault on Democratic Education*, New York, Peter Lang.
- Zajda, J. I. et M. A. Geo-JaJa (2010). *The Politics of Education Reforms*, New York, Springer.

Les *Dossiers* du GREE

Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique en éducation